



UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO

ESCUELA DE TEATRO

TEATRO Y PEDAGOGÍA: UN PUENTE HACIA LA TRANSVERSALIDAD

Alumna (s): Bustos Pizani, Romina Arlette

Vásquez Jiménez, Daniela Marina

Profesor guía: Cepeda Villalón, Hugo Jorge

Profesor informante: Olivari Reyes, José Luis

Tesis para optar al grado de Licenciado(a) en Teatro

Tesis para optar al grado de Educación

Tesis para optar al título de Intérprete Teatral y Pedagogo(a) Teatral

Santiago, 2015

Enseñar no consiste en aplicar recetas,
uno enseña con lo que es
y muy poco con lo que sabe.

Anny Cordié.

AGRADECIMIENTOS

Habiendo culminado un proceso tan importante como lo es el de la formación superior, quisiera agradecer inmensamente a todas las personas que fueron parte de éste.

En primer lugar, a mi familia por todo el apoyo y amor incondicional que me han brindado, y por sobre todo, por permitirme perseguir mis deseos e inquietudes a ojos vendados, sin saber lo que a continuación vendría. Muchas veces, los/las jóvenes se ven presionados al escoger una carrera que les permita asegurar un “buen futuro”, y por consejo de sus padres tienden a tomar una decisión que a corto o a largo plazo les produce una enorme frustración. Afortunadamente, este no fue mi caso, y hoy debo reconocer que gran parte de la constancia y persistencia que he tenido en el quehacer artístico y pedagógico se debe al apoyo y confianza que me ha entregado mi familia. A mi padre y tutor, guía de conocimiento y experiencia. A mi madre, fuente de amor y comprensión. A mi hermana Alba, por ser un referente e instalar en mí la inquietud por ser, por conocer, por la superación. A ellos en particular porque estuvieron presentes en este proceso en el que tuvieron que aguantar mi carácter, mis cambios emocionales, mis frustraciones, inquietudes y mis “hoy no llego a la casa”. Por todo esto y más, mi eterno amor y agradecimiento hacia ellos.

Por otra parte, quisiera también agradecer a mis amigos/as y compañeros/as de ruta. Entre ellos/as, a Eduardo y Mariela por haber formado parte de este proceso, quienes me ofrecieron un espacio físico para la realización de la presente investigación y, por sobre todo, por la contención otorgada en los momentos de desesperación y nebulosa mental, en los desbordes emocionales tan típicos míos. También por todos los espacios de discusión y reflexión, y por qué no, por todos los brindis a nombre de este agotador pero enriquecedor proceso.

A mi amiga y compañera Romina. Me permitiré dedicarle nuestro trabajo, para recordarle lo capaz y fuerte que es, lo brillante y autosuficiente que puede ser. Este trabajo estuvo cargado de emociones, inseguridades, discusiones, extensas horas de desvelo, y su apoyo incondicional fue fundamental para la realización de éste. Mi gratitud y amor hacia ella por su lealtad, comprensión y amistad, por, nuevamente, soportar mi carácter, exigencias y mañas.

A Hugo, no sólo nuestro profesor guía, sino también nuestro amigo y mentor. Gracias por las extensas horas dedicadas a este trabajo, en las cuales reímos intensamente, discutimos y reflexionamos. Gracias por inculcarme el “bichito” de la pedagogía, por instalar en mi “la pregunta”, y por recordarnos que todo lo que hacemos en la vida tiene sentido cuando nuestro motor principal es el amor. La primera cita de esta investigación está dedicada a él (enseñar no consiste en aplicar recetas, uno enseña con lo que es y muy poco con lo que sabe).

También a los/las profesores/as que fueron parte del proceso formativo en Teatro y Pedagogía, por todo lo aprendido, por las prácticas y por el espacio de reflexión. Por creer en mis capacidades y por valorar el aporte que pueda hacer eventualmente a lo largo de mi vida profesional.

Quisiera también agradecer a la comunidad educativa Wunman, quienes nos otorgaron el espacio y la confianza para realizar esta intervención. Al cuerpo directivo y docente, y en especial a los/las jóvenes que nos transmitieron su confianza y afecto a lo largo de todo el proceso.

Finalmente, debo agradecerme a mí misma por la persistencia y por la tozudez de continuar en este camino artístico-pedagógico, por la autoexigencia, y por insistir en lograr mis objetivos.

Daniela Marina Vásquez Jiménez

Hoy al finalizar este largo proceso significativo y complejo, miro hacia atrás y veo todas las dificultades que como madre y estudiante tuve que aprender a sobrellevar, para llegar a cumplir el ansiado sueño de ser profesional, más aun eligiendo una carrera tan hermosa y a ratos ingrata como lo son el Teatro y la Pedagogía Teatral.

Agradezco profundamente a todos quienes influyeron en mí, sembrando la semilla del amor por el arte escénico, partiendo por mi querido Calaucán, donde conocí a mis grandes maestras y adquirí la disciplina necesaria para comprender que el talento sin esfuerzo no sirve de nada. Además agradezco a los profesores de la universidad quienes fueron significativos en mi carrera.

Principalmente quiero agradecer a mi familia, quienes fueron mi sustento, pero los más afectados por mi pasión, comprendiendo mis ausencias en el hogar, muchas veces descuidando mi rol de madre y esposa por ir a estudiar, pero esta es mi mejor manera de enmendar los “hoy llego tarde” o “no puedo, tengo que estudiar” demostrando que sí fui capaz de llegar hasta el final. Agradezco infinitamente a mi marido Julio César por ser mi pilar fundamental, por apoyarme, creer en mí y por motivarme a perseguir mis sueños, pese a desconocer lo difícil que sería. A mis tres hermosas hijas, quienes son mi motor de vida, que a pesar de todo siempre me esperaban al final del día con una sonrisa y un amor incondicional, pero además agradecer el apoyo constante de mi madre, quien cuidó de ellas con mucho amor, siendo un apoyo sustantivo para poder terminar este proceso.

Además quiero agradecer, a la comunidad Wunman, a todos sus directivos, profesores, estudiantes y auxiliar, quienes nos permitieron hacer esta investigación, dándonos el espacio y apoyo, a los/as estudiantes que con su espontaneidad y afecto nos enseñaron lo maravilloso que nos puede entregar la pedagogía; el aprendizaje significativo a través del amor.

Para finalizar, agradezco infinitamente a mis dos compañeros de este proceso tesis, con el que lloré y reí muchas veces pensando que no sería capaz de llegar a buen puerto. Agradezco al maestro más significativo de mi carrera, Hugo Cepeda, quien no solo fue mi profesor guía sino un amigo en quien confiar, siempre entregando lo mejor de sí, estando presente en todo momento en el cual necesitáramos un consejo, pues él es el claro ejemplo de que un “profesor enseña más por lo que es, que por lo que sabe”.

Por último, a mi amiga y compañera Daniela. Nunca terminaré de agradecerle el apoyo fundamental que otorgó día a día en esta investigación, en las horas de trabajo junto a nuestro profesor, en las conversaciones y reflexiones. Gracias por no abandonar y comprender siempre mis falencias y un sinfín de debilidades que gracias a su apoyo se volvieron fortalezas, y por estar ahí cada vez que lo necesitaba. Pero lo más importante de todo “gracias a mi esfuerzo y lucha constante por conseguir hacer realidad mis sueños, pese a las adversidades”.

Romina Arlette Bustos Pizani.

ÍNDICE

I. INTRODUCCIÓN	12
II. MARCO TEÓRICO	21
2.1 Breve reseña de la Pedagogía Teatral	22
2.1.1 Hacia una contextualización	22
2.1.2 Rol del Pedagogo/a Teatral	27
2.1.3 La Pedagogía Teatral como una vía hacia la escuela creativa	30
2.2 Líneas relevantes en el campo de la Pedagogía Teatral	36
2.2.1 La educación como transformación de la convivencia	36
2.2.2 Educación emocional: una reflexión necesaria	40
2.2.3 Inteligencias múltiples: ampliación de horizontes	47
2.2.4 Habilidades sociales: más allá del individualismo	51
2.3 Teatro y Educación	56
2.3.1 Método Stanislavski como inicio hacia la creación	57
2.3.2 Creación colectiva: una visión latinoamericana	62
2.3.3 La improvisación como herramienta teatral y pedagógica	65
2.3.4 Teatro del Oprimido como herramienta pedagógica	73
2.4 Adolescencia	77
2.4.1 Para situar un concepto complejo	77

2.4.2 ¿Construcción de imágenes típicas o problemáticas reales?	81
2.4.3 Los otros y su gravitación en la adolescencia: de los pares, identificaciones y brechas generacionales	82
2.4.4 Horizontes inestables, sociedad de cambios: reflexiones en torno a la inclusión constructiva de los adolescentes	85
2.5 Orientación	88
2.5.1 Hacia una definición	88
2.5.2 De las perspectivas	90
2.5.3 Orientación educacional: apropiación conceptual	92
2.5.4 Orígenes de la Orientación: hacia una justificación y actualidad de su quehacer	94
2.5.5 De los factores incidentes	97
2.5.6 La Orientación y los Objetivos Fundamentales Transversales: una mirada genérica	99
2.6 La Transversalidad en la educación: un aporte a lo humano	101
2.6.1 Objetivos de la transversalidad	102
2.6.2 Los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT): para una operacionalización de la transversalidad	105
2.7 Puentes entre el quehacer orientador, el teatro y la pedagogía teatral: a modo de síntesis comprensiva	111

III. MARCO METODOLÓGICO	116
3.1 Enfoque investigativo	117
3.2 Tipo de estudio	119
3.3 Tipo de muestra	120
3.4 Métodos de recolección de la información	122
3.5 Análisis de resultados	125
3.5.1 Análisis estructural del discurso	125
3.5.2. Matriz de valoración	126
3.5.3 Instrumentos de evaluación taller de teatro	128
3.6 Métodos de validación	130
IV. ANÁLISIS DE RESULTADOS	133
4.1 Cuestionarios a estudiantes	134
4.2 Entrevistas a docentes	169
4.3 Descripción taller de teatro	183
4.3.1 Reseña pormenorizada de la construcción de la obra <i>Algo así como Romeo y Julieta</i>	185
4.4 Evaluación taller de teatro	189
4.5 Triangulación	195
V. CONCLUSIONES Y NUEVAS RUTAS	199
VI. BIBLIOGRAFÍA	207
VII. ANEXOS	211

7.1 Cuestionarios a estudiantes	212
7.1.1 I° Medio.....	212
7.1.2 II° Medio.....	221
7.1.3 III° Medio.....	230
7.1.4 IV° Medio.....	235
7.2 Entrevistas a docentes	243
7.3 Rúbrica proceso personal	330
7.3.1 Autoevaluación rúbrica proceso personal.....	330
7.3.2 Heteroevaluación rúbrica proceso personal.....	331
7.4 Pauta evaluación actitudinal	332
7.4.1 Autoevaluación pauta actitudinal.....	332
7.4.2 Heteroevaluación pauta actitudinal.....	333
7.5 Planificaciones	334
7.5.1 I° Medio.....	334
7.5.2 II° Medio.....	340
7.5.3 III° Medio.....	346
7.5.4 IV° Medio.....	352

I. INTRODUCCIÓN

El trabajo que se presenta en estas páginas corresponde a una investigación en dos áreas del quehacer artístico, a saber, Pedagogía Teatral (PT) y Teatro propiamente tal, destinados a una población escolar particular.

A lo largo de la formación profesional de sus autoras, a medida que los propios intereses fueron tomando cuerpo paulatinamente, se despertó la inquietud por la pedagogía y la disciplina teatral como posibles aportes relevantes al desarrollo de personas de la más variada condición social y etaria. Buena parte de tales inquietudes están plasmadas en este trabajo, respondiendo a un desafío mayor, cual es llevar a cabo una intervención *in situ* que se constituyera en novedosa más allá del momento de la práctica profesional, de modo tal de generar un horizonte más amplio capaz de arrojar luz, en el mejor de los casos, respecto a los desafíos que se presentan a la hora de desplegar una propuesta un tanto ambiciosa, es necesario declararlo, que ocupara un año académico completo en sus dos vertientes ya señaladas. El desafío consistía en insertar la Pedagogía Teatral en el corazón del currículum escolar en un subsector muchas veces olvidado y/o minusvalorado: la Orientación; y el Teatro, a través de un Taller en el mismo contexto escolar, de modo de enriquecer los horizontes vivenciales de sus estudiantes a través de él.

Evidentemente, como corresponde a cualquier trabajo investigativo, fue necesario formular una serie de preguntas que dieran el puntapié inicial al mismo;

particularmente, en tal proceso, fueron muchísimas, hasta ser capaces de dar con aquellas que permitieran focalizar el escenario de interés. En este sentido, las interrogantes claves que dirigen el estudio son las siguientes:

- ¿En qué grado la Pedagogía Teatral se constituye como una vertiente pedagógica capaz de articular un mayor dinamismo y enriquecimiento del subsector de Orientación presente en un establecimiento educacional de características muy particulares?
- En ese mismo escenario educacional, ¿de qué manera el Teatro, en su transferencia a lo escolar, posibilita la incorporación, en sus destinatarios, de un *background* actitudinal, relacional, creativo, valórico y emocional a partir de una serie de herramientas propias de la disciplina?

De acuerdo a las interrogantes recién señaladas, se hizo perentorio ir definiendo el foco neurálgico que, por un lado, permitiera desplegar muchas de las propuestas relevantes de la PT de acuerdo a la formación profesional entregada y, por otro, lograr la conformación de un Taller de teatro en el cual se trabajaran los elementos propios de la disciplina teniendo en consideración, claro está, que no se pretendía la formación de actores y actrices en ningún caso. En este sentido, pensamos que el punto de intersección de ambas estaba precisamente en lo que el MINEDUC ha dado en llamar los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT), más ampliamente conocida como Transversalidad a secas. Teniendo en vista esta

valiosa herramienta, se logró poner el acento, entonces, en el hecho de que ambas intervenciones tendrían a este componente como la unidad de análisis que movilizaría a todas las actividades que se fueron definiendo para las dos instancias.

En consecuencia, se estuvo en capacidad de definir una serie de objetivos que pasamos a enunciar a continuación:

Área Pedagogía.

- OBJETIVO GENERAL:

Evaluar el posible aporte del quehacer pedagógico teatral en el subsector de Orientación como potenciador de componentes afectivos, valóricos, creativos, relacionales, desde una dimensión interpersonal e intrapersonal.

- OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Detectar necesidades orientadoras de un universo escolar particular.
- Definir una propuesta de Orientación para la población escolar especificada.
- Fomentar el trabajo individual, grupal y cooperativo, desplegando componentes relacionales, creativos y valóricos en la población destinataria.

- Analizar las percepciones de los/las docentes y estudiantes en torno al trabajo implementado.

Área Teatro.

- OBJETIVO GENERAL:

Valorar los aportes del teatro como taller artístico extraprogramático, dentro de la comunidad educativa como una herramienta fortalecedora de valores individuales y grupales.

- OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Fortalecer cualidades y habilidades artísticas en los/las participantes del taller.
- Fomentar valores de responsabilidad, trabajo en equipo y confianza en sí mismo/a mediante la disciplina teatral.
- Estimular la reflexión y discusión respecto a temas de interés común de los/las jóvenes para culminar en una obra de creación colectiva.
- Incentivar la creatividad y el trabajo colaborativo de los/las estudiantes a partir de la creación de un montaje teatral.
- Potenciar la confianza en sí mismo/a y sentido de pertenencia, a través de una puesta en escena final que se presenta a la comunidad educativa.

A pesar de que se reconoce que la direccionalidad dada tanto a la PT como al Taller se vehiculizan a través de la transversalidad para este caso en particular, es necesario no pasar por alto que, en rigor, circulan por carriles diferentes en su quehacer: sus dinámicas, sus desafíos, sus propuestas, sus lenguajes, sus relatos, etc. les son propios a cada uno, con lo cual se pretende dejar en claro que, ante esta consideración inevitable, se justifica plantear dos grupos de objetivos disímiles aunque no excluyentes, lo que no obsta a seguir perseverando en la unidad de análisis que ya se ha enunciado más arriba.

He ahí el desafío, insistimos, ambicioso pero con un potencial de aprendizaje muchas veces insospechado. Justificar una empresa de esta envergadura tiene sus ventajas, pues, en primer lugar, implica la posibilidad de ampliar horizontes en la potencialidad de campos de trabajo, particularmente para la PT. Si bien en nuestro país son escasas las instituciones de Educación Superior que se dedican a formar profesionales en esta área del saber, son aún más escasas las informaciones vía publicaciones indexadas que den cuenta de la inserción de PT en el currículum escolar a través del quehacer orientador en su calidad, este último, de subsector de aprendizaje. Al menos en nuestro caso, no fue posible hallar ninguna de ese tenor. Evidentemente, hemos tenido noticias de acciones pedagógicas en esta dirección, pero no hay indicios de sistematización. Junto a esto último, también representa un elemento novedoso el hecho que nuestro estudio se haya estructurado desde la

transversalidad, con un manejo de manera consciente e intencionada, precisamente porque del conjunto de propuestas ministeriales, este aspecto es, a nuestro juicio, el que menos ha sido relevado por parte de la gran mayoría de establecimientos educacionales ignorando, de paso, su extraordinario potencial –como aporte al desarrollo humano y como elemento clave en la mediación con los saberes formales, entre otros- por lo cual, en el sentido aquí expuesto (conciencia e intencionalidad), habría de despertar, así esperamos, un interés inmediato.

Por otra parte, si bien es cierto que la disciplina teatral en su modalidad de Taller dentro de los ambientes escolares nacionales es cosa común y recurrente, nos parece que este estudio apunta a dos aspectos que sustentan su implementación y estudio a través de esta investigación, a saber: i) que se haya llevado a cabo por dos especialistas en el área, y, ii) que se hayan relevado componentes propios de los OFT sin, necesariamente, constreñir el quehacer a la disciplina actoral. Con esto último se quiere destacar, entonces, que la finalidad inspiradora apunta, una vez más, a contribuir al desarrollo humano de los sujetos destinatarios de la actividad, generando un puente con PT.

Teniendo todas estas consideraciones y materiales a disposición, y como es sabido por la ya larga tradición investigativa, toda investigación que se precie de tal habrá de definir paradigmas, posicionamientos, caminos, rutas, vías de acceso, enfoques y herramientas de análisis respecto a la situación estudiada con el propósito de que

los hechos *hablen* y, de esta manera, desentrañar sus sentidos, así como también ponderar los logros parciales, satisfactorios o nulos de parte de quienes investigan desde una intervención *in situ*. En este sentido, las autoras han acogido el paradigma investigativo de carácter cualitativo, en su dimensión exploratoria (por las razones mencionadas en párrafos inmediatamente anteriores) aspirando, en lo medular, a un trabajo descriptivo no sin ampliar esta frontera a elementos explicativos cuando así se ha considerado pertinente hacerlo, a juzgar por la riqueza del trabajo de campo efectuado y su prolongación en el tiempo (un año académico). El contexto escolar en el que se llevó a cabo el estudio, corresponde a un establecimiento educacional de Enseñanza Media Humanístico-Científica, en el cual se trabajó con el universo estudiantil para el caso de PT, y con un Taller de teatro de inscripción y participación voluntaria que, obviamente, constituyó una cohorte acotada.

Por último, con el propósito de asegurar una lectura adecuada y contextualizada de los planteamientos propios que dan forma a este trabajo, el lector accederá, en primer lugar, al Marco Teórico que se articula desde una lógica que va *de lo general a lo específico* la cual se organiza, al inicio, en torno a los referentes teóricos *instrumentales* de naturaleza más *comprehensiva* (o herramientas teóricas: PT y Teatro) para, luego, ir decantando hacia la caracterización y descripción del periodo vital del desarrollo adolescente (por situarse en él la población destinataria de la

intervención), finalizando con el tratamiento en profundidad de la Orientación que inaugura el tratamiento de nuestra unidad de análisis: transversalidad. Seguidamente, se presenta el Marco Metodológico con definiciones pormenorizadas de todo aquello que ya se enunció muy sucintamente en esta Introducción, para, así, llegar al punto neurálgico de este recorrido, a saber, el análisis de resultados: los hallazgos relevantes, las reflexiones que se derivan del rico material obtenido, los logros satisfactorios y parciales, en fin, en una palabra, el cuerpo que justifica nuestros esfuerzos y los caminos tomados. Finalmente, el lector culminará con la presentación de las conclusiones generales en las que se insertan inquietudes adicionales y preguntas nuevas surgidas, ambas, a partir de todo este trabajo, a ratos extenso, pero no menos acucioso.

Quedamos con la sincera esperanza que la lectura que se inicia a continuación, constituya un estímulo a la reflexión, a la generación de nuevas inquietudes, a la crítica, al debate, pero, por sobre todo, al interés por el otro.

Las autoras.

II. MARCO TEÓRICO.

2.1 BREVE RESEÑA DE LA PEDAGOGÍA TEATRAL

2.1.1 Hacia una contextualización.

La Pedagogía Teatral surge en Europa a fines del Siglo XX, en respuesta a la necesidad de modificar las metodologías educativas existentes para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este contexto, post Segunda Guerra Mundial, tanto el campo educativo, como cultural, político, económico y social se vio afectado directamente por sus consecuencias. En un ambiente de desesperanza y devastamiento, las herramientas de la Pedagogía Teatral vienen a contribuir de manera directa en el proceso de transición desde el conductismo hacia el constructivismo, otorgándole importancia al sujeto y su desarrollo.

La Pedagogía Teatral se ha desarrollado en distintas partes del mundo, y podemos encontrar a sus grandes referentes como Peter Slade en Inglaterra, George Laferrière en Francia, Lola Poveda en España, y Verónica García-Huidobro en Chile. Cada uno de ellos intenta elaborar y desarrollar una Pedagogía Teatral de acuerdo a la idiosincrasia de su país y contexto. Para efectos de esta investigación, las autoras tomarán a Verónica García-Huidobro y su trabajo en la Pedagogía Teatral para comprender sus efectos en el ámbito educacional en Chile, quien a su vez, ha tomado como referentes a los autores mencionados anteriormente.

En este largo recorrido, que abarca desde las primeras décadas del siglo XX hasta los inicios del siglo XXI , la Pedagogía Teatral se ha caracterizado por buscar en el Teatro y particularmente en el juego dramático, un nuevo recurso de aprendizaje, motivador de la enseñanza, mediador de la capacidad expresiva, contenedor de la diferencia y de la diversidad [...] El Teatro se estructura como el soporte que permite enseñar el territorio de los afectos, volcando su aporte artístico en el campo educacional.(García-Huidobro, 2004, p.16).

Verónica García-Huidobro, actriz y pedagoga teatral, ha investigado desde el año 1982 la Pedagogía Teatral y sus áreas de inserción en Chile, siendo esta investigación sistematizada en dos publicaciones, *Manual de Pedagogía Teatral en* 1996, y una versión actualizada de ésta, *Pedagogía Teatral: Metodología activa en el aula* en 2004.

Según García-Huidobro, la Pedagogía Teatral ha experimentado cambios evolutivos que se traducen en cuatro tendencias, de las cuales cabe destacar:

a) Tendencia neoclásica: Se caracteriza por estar enfocada en la técnica y la tradición del arte teatral, es decir, por desarrollar técnicamente, a nivel corporal, vocal y emocional al estudiante para ser actor o actriz. En esta tendencia lo más importante es el resultado artístico-teatral y el sentido de profesionalización del oficio.

b) Tendencia progresista liberal: Se caracteriza por colocar énfasis en el desarrollo afectivo de los individuos, así, el estudiante es incentivado a utilizar libremente su capacidad lúdica para crear. Esta tendencia se caracteriza por concebir la expresividad como una capacidad intrínseca de todo ser humano.

c) Tendencia radical: Considera que la mayor parte de las decisiones de un sistema social debiesen ser tomadas desde el prisma del rol político-cultural del teatro, donde los/las pedagogos/as y monitores/as culturales se entienden desde una misma perspectiva radical, como verdaderos/as agentes de transformación de las sociedades a las que pertenecen y en las cuales intervienen.

d) Tendencia socialista crítica: Tendencia que está en constante reflexión en relación con los intereses reales del estudiante de expresar sus emociones, tanto así como lo hace el rol cultural-social del teatro. Esto se diferencia a nivel artístico-teatral a partir del nivel de profesionalización que el/la estudiante pueda llegar a lograr.

Actualmente, la Pedagogía Teatral en Chile, encuentra tres áreas de inserción: Al interior del sistema educativo, es decir, como una herramienta para apoyar contenidos y Objetivos Fundamentales Verticales de otros sectores curriculares; como una asignatura de Expresión Dramática como tal; y como un Programa de Estudio de Artes Escénicas para Tercero o Cuarto Año de Enseñanza Media.

También se encuentra al exterior del sistema educativo, es decir, como un taller de teatro vocacional o extra-programático. Finalmente, encontramos la Pedagogía Teatral también en la dimensión terapéutica, es decir, como un Taller de Expresión Artística.

Referente a la Gestión Curricular y los Sectores de Aprendizaje, el PEI (Proyecto Educativo Institucional) de la Escuela puede proponerse introducir la Pedagogía Teatral en Lenguaje y Comunicación, Educación Matemática, Comprensión del Medio Natural y Social, Historia y Ciencias Sociales, Idiomas, Educación Artística, Jefatura de Curso y Área de Orientación seleccionando Objetivos Fundamentales Verticales y Horizontales para atender a párvulos, niños/as y adolescentes, innovando en el tratamiento pedagógico de los contenidos específicos.

Sin embargo, siguiendo la propuesta de García-Huidobro, cualquiera sea la forma de inserción de la Pedagogía Teatral, ésta tiene como ejes centrales los siguientes principios, que no se deben pasar por alto:

- a) Ser una metodología activa que trabaje todo lo relacionado con el mundo afectivo de las personas;
- b) Priorizar el desarrollo de la vocación humana por sobre su vocación artística;
- c) El teatro es un medio al servicio del estudiante.
- d) Respetar naturaleza y posibilidades de los estudiantes según la etapa de desarrollo del juego que les corresponde.

e) Herramienta como actitud educativa más que como técnica pedagógica.

f) Privilegiar el proceso educativo por sobre el resultado.

Hace ya varios años que se ha procurado sistematizar la Pedagogía Teatral en las escuelas de Chile, y mientras tanto, ha existido una concepción del teatro escolar asociada únicamente a una actividad extra-programática, la cual no ha tenido otra significación especial que ser una alternativa para estimular al estudiante y ocupar su tiempo libre. Otra interpretación común que se ha tenido del teatro escolar está asociada a la actividad literaria, es decir, como parte de la clase de lenguaje o literatura, y quien se encarga de realizar dicha actividad es el/la profesor/a de la asignatura.

Sin embargo, esta concepción con el paso del tiempo se ha ido modificando. Poder normalizar la Pedagogía Teatral en Chile ha sido un proceso complejo y lento, pues aún no se ha comprendido la importancia que ésta tiene en el proceso de formación de los/las niños/as y jóvenes. Paulatinamente se ha intentado instalar el teatro en las escuelas como una metodología formativa, tomando como elemento crucial la creatividad, con el objetivo de transformar una escuela rígida, que mantenga un régimen coercitivo, en una escuela creativa, la cual tome en cuenta realmente las motivaciones de los/las jóvenes y permita orientarlos/as a encontrar un camino.

La pedagogía activa pretende desuniformar, en vez de uniformar; romper filas, en vez de alinearlas [...] La experimentación creativa que se concreta en una pequeña representación teatral, en cualquiera de los niveles de los programas educativos, significa para los niños el descubrimiento y afirmación de su propia identidad y el aprendizaje de una función social (interacción) en un espacio de libertad [...]. (Díaz, Genovese, 2006, p.19).

2.1.2 Rol del Pedagogo/a Teatral.

Considerando que la Pedagogía Teatral tiene como objetivo facilitar los aprendizajes en los/las estudiantes, desde el teatro y los juegos dramáticos, promoviendo nuevos recursos de aprendizaje, es importante comprender que el **rol del Pedagogo/a Teatral** es a la vez el de **educador/a, facilitador/a y director/a**. Estos roles se van rotando, según las necesidades del grupo, y se trata justamente de un proceso en el cual el Pedagogo/a Teatral guía a sus estudiantes, con el fin de facilitar un aprendizaje significativo.

Para comprender el rol del Pedagogo/a Teatral, se tomará como referencia la definición acogida por Paola Abatte en su tesis de Magister *Protagonizando el Conflicto. Un modelo de Pedagogía Teatral centrado en sujetos infantiles de sectores vulnerables*, en la cual se comprende al pedagogo/a teatral desde el rol del **educador/a**, quien se encarga de vincular los procesos educativos en los/las

estudiantes, y en este caso, en realizar los nexos pedagógicos entre contenidos, actividades y aprendizajes esperados. El/la educador/a es quien se encarga de planificar actividades, realizar evaluaciones, siempre con el fin de aportar aprendizaje significativo en los/las estudiantes, y no solamente procurar entregar un contenido particular. Esta concepción se acoge a la propuesta de educación emancipadora que propone Paulo Freire, quien critica la educación bancaria, aquella que cosifica al hombre al “hacer del proceso educativo un acto permanente de depositar contenidos; acto en el cual el depositante es el educador y el depositario es el educando”. (Freire, 1969, p.1-17).

En ese modelo educativo vertical se obstaculiza la auténtica comunicación entre las personas. En el modelo educativo emancipador se requiere de un pedagogo/a que haga el esfuerzo por colocarse en el lugar del otro/a, por escuchar y considerar que el otro/a enseña y aporta conocimiento. Esto supone, como lo señala Paulo Freire, la eliminación de las barreras que impiden la comunicación con el otro y ser humilde. En el marco de ese modelo educativo participativo y emancipador, se pierde la clásica frontera entre profesores y estudiantes, en donde unos se limitan a ser simples emisores y otros receptores de conocimientos, para convertirse ambos en dinamizadores de un proceso de desalineación, que progresivamente los convierta en sujetos de cambio de sus realidades políticas y sociales.

De esta forma, el Pedagogo/a Teatral también adopta el rol de **facilitador/a**, que justamente facilita el proceso educativo y creativo de los/las jóvenes, considerando los elementos emergentes del grupo. El facilitador se encarga de observar al grupo, de proponer actividades según las necesidades de éste, lo cual implica muchas veces la posibilidad de realizar cambios en las planificaciones de actividades.

Así, lo que emerge de las Sesiones de Expresión Dramática (término acuñado por Verónica García-Huidobro en cuanto a la estructura de una clase), se utiliza como material que aporta a la creación, y no como algo que obstaculiza la sesión, para posteriormente, a partir de este material, dar forma a un proceso de creación artística. Por lo tanto, habiendo culminado este proceso de recopilación de material para la creación, el Pedagogo/a Teatral adopta el rol de **director/a**, quien, desde sus conocimientos teatrales y performativos, se encarga de escuchar las propuestas creativas para poder avanzar hacia la etapa ensayo, la cual hace noción a la repetición, pero también a descubrir nuevas propuestas. Por consiguiente, se habla de un/a pedagogo/a que vincula la facilitación, junto con la dirección, para poder llevar a cabo el resultado de la creación.

La propuesta del rol del pedagogo/a teatral surge como necesidad de erradicar una educación rígida, como se ha mencionado anteriormente, y promover una escuela creativa, que esté en constante evolución y que no regrese eventualmente a la rigidez, como suele suceder con las reformas educacionales que se han efectuado

a lo largo del tiempo, cambiando un modelo rígido por otro moderno, pero a la vez dogmático.

2.1.3 La Pedagogía Teatral como una vía hacia una escuela creativa.

Una escuela creativa es posible en la medida que exista flexibilidad, creatividad y apertura por parte de los/las profesores/as hacia los/las niños/as. No necesariamente con esto se entiende que la creatividad se asocia a la creación de algo artístico, sino que la escuela debiese promover la imaginación y el juego en los/las niños/as, y que de esta manera abandonen la pasividad que otorga el conocimiento acumulado y su transmisión. Por lo tanto, comprendemos que esta propuesta de escuela creativa se asocia al aprendizaje a partir de la experiencia, de la vivencia. Y es ahí donde la Pedagogía Teatral juega un rol crucial, pues efectivamente es a partir de la experiencia en el juego dramático donde ocurre el aprendizaje significativo.

En este sentido, y para reforzar dicha postura de la escuela creativa, es pertinente mencionar a Roberto Vega, escritor, dramaturgo, director y docente de teatro. Ha coordinado durante 30 años talleres que vinculan teatro y educación, formal y comunitaria, en Argentina y Latinoamérica. Junto a Paulo Freire coordinó el Programa de Teatro Popular y Animación de Base del Consejo de Educación de Adultos de América Latina. Dirigió más de cuarenta puestas en escena. Integró la

conducción de la Asociación de Críticos e Investigadores Teatrales y de la Asociación Argentina de Literatura para la Infancia y la Juventud, entre otras instituciones. Autor de varios textos destinados a la formación de educadores/as, entre ellos, los más relevantes, *El teatro en la educación*, *Juegos Teatrales y Técnicas de Teatro Popular*, *Escuela, teatro y construcción del conocimiento*.

Para Roberto Vega, la creatividad también cumple una función esencial en el proceso de formación de todo/a niño/a, pues ésta representa el espacio de libertad de todo ser humano: “El ser humano necesita áreas de confianza para expresarse y poder ejercer con libertad y espontaneidad su potencialidad creadora, y es el interés por el acto creativo el que lo lleva a realizar su propio aprendizaje”. (Vega, 1981 p.10). En este sentido, Vega afirma que en el momento en que el educando encuentra el área de confianza donde puede expresarse libremente, aparece el concepto 'yo puedo' de cada comunidad y cada integrante de la misma, pues el protagonista deja de ser objeto de enseñanza y pasa a ser 'sujeto', ya que éste encuentra sentido en lo que está aprendiendo. Y de esta manera, existe placer en el aprender, a través del juego. Mientras que en una escuela tradicional, lo importante es seguir el currículum, en la escuela creativa lo importante es la persona.

El autor, en su publicación *El Teatro en la Educación*, se refiere a la aplicación del juego teatral como recurso didáctico que puede adherirse a los planes curriculares

o como actividad complementaria implementada como taller. A su vez, el juego teatral tiene dos aplicaciones: como **juego teatral** y como **juego dramático**. Por una parte, el juego teatral tiene como finalidad la representación, es decir, hace hincapié en el proceso, sin embargo éste tiene un resultado que es la representación, donde hay un grupo que representa y otro que observa. Por otra parte, está el juego dramático, que es aquel que prioriza el proceso, donde no existe un resultado y no hay espectadores, es decir, es juego por experiencia.

Es importante comprender que la Pedagogía Teatral deja de estar orientada únicamente a la creación artística, desde el taller de teatro extra-programático. Hoy pretende, además, aportar en el área curricular, puesto que trabaja desde los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT), y enfatiza en la formación valórica y social de los/las niños/as, lo cual viene a conformar lo que podríamos denominar como educación integral. Se ha preocupado, a su vez, de trabajar desde las inteligencias múltiples, habilidades sociales e inteligencia emocional, que se expondrán en el siguiente capítulo.

La Pedagogía Teatral abarca un complemento de factores, pues dentro de una *etapa inicial* el juego teatral pasa a ser el descubrimiento de diversos aprendizajes, y a su vez, el juego dramático es un recurso educativo mediante el cual los/las niños/as pueden comprenderse ellos/as mismos/as y su entorno. El juego se articula entonces como una compensación imaginativa de sus razonamientos, experiencias

y afectos, y como el soporte fundamental que devela y expresa la naturaleza íntima de todas las personas.

En lo que respecta a la gestión curricular y los niveles de enseñanza parvularia, básica y media, esta pedagogía otorga al docente un soporte teórico que plasma la evolución del juego en las personas y las características que adopta al cruzar las cuatro etapas de desarrollo, desde el nacimiento hasta la edad adulta, en las cuales se basa la metodología de la expresión y su práctica pedagógica.

En este sentido, Verónica García Huidobro coincide con un estudio realizado por Peter Slade, que a su vez se basa en el desarrollo cognitivo de Jean Piaget, en el que se refiere a las etapas de desarrollo del juego en las personas. Estas se segmentan en cuatro etapas, que asimismo cada una se segmenta en dos sub-etapas. Este esquema abarca desde los 0 a los 25 años y traduce la evolución del juego desde la infancia a la adultez. A continuación se muestra un cuadro resumen de dichas etapas.

Cuadro N° 1 “Etapas de desarrollo del juego”.

Etapa	Primera Sub-etapa	Segunda Sub-etapa
I (0-5 años)	(0-3 años) Se caracteriza por el juego personal, donde surgen las primeras manifestaciones artísticas.	(3-5 años) Caracterizada por el juego proyectado, donde el niño/a experimenta la necesidad emocional de comunicarse y compartir con otro/a.
II (5-9 años)	(5-7 años) Caracterizada por el juego dirigido, en el cual el niño/a acepta la interacción de un tercero/a. Imita lo que juega.	(7-9 años) Se caracteriza por el juego dramático, centrado en lugares. Aparece el concepto de personificación.
III (9-15 años)	(9-12 años) Se caracteriza por el juego dramático, relativo a los conceptos teatrales.	(12-15 años) Caracterizada por la improvisación. Busca la interacción con el sexo opuesto.
IV (15-25 años)	(15-18 años) Caracterizada por la dramatización. Generalmente busca representar su inconformismo con el sistema a través de la abstracción.	(18-25 años) Se caracteriza por hacer teatro. Busca incrementar el acervo cultural, desarrollando la personalidad, las relaciones sociales y la capacidad estética.

(García-Huidobro, 2004, p.26)

Tanto la didáctica como el arte teatral tienen dimensiones prácticas donde el encuentro entre las personas es a través de la comunicación, por lo tanto los docentes del área de teatro a través de la didáctica construyen los ambientes de aprendizaje para sus estudiantes, y generan estrategias de enseñanza que se fundamentan en la estructura práctica del teatro. La didáctica es el encuentro entre

el/la docente y el/la estudiante, en el teatro es el actor/actriz con el espectador (o director), y ambas disciplinas construyen campos teóricos a partir de la experiencia.

2.2 LÍNEAS RELEVANTES EN EL CAMPO DE LA PEDAGOGÍA TEATRAL

Tras una breve reseña de la Pedagogía Teatral, este capítulo tiene como finalidad realizar una revisión sobre las líneas relevantes en este campo y de cómo pueden aportar en la educación y sociedad chilena. Para comenzar, se tomará como referencia la postura que adquiere Humberto Maturana respecto a las emociones y de qué manera constituyen parte importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.2.1 La educación como transformación de la convivencia.

Humberto Maturana, biólogo y escritor chileno, obtuvo el Premio Nacional de Ciencias en 1994 por su destacado aporte a la biología del conocimiento. Autor de diversos libros como *De Máquinas y seres vivos*, *El árbol del conocimiento*, *Amor y juego*, entre otros. Revolucionó a la ciencia con su concepto de *autopoiesis*, continuando posteriormente con la *objetividad entre paréntesis*, y más tarde planteó que las *emociones* son el fundamento de todo hacer, pues todo argumento racional se funda en premisas no racionales aceptadas desde la emoción.

Para efectos de esta investigación, se ha considerado la postura que sostiene Maturana en cuanto a las emociones, pues éstas son la base de la intervención realizada desde la Pedagogía Teatral. El autor se refiere a las emociones de la

siguiente manera:

[...] Cuando hablamos de emociones hacemos referencia al dominio de acciones en que un animal se mueve. No hay ninguna acción humana sin una emoción que la funde como tal y la haga posible como acto. Para que un modo de vida basado en el estar juntos en interacciones recurrentes en el plano de la sensualidad en que surge el lenguaje se diese, se requería de una emoción fundadora particular sin la cual ese modo de vida en la convivencia no sería posible. Tal emoción es el amor. El amor es la emoción que constituye el dominio de acciones en que nuestras interacciones recurrentes con otro hacen al otro un legítimo otro en la convivencia. Las interacciones recurrentes en el amor amplían y estabilizan la convivencia; las interacciones recurrentes en la agresión interfieren y rompen la convivencia. Finalmente, no es la razón la que nos lleva a la acción sino la emoción. [...]”. (Maturana, 2001, p.13)

A partir de esta cita, es posible reflexionar que actualmente nuestra sociedad comprende que las emociones están parcialmente, por no decir completamente separadas de la razón, es decir, que el ser humano en su posición de 'animal racional' no debiese operar desde la emoción, sino desde la razón. Sin embargo, la invitación que hace Maturana es a revertir esta concepción, a entender que el ser humano opera desde un impulso emocional, que posteriormente se traduce en razón; y eso es lo que nos hace ser humanos. Por lo tanto, es importante considerar que la emoción, al ser el motor de acción, permite al ser humano integrarse en un

espacio de convivencia social. Y para poder desarrollar un espacio de convivencia social, es imprescindible el considerar al otro/a como un legítimo otro/a, a no anular al otro/a, y la palabra clave para lograrlo es el amor, es decir, la aceptación del otro/a como un legítimo otro/a.

Estos espacios de convivencia social comprenden al núcleo familiar por sobre todo, educacional, profesional, entre otros. Sin embargo, nos remitiremos a hablar de dos puntos cruciales, que son el espacio familiar y el educacional. Por una parte, en la familia ocurre la convivencia social fundamental, pues es el lugar en el que sus miembros encuentran acogida y cercanía, es el lugar donde el ser humano se configura en el ámbito valórico, educacional, ético, colaborativo, de responsabilidad, y donde debiese encontrar la contención y ternura.

Por otra parte, se encuentra el espacio educacional, el cual debiese complementar la formación que inicia y mantiene el núcleo familiar. La escuela debiese ser un espacio de transformación de la convivencia, por lo tanto, se comprende que el espacio educativo está directamente relacionado al espacio familiar, a la convivencia social. La escuela debiese configurarse como centro social, como comunidad científica, como un espacio de conciencia social, de acción ética, y no como un espacio de competencia, sino un lugar donde se fomente la responsabilidad y el respeto, pues como bien menciona el autor, “[...] La educación ha logrado que tengamos niños racionales y no seres humanos, que tengamos

niños con razones para actuar pero no responsabilidad, porque la responsabilidad pertenece al campo de la emoción [...]”. (Ibíd., p.25).

De esta manera, Maturana sostiene que la escuela debiese ser colaborativa, es decir, un lugar donde prime la convivencia social, y el fenómeno educativo sea resultado de la convivencia. Sin embargo, es posible señalar que actualmente la escuela en Chile sigue lineamientos opuestos a los anteriormente expuestos, pues se ha transformado en una escuela donde se prima la libre y ‘sana’ competencia, en la cual prevalece la educación vertical, saturando a los/las estudiantes de contenidos, formas y normas.

Considerando que las emociones son el motor de la convivencia social, y en el espacio educativo, es posible hacer la relación con la propuesta de escuela creativa de la que se habló en el capítulo anterior. En palabras del autor, “Si ansiamos que los niños crezcan como ciudadanos, como seres éticos, responsables, que posean un vivir digno, estético, grato, creativo -en el sentido de que tengan imaginación-, presencia para el bienestar, entonces las emociones juegan un rol fundamental”. (Ibíd., p. 139). Y en este sentido, la Pedagogía Teatral ha sido un aporte en el trabajo de las emociones y la creatividad.

2.2.2 Educación emocional: una reflexión necesaria.

Tomando en cuenta estas consideraciones, respecto a las emociones y el rol que juegan en la educación, es importante enunciar que en algunos establecimientos educacionales en Chile no siempre se le otorga el énfasis a este trabajo, sino que prima una educación más bien vertical, aquella en la que se intenta llenar de contenidos a los educandos para que posteriormente puedan insertarse en el sistema, o mejor dicho, puedan ser funcionales al sistema. De esta manera, aquellos establecimientos toman como uno de los objetivos fundamentales que los/las estudiantes aprendan un mínimo de contenidos curriculares para poder cumplir con estándares base de puntajes SIMCE o PSU.

La prueba SIMCE, desde el año 1988, se transformó en una herramienta que se utiliza para evaluar y medir la calidad de las escuelas. La aplicación de esta prueba por una parte, evalúa los logros de aprendizaje de los estudiantes en distintas áreas del currículum vigente, y por otra, evalúa el contexto en el que se desarrolla el estudiante mediante cuestionarios a padres y apoderados, y docentes. Por lo tanto, se infiere que muchas veces una escuela puede ser considerada de buena calidad debido a sus puntajes SIMCE.

A su vez, la Prueba de Selección Universitaria (PSU), consiste en un sistema de pruebas estandarizadas de selección múltiple, que tiene como propósito la

selección de los postulantes para continuar con estudios universitarios. Esta prueba se elabora en base al currículum de Enseñanza Media, y tiene como eje dos pruebas obligatorias que corresponden a 'Lenguaje y Comunicación' y 'Matemática', y dos pruebas electivas que corresponden a 'Ciencias' (Biología, Química y Física) e 'Historia y Ciencias Sociales'. Por lo tanto, se comprende que dicha prueba mide en gran parte los conocimientos aprendidos en el proceso de escolarización de Enseñanza Media.

Teniendo en consideración estos datos, se puede decir que actualmente muchos establecimientos le otorgan énfasis a las pruebas SIMCE y PSU, dedicándole más tiempo del que debiesen en preparar a sus estudiantes para subir los puntajes. Esto, en la mayoría de los casos, genera presión en los establecimientos, pues de los puntajes depende el aumento de matrículas y el posicionamiento de éste en el ranking de establecimiento de calidad educacional. Por esta razón, en muchos casos, los establecimientos han tenido que desplazar otros objetivos que consideran en su Proyecto Educativo Institucional (PEI), como por ejemplo el énfasis en la formación valórica, el desarrollo de habilidades tanto cognitivas como sociales, la importancia de la educación emocional, el desarrollo de la formación integral, entre otros.

Durante la reforma educacional de los años '90, se instaló la Jornada Escolar Completa (JEC) con el fin de mejorar la calidad de la educación, centrándose en la

persona y no sólo en la entrega de conocimientos. Buscaba el desarrollo integral de la persona, es decir, el desarrollo moral, artístico, intelectual y físico, mediante la transmisión de conocimientos, capacidades y aptitudes. De esta manera, la persona podría desarrollarse como una persona responsable, segura de sí misma y competente. La propuesta consistía en utilizar la jornada de la mañana para trabajar los subsectores de aprendizajes, o asignaturas; y durante la jornada de la tarde se trabajaría en talleres complementarios, ya sea deportivos, artísticos, u otros, con el fin de desarrollar al estudiante de manera integral, apartando la transmisión de conocimiento solamente.

Actualmente, aún perdura la JEC, sin embargo, como se ha mencionado anteriormente, muchos establecimientos han tenido que desplazar la propuesta inicial, debido a la problemática de los puntajes SIMCE y PSU. Por lo tanto, durante la jornada de la tarde, se ha priorizado reforzar los contenidos de las asignaturas como Lenguaje, Matemática, Historia y Ciencias, con el fin de subir los puntajes. Por lo tanto, se está retornando a la educación vertical, con un marcado carácter academicista.

La problemática respecto al cuestionamiento del trabajo de las emociones en la educación no es un tema actual, sino que es una discusión que viene formándose desde los años '90. Generalmente cuando se le pregunta al docente cuáles son los problemas a los cuales se enfrentan en el aula, surgen temas como la falta de

disciplina, falta de interés en los/las estudiantes, la desmotivación, la violencia, la falta de respeto, etc., por lo que podríamos decir que en parte se trata de un problema de convivencia. La educación debiese generar el aprendizaje de las conductas sociales, y para ello es importante comprender la relación que existe entre emociones y comportamiento.

En este sentido, es pertinente mencionar a Juan Casassus, filósofo, sociólogo y educador chileno. En su libro *La educación del ser emocional*, invita a reflexionar que “la capacidad emocional es la fuerza que nos impulsa a adaptar y transformar nuestros entornos. Está en el centro de nuestra capacidad de evolucionar. Por eso es necesario que reconozcamos su importancia de la misma forma que las habilidades intelectuales. Si tomamos conciencia de esto, es decir, si maduramos emocionalmente, podemos darnos cuenta de que estamos viviendo una revolución”. (Casassus, 2006, p.143). En este sentido, Casassus menciona que las emociones son una predisposición a la acción, por lo que es importante reconocer aquellas emociones que nos mueven y que nos permiten relacionarnos y convivir en un determinado espacio social.

Por una parte, se habla de la importancia en los/las estudiantes de poder reconocer y explorar sus emociones, sin embargo, también es importante poder reconocer el vínculo que existe entre profesores/as y estudiantes, pues esto puede contribuir a mejorar el diálogo y los espacios de colaboración y convivencia en la escuela.

En este sentido, existen diversas disciplinas que se han encargado de aportar en el ámbito educacional. Una de estas es la Pedagogía Teatral, la cual a su vez dialoga con diversas áreas de las Ciencias Sociales. Por ejemplo, con la Sociología y Antropología desde el trabajo teatral con comunidades, desde el Teatro del Oprimido. También con la Psicología a partir de talleres teatrales con fines terapéuticos para distintos grupos etarios. A continuación, se indagará en la relación que ha tenido con la Psicología.

Es cierto que la Pedagogía Teatral pretende aportar desde la educación emocional, para diversos objetivos como por ejemplo, potenciar la expresividad en los/las niños/as y jóvenes, para potenciar la autoestima, la convivencia social, y también otras áreas más específicas a las que también apunta la Psicología, como por ejemplo, las habilidades blandas, inteligencia emocional e inteligencias múltiples. Sin embargo, las herramientas que utilizan cada una de estas, aunque apuntan a casi los mismos objetivos, difieren en la forma en cómo se abordan, y claramente son un complemento.

Por una parte la Psicología intenta desde la práctica abordar la educación emocional a partir de talleres con niños/as y jóvenes, mediante la utilización de diversos test y actividades dinámicas, que generalmente se traducen en actividades en papel. Algunos ejemplos son el test de inteligencias múltiples, inteligencia emocional y habilidades blandas, los cuales se traducen en una serie de preguntas orientadas a

las distintas habilidades cognitivas y emocionales de quienes los aplican.

El catedrático Howard Gardner, psicólogo, investigador y profesor de la Universidad de Harvard, realizó un estudio en los años '70-'80 con el objetivo de estudiar el Coeficiente Intelectual (C.I.) como medida de inteligencia general, sin embargo, extendió su investigación hacia lo que hoy conocemos como el término de **inteligencias múltiples**, lo cual detallaremos más adelante. Entre ellas incluyó la 'inteligencia intrapersonal', asociada a la capacidad de introspección, y la 'inteligencia interpersonal', asociada a la capacidad de relacionarse con los/las demás. Ambas inteligencias las podemos asociar a lo que hoy conocemos como **inteligencia emocional**.

El término inteligencia emocional fue posteriormente estudiado y desarrollado por el psicólogo estadounidense Daniel Goleman, en su libro *Inteligencia Emocional*, publicado en 1995. El autor estimaba que la inteligencia emocional se puede organizar en torno a cinco capacidades: conocer las emociones y sentimientos propios, reconocerlos, manejarlos, crear la propia motivación y gestionar las relaciones. Según Goleman, la inteligencia o éxito personal se mide en un 20% por el C.I., y el otro 80% corresponde a otras características, que para él se traduce en la inteligencia emocional.

[...]Estas otras características a las que hemos dado en llamar inteligencia emocional, características como la capacidad de motivarnos a nosotros

mismos, de perseverar en el empeño a pesar de las propias frustraciones, de controlar los impulsos, de diferir las gratificaciones, de regular nuestros propios estados de ánimo, de evitar que la angustia interfiera con nuestras facultades racionales, y por último -pero no por ello menos importante-, la capacidad de empatizar y confiar en los demás[...]" (Goleman, 1995, p.25).

Una vez desplegada la definición de inteligencia emocional, podemos hablar de **educación emocional**, comprendida como una innovación pedagógica que corresponde justamente a las necesidades emocionales y sociales en la educación de los/las niños/as y jóvenes, que generalmente no son tomadas en cuenta en materias académicas tradicionales. El objetivo de esta propuesta educativa es desarrollar diversas competencias, como lo son la conciencia emocional, autogestión, regulación emocional, inteligencia interpersonal, habilidades de vida y bienestar. Estas competencias se traducen posteriormente en fomentar el autoconocimiento, autoestima y empatía.

En las últimas décadas se ha observado una necesidad de incorporar la educación emocional en el currículum, y dicha demanda ha surgido por diversas razones. Una de ellas es la problemática de comportamientos y riesgos en la juventud. Por lo tanto, se advierte que últimamente ha sido necesario observar y aplicar estrategias para favorecer el desarrollo de competencias emocionales por sobre las cognitivas,

pues de esta manera se podría lograr el desarrollo personal y social, apuntando a un desarrollo integral de la persona.

Por otra parte, hay que considerar que implementar esto en el currículum obligatorio es un proceso lento y complejo, debido a las prácticas educativas imperantes, a las presiones externas generadas hacia la escuela, a las demandas sociales, entre otras. Sin embargo, paulatinamente se han podido observar pequeños cambios. Uno de ellos es la implementación, hace ya un par de décadas, del área de Orientación en las escuelas. Y por otra parte, la Pedagogía Teatral surge como una propuesta para reforzar la educación emocional, pues busca potenciar las habilidades cognitivas, psicomotoras y afectivas en las personas.

2.2.3 Inteligencias múltiples: ampliación de horizontes.

Para poder concluir con el concepto de inteligencia, cabe retomar la introducción mencionada anteriormente hacia las inteligencias múltiples, modelo propuesto por Howard Gardner. Ya en la década del 70-80, Gardner comenzó a cuestionar que el C.I. no era la única forma de medir la inteligencia, pues no solamente estaba conformada por el nivel cognoscitivo de las personas, ya que todos/as tenemos distintas habilidades. Por lo tanto, planteó algunos propósitos, como podemos rescatar en su publicación *Estructuras de la mente: Teoría de las Inteligencias*

Múltiples.

[...] En primer lugar, busco ampliar las estipulaciones de la psicología cognoscitiva y desarrollista. La expansión que favorezco mira, en una dirección, hacia las raíces biológicas y evolucionistas de la cognición; y en la dirección opuesta, hacia las variaciones culturales en la aptitud cognoscitiva. En segundo lugar, examinar las implicaciones educacionales de una teoría de las inteligencias múltiples. Debería ser posible identificar el perfil intelectual de un individuo a edad temprana, y luego utilizar este conocimiento para mejorar sus oportunidades y opciones de educación. En tercer lugar, espero que esta búsqueda estimule a los antropólogos con orientación educacional para que creen un modelo de cómo se pueden reforzar las competencias intelectuales en diversos ambientes culturales. Por último, espero que el punto de vista que presento aquí sea de genuina utilidad para quienes diseñan políticas, y para los practicantes a cargo del 'desarrollo de otros individuos[...]'. (Gardner, 2001, p.24-25).

Las distintas Inteligencias que plantea Gardner se pueden resumir de la siguiente manera:

1. **Inteligencia Interpersonal o Social:** Se refiere a la capacidad para comprender las motivaciones, intenciones y deseos de otras personas. Esta implica la capacidad para responder de forma adecuada a los sentimientos y personalidades de otros/as. Está más desarrollada generalmente en docentes,

terapeutas y artistas.

2. **Inteligencia Intrapersonal:** Capacidad para comprender las propias motivaciones, emociones y deseos. Es decir, es la capacidad de entenderse a uno mismo/a y en base a este conocimiento regular y guiar la propia conducta. Se puede observar, por ejemplo, en pensadores, terapeutas, escritores, artistas.
3. **Inteligencia Lógico-Matemática:** Se utiliza para resolver problemas de índole científica. Implica identificar modelos, calcular, verificar y formular hipótesis. Esta inteligencia es la que tradicionalmente se había estudiado, junto con la Verbal-Lingüística, en la mayoría de los test de inteligencia, puesto que miden ambas nivel cognoscitivo. La inteligencia lógico-matemática está desarrollada generalmente en economistas, ingenieros y científicos.
4. **Inteligencia Verbal-Lingüística:** Capacidad para comprender el orden y significado de las palabras en lectura, escritura y al hablar o escuchar. Está bastante desarrollada en escritores, poetas o redactores.
5. **Inteligencia Musical:** Permite leer, identificar, discriminar y reproducir sonidos. Es la habilidad que tienen los cantantes, músicos y compositores.
6. **Inteligencia Corporal-Kinestésica:** Capacidad de utilizar el propio cuerpo para realizar actividades o resolver problemas. Está especialmente desarrollada en deportistas, bailarines y artesanos creativos.
7. **Inteligencia Visual y Espacial:** Consiste en ser capaces de entender la

tridimensionalidad. Está especialmente desarrollada en arquitectos, escultores, pintores, artistas creativos y cirujanos.

8. **Inteligencia Naturalista:** Es la capacidad para percibir las relaciones entre grupos de especies y objetos, analizar semejanzas y diferencias. Está desarrollada principalmente en científicos, ecologistas y biólogos.

Para Gardner estas capacidades son igualmente importantes y no son excluyentes, sino que se complementan unas a otras y la educación debiese intentar equilibrarlas, entrenando aquellas menos desarrolladas y potenciando las naturalmente bien dotadas. Lo más interesante de esta teoría es que al C.I. le añade factores no cognitivos para poder comprender la capacidad de las personas para adaptarse al mundo y poder desarrollar una vida satisfactoria. Es por esto que sería ideal que en el modelo educativo primase la formación de sus educandos desde sus propias habilidades cognoscitivas y emocionales. De esta manera, los/las niños/as y jóvenes podrían descubrir sus habilidades a temprana edad, y llegado el momento, sabrían medianamente a qué podrían dedicarse en el ámbito profesional. Por lo tanto, resulta una herramienta indispensable para trabajar la Orientación y la Transversalidad en la escuela. Y por supuesto, la Pedagogía Teatral cumple un rol elemental, pues puede potenciar cada una de las Inteligencias Múltiples en los/las estudiantes, principalmente las relacionadas al área artística y emocional.

2.2.4 Habilidades sociales: más allá del individualismo.

Siguiendo las líneas relevantes de la Pedagogía Teatral, y tomando en consideración la educación emocional, es pertinente mencionar el término de habilidades sociales, pues es uno de los ejes temáticos principales desarrollados en esta investigación. Arnold Goldstein, profesor de Psicología y Educación, en su libro *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*, se refiere al trabajo de las habilidades sociales desde el ámbito de la educación emocional, y propone un modelo llamado Aprendizaje Estructurado. Este modelo tiene como objetivo ayudar a docentes y psicólogos a entregar las herramientas para que los/las estudiantes puedan detectar las deficiencias y competencias que tienen en sus habilidades, pues se comprende que las habilidades sociales, o mejor dicho, los hábitos conductuales que tienen los/las niños/as y adolescentes son influenciados por la relación que tienen con sus padres y/o profesores, lo que generalmente se traduce en una carencia afectiva. Por lo tanto, la información que recoge este modelo pretende detectar en qué situaciones se presentan dichas conductas. Para lograr esto, se aplican una serie de cuestionarios sobre las habilidades sociales que arrojarán resultados precisos y específicos. Las habilidades sociales según Goldstein están divididas en seis grupos y se catalogan en el cuadro que a continuación se presenta:

Cuadro N° 2: "Habilidades sociales según Goldstein".

<p>Grupo I. Primeras habilidades sociales.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Escuchar. 2. Iniciar una conversación. 3. Mantener una conversación. 4. Formular una pregunta. 5. Dar las <<gracias>>. 6. Presentarse. 7. Presentar a otras personas. 8. Hacer un cumplido.
<p>Grupo II. Habilidades sociales avanzadas.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 9. Pedir ayuda. 10. Participar. 11. Dar instrucciones. 12. Seguir instrucciones. 13. Disculparse. 14. Convencer a los demás.
<p>Grupo III. Habilidades relacionadas con los sentimientos.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 15. Conocer los propios sentimientos. 16. Expresar los sentimientos. 17. Comprender los sentimientos de los demás. 18. Enfrentarse con el enfado de otro. 19. Expresar afecto. 20. Resolver el miedo. 21. Autorrecompensarse.
<p>Grupo IV. Habilidades alternativas a la agresión.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 22. Pedir permiso. 23. Compartir algo. 24. Ayudar a los demás. 25. Negociar. 26. Empezar el autocontrol. 27. Defender los propios derechos. 28. Responder a las bromas. 29. Evitar los problemas con los demás. 30. No entrar en peleas.
<p>Grupo V. Habilidades para hacer frente</p>	<ol style="list-style-type: none"> 31. Formular una queja.

<p>al estrés.</p>	<p>32. Responder a una queja. 33. Demostrar deportividad después de un juego. 34. Resolver la vergüenza. 35. Arreglárselas cuando le dejan de lado. 36. Defender a un amigo. 37. Responder a la persuasión. 38. Responder al fracaso. 39. Enfrentarse a los mensajes contradictorios. 40. Responder a una acusación. 41. Prepararse para una conversación difícil. 42. Hacer frente a las presiones del grupo.</p>
<p>Grupo VI. Habilidades de planificación.</p>	<p>43. Tomar decisiones. 44. Discernir sobre la causa de un problema. 45. Establecer un objetivo. 46. Determinar las propias habilidades. 47. Recoger información. 48. Resolver los problemas según su importancia. 49. Tomar una decisión. 50. Concentrarse en una tarea.</p>

(Goldstein, 1989, p.75).

En este modelo se sugiere, además de aplicar los cuestionarios, realizar actividades lúdicas y dinámicas con los/las niños/as y jóvenes para que éstos/as no reciban la información como un sermón sino como un aprendizaje que les permitirá desarrollar relaciones interpersonales y desenvolverse en cualquier espacio social.

Para finalizar, es adecuado agregar que la Pedagogía Teatral ha intentado abordar los conceptos mencionados, concretamente, a través del juego dramático y juego teatral, términos expuestos en el capítulo anterior. Y es a partir del juego donde el niño/a y adolescente inconscientemente está comprendiendo los objetivos de dichos conceptos. Es decir, a través de la expresión dramática y el juego, la pedagogía teatral, como mencionamos anteriormente, busca potenciar las habilidades cognitivas, psicomotoras y afectivas en las personas, estimular la inclusión en la comunidad educativa y promover el aprendizaje significativo como eje central de la acción docente. Estas teorías resultan como un aporte a la transversalidad y a que el niño/a pueda integrarse en la sociedad no como ser competitivo sino comunitario.

Sin embargo, es importante aclarar que la Pedagogía Teatral debiese ser un complemento para la escuela, de manera tal que el aporte que pueda realizar sea transversal. Hasta el momento, se ha mencionado que la Pedagogía Teatral juega un rol fundamental en la escuela para potenciar habilidades cognitivas, psicomotoras y afectivas en las personas, sin embargo, cabe cuestionar si esto es labor únicamente de la Pedagogía Teatral o de todas las áreas curriculares. Podríamos atrevernos a decir que si todos los sectores curriculares se preocupasen de la formación del ser en cuanto a los valores y las emociones por sobre los contenidos, tendríamos niños/as y jóvenes más seguros/as de sí mismos/as y se

fomentaría la escuela y los círculos sociales como espacios colaborativos y no competitivos.

2.3 TEATRO Y EDUCACIÓN.

El capítulo que a continuación se despliega pretende desarrollar el proceso que contiene un montaje teatral, es decir, los pasos a seguir para la creación de una obra teatral por un grupo determinado, ya sea una compañía de teatro profesional o amateur. En este caso, para efectos de la investigación, nos remitiremos a desarrollar el proceso de un montaje teatral en un grupo de estudiantes de Enseñanza Media, en el marco de un taller de teatro extra programático, comprendido como una compañía de teatro amateur. A su vez, se desarrollará el aporte que puede hacer el teatro en el proceso formativo de los/las jóvenes, tomando el teatro como herramienta pedagógica.

El proceso creativo en el teatro se concibe a partir del desarrollo de diversas etapas. Para comenzar, el grupo debe definir el estilo de teatro que quiere realizar, para lo cual se deben considerar una serie de elementos. A continuación se definirán los conceptos utilizados durante el proceso de creación en el taller de teatro y durante la intervención realizada en el área de Orientación.

2.3.1 Método Stanislavski como inicio hacia la creación.

Para iniciar todo proceso de creación de una obra teatral, es preciso, para la mayoría de los creadores, comprender el método Stanislavski como una base para la construcción de un personaje, independiente del estilo que se escoja para la obra teatral. Dicho método es un acercamiento a la actuación que hasta hoy en día ha influido en el proceso actoral y sigue vigente en escuelas de todo el mundo, particularmente en Occidente.

Constantin Stanislavski, actor, director y teórico teatral ruso, fue el primero en sistematizar un método de actuación realista. Tras participar en diversos movimientos de vanguardia, alrededor de 1900, fundó el Teatro Arte de Moscú, lugar donde se montaron las grandes obras de Chéjov y Gorki, y donde se formaron grandes maestros como Vajtangov, Meyerhold, entre otros. Stanislavski es considerado uno de los grandes maestros del teatro debido a la influencia que ha tenido a nivel mundial en cuanto a la formación del actor, al proponer una técnica que tenía como finalidad hacer que los personajes se vieran vivos en escena, y que la actuación fuese lo más orgánica posible. De esta manera, a partir de un arduo trabajo experimental, invirtiendo tiempo en ensayos y ejercicios, diseñó un método que permitió a los actores desarrollar una construcción del personaje desde una dimensión psicológica y física, para otorgarle credibilidad a la actuación.

Stanislavski fue autor de diversos libros como *Un actor se prepara*, *Creación de un personaje*, *El arte del actor*, *Manual del actor*, *Mi vida en el arte*, entre otros. Para efectos de esta investigación, nos remitiremos a desarrollar algunos puntos que el autor definió en uno de sus textos más conocidos, *Un actor se prepara*.

- **Acción.**

La actuación no es intuición, ni inspiración, sino que una técnica que se debe manejar. Por supuesto que algo tiene de lo anterior, que puede ser trabajado en momentos de improvisación, en ensayos, sin embargo en la actuación, se tiene que procurar seguir una serie de pasos, que se desarrollarán a continuación. El autor afirma que todo lo que el actor hace en escena tiene un propósito, por lo tanto, toda acción que realice debe estar sustentada por un objetivo. “En escena se debe estar siempre haciendo algo, ejecutando algo. Acción, movimiento, son las bases del arte que sigue el actor”. (Stanislavski, 1970, p.32). “Toda acción en el teatro debe tener una justificación interna, y ser lógica, coherente y real”. (Ibíd, p.40).

- **Unidades y objetivos.**

A este paso se le podría denominar como trabajo de mesa, pues es el momento en que los actores separan el texto por Unidades y Objetivos, es decir, por los momentos o hitos más importantes de la obra. Por una parte, se separa por capítulos o escenas para posteriormente revisar los objetivos de cada personaje. El trabajo de unidades y objetivos tiene como propósito dividir el rol en unidades

sensibles que podrían ser trabajadas individualmente, y por otro lado, desarrollar la habilidad de definir las unidades del rol por un deseo activo de objetivos.

Stanislavski, al explicar lo que era el trabajo de Unidades, y cómo dividir la obra en sus distintas partes da el siguiente ejemplo:

Imagínense que este no es un pavo, sino una obra en cinco actos: “El Inspector General”. ¿Podrían ustedes pasarlo de un solo bocado? No; ustedes no pueden hacer un solo bocado ni de un pavo entero ni de una obra en cinco actos. Deben cortarla, dividirla, primero en piezas grandes [...]. Aquí tienen ustedes las primeras grandes divisiones. Pero todavía no podrían pasar tales trozos. Por lo tanto, deben cortarlos en piezas más pequeñas, como ésta. (Ibíd., p.95).

- **El sí mágico.**

Cuando Stanislavski habla del sí mágico, también hace referencia al concepto “circunstancias dadas”, con lo cual se refiere a la información que debe tener el actor sobre su personaje, es decir, información relevante como el contexto en el cual se desarrolla la acción, la edad del personaje, de dónde viene, la hora y el día en que se produce la escena, etc. Esta información permitirá al actor definir sus acciones y guiar la actuación hacia la organicidad y credibilidad. Por lo tanto, el sí mágico sirve al actor para situarlo en una situación específica, por ejemplo “qué pasaría sí...”, y desde esta perspectiva, el actor debiese jugar su rol, considerando, a su vez, los datos de las circunstancias dadas.

- **Relajación y Concentración.**

Este es un punto crucial para el trabajo actoral, pues se refiere a la preparación que debiese tener todo actor antes de salir a escena, incluso en ensayos. Para esto, a través de ejercicios de relajación muscular, el actor debiese llegar a un estado de liberación mental y física, para recibir la concentración necesaria para el trabajo actoral. La relajación y concentración tiene un objetivo activo hacia el actor, de manera que éste pueda estar atento a la acción y a las relaciones con sus compañeros, atento a escuchar, ver, hablar, y llevar a cabo las acciones de manera activa. Stanislavski propone este trabajo previo debido a que él observaba mucha tensión en los actores en escena, por lo que la actuación no resultaba creíble, y lo ejemplifica de la siguiente manera:

En la vida ordinaria, ustedes caminan, se sientan, hablan y miran, pero en escena parecen perder todas estas facultades. Sienten la proximidad del público, y se dicen: ¿Por qué me están mirando? Y hay que enseñar a ustedes, otra vez, cómo hacer todas esas cosas en público. Recuerden esto: Todos nuestros actos, hasta los más sencillos, aquellos que nos son familiares en la vida diaria, se hacen forzados cuando aparecemos tras las candilejas ante un público de millares de gentes. He aquí por qué es necesario corregirnos a nosotros mismos, y aprender, de nuevo, a caminar, a movernos, a sentarnos, o recostarnos. Es esencial reeducarnos para ver o mirar, oír y escuchar en la escena. (Ibíd. p.65).

- **Memoria de las emociones.**

En este punto, existe una preparación actoral y psicológica que pretende conectar las emociones y eventos de la vida del actor que puedan ser utilizadas en escena como un recurso, como una técnica. El objetivo de esto es poder darle credibilidad a la actuación, pues el actor estaría utilizando recuerdos personales para otorgarle emoción real a la actuación. Stanislavski lo define de la siguiente forma: “Un artista toma lo mejor de sí mismo y lo transporta a la escena. Variará la forma, de acuerdo con las necesidades de la obra, pero las emociones humanas del artista permanecen vivas, y no pueden ser reemplazadas por ninguna otra cosa”. (Ibíd. p.149). Sin embargo, hace hincapié en que estos sentimientos y emociones, al ser propios e íntimos, hay que tener cuidado en no confundirse o perderse al momento de la actuación.

Nunca se pierdan a sí mismos en escena. Actúen siempre dentro de su personalidad propia, como artistas. No pueden, nunca, escapar de sí mismos. El momento en que se pierden, marca el dejar de vivir verdaderamente su parte para caer en la actuación falsa y exagerada. Por lo tanto, no importa cuánto actúen ustedes, cuántas partes hagan, no deben permitirse nunca excepción ninguna a la regla de emplear sus sentimientos propios. (Ibíd. p.150).

Como bien se ha mencionado anteriormente, este método ha permitido, a muchos actores en formación, comprender de qué manera se podría lograr una actuación orgánica y verosímil, con el propósito de llegar al espectador y que a éste le haga sentido la pieza teatral. Los puntos que se han definido hasta ahora, si bien no son un extracto completo del método propuesto por Stanislavski, son los conceptos que a esta investigación le concierne. Por lo tanto, a continuación se desarrollarán otros conceptos que sirvieron a la creación artística en el taller de teatro.

2.3.2 Creación Colectiva: una visión latinoamericana.

La Creación Colectiva surge como un proceso de búsqueda de nuevas y propias dramaturgias para la escena, con el objetivo de reivindicar lo colectivo en contra de lo individual, a fin de representar en dicha creación alguna problemática asociada generalmente a lo social, político, concepción de mundo, etc., es decir, problemáticas emergentes del cotidiano. La Creación Colectiva no tiene una definición precisa, pues ha sido investigada y practicada por varios dramaturgos, directores y actores. Sin embargo, se puede decir que ésta toma como base fundamental el trabajo en equipo, donde los participantes crean a partir de sus intereses e inquietudes, pues ésta permite generar espacios de conversación, reflexión, discusión y participación, para posteriormente concluir en la creación de una obra artística.

En los años sesenta nació una nueva corriente denominada Nuevo Teatro Latinoamericano, término acuñado por la investigadora Beatriz Rizk. Este Nuevo Teatro surgió como respuesta a los cambios sociales y políticos que sufría la realidad latinoamericana. En Colombia, específicamente, este movimiento surgió con el trabajo del director Enrique Buenaventura en el TEC (Teatro Experimental de Cali), el cual desarrollaba una importante labor teórica sobre la dramaturgia nacional y del actor con su método de Creación Colectiva. Dicho método también fue trabajado por el *Teatro La Candelaria* en Bogotá, bajo la dirección del maestro Santiago García en los setenta, y sucesivamente por otras compañías colombianas. Mientras en Chile, durante los años sesenta surgió el grupo ICTUS, fundado por Nissim Charim, Jaime Celedón y Julio Jung. Este grupo se dedicó a la Creación Colectiva entre los años setenta y ochenta, con temas que aludían a la política contingente y la lucha por la recuperación de la democracia.

Sin embargo, como bien dice Buenaventura, “la Creación Colectiva no es un invento moderno ni mucho menos, como quieren algunos, una moda pasajera del teatro colombiano y latinoamericano. Con metodologías diferentes, ha existido desde que hay teatro” (Buenaventura, 1985, p. 27). Uno de los movimientos teatrales en los cuales la Creación Colectiva logró un verdadero apogeo fue el de la *Comedia dell'Arte* durante los siglos XVI y XVII, también llamada *Teatro All'improvviso*, pues al igual que la Creación Colectiva, sostenía el resultado de la creación a partir de las

improvisaciones. En cambio, en la Comedia dell'Arte se le llamaba a este proceso *canovaccio*, el cual consistía en una especie de guion o itinerario de hitos por los cuales debían pasar los actores para construir la narrativa.

Es preciso subrayar que esta dramaturgia o narrativa que realizan los actores y los participantes del proceso creativo es la base, la matriz del teatro moderno de Occidente. Esta participación dramática de los actores se mantiene hasta fines del siglo XVII, como lo prueban los documentos del teatro isabelino, del teatro barroco español y del teatro de Molière. Con el tiempo esto se desvirtuó en la tiranía del texto y del director, lo cual fue reduciendo el espacio dramático del actor. La propuesta de la Creación Colectiva no pretende regresar a la Comedia dell'Arte, sino mantener el rol del texto literario y el rol del director, y reconquistar para el discurso del montaje el espacio perdido de la dramaturgia del actor.

Se suele reducir la Creación Colectiva al proceso de la elaboración del texto por los actores y oponerla al *teatro de autor*. Dicha elaboración del texto no necesariamente se asocia a la escritura sino que al discurso, a lo que el grupo quiere transmitir con la obra. Es durante el proceso de improvisación en el cual los actores proponen discursos y estéticas para otorgarle forma al texto dramático, y a esto es lo que Buenaventura se refiere a la dramaturgia del actor. Durante el proceso de la producción dramática existen dos etapas y discursos: la etapa de escritura del texto dramático y la etapa de escritura del texto espectacular. El actor/actriz puede

participar en la primera etapa si así lo desea, sin embargo, es imprescindible que participe en la segunda etapa, pues es ahí donde se genera la Creación Colectiva, ya que la escritura del texto dramático no precisamente es necesaria si existe una base para realizar la creación sobre un texto ya escrito de algún autor.

De cualquier modo, la Creación Colectiva, independiente de la metodología que siga, no debe pasar por alto el proceso de improvisación, pues éste es crucial para definir las temáticas y estéticas que seguirá la obra.

2.3.3 La improvisación como herramienta teatral y pedagógica.

Como se ha mencionado anteriormente, la improvisación tiene sus orígenes en la metodología utilizada en la Comedia del Arte. Sin embargo, con el transcurso del tiempo, el concepto de improvisación ha sido utilizado y transformado por diversos maestros del teatro y docentes. Entre ellos cabe mencionar a Gorki, Stanislavski y Vajtangov, quienes durante los años 1914-15 dieron cabida al estudio de la improvisación en la metodología pedagógica que utilizaba Stanislavski, quien dirigía el Teatro Arte de Moscú. De esta manera, por propuesta de Gorki, fueron experimentando en base al trabajo de improvisación durante los procesos de creación, sin embargo, con el fin único de experimentar, de entrenar a los actores, para poder llevar el espectáculo definido inicialmente. Es con Vajtangov que surge

la idea de hacer un espectáculo a partir de las improvisaciones, con el siguiente argumento:

Un día ya no se escribirán obras... El actor estará formado de tal manera que se le podrá decir, antes de salir al escenario su papel, su pasado, sus relaciones con los que lo rodean, y podrá hacerlo: los sentimientos, las emociones, las palabras le llegarán espontáneamente. Ahí estará la verdadera Comedia dell'arte. Lo ideal. Pero la Comedia dell'arte siempre fue convencional. Hasta ahora, ningún comediante se ha arriesgado a presentarse sin un autor, sin un texto aprendido que necesariamente implica un papel convencional, actuar un papel de carácter como una improvisación. (Ceballos, 1992, p.162).

De esta manera, Vajtangov propone un plan de trabajo enfocado en la improvisación con el fin de construir textos dramáticos y espectaculares a partir de ésta, sin embargo, se vio en la obligación de abandonar tal idea pues se dio cuenta que sus alumnos eran actores demasiado inmaduros para llevar a cabo dicha tarea, ya que estaban acostumbrados a ser guiados por un director y a seguir un texto ya establecido. Más adelante, fue Mijail Chejov quien recogió esta idea y se propuso hacer un manual para contribuir a la formación y técnica del actor, en el cual trabajó sobre la improvisación.

Mijail Chejov, quien fue actor del Teatro Arte de Moscú, reúne en su biografía a dos componentes que determinaron la transformación del teatro ruso entre los siglos

XIX y XX, siendo una guía del teatro moderno; fue nieto del dramaturgo Anton Chejov y discípulo de Stanislavski. En 1936 emigra a Europa y funda en Inglaterra una escuela teatral que posteriormente traslada a Estados Unidos. En 1953, dos años antes de morir, había recogido y publicado sus enseñanzas para el actor en un manual llamado *Sobre la técnica de la actuación*, en que desarrollaba el *método de acciones físicas* de Stanislavski.

Para Mijail Chejov, todo arte dramático es, en el fondo, improvisación permanente, y para él dicho concepto correspondía a un sinónimo de creatividad. Chejov no define precisamente la improvisación, sin embargo, en su publicación *Sobre la técnica de la actuación*, postula:

[...] El propósito más elevado y final en todo artista sincero puede definirse como el deseo de expresarse libre y enteramente. Si un actor se reduce simplemente a decir las frases escritas por el autor y ejecutar los movimientos ordenados por el director, sin buscar la oportunidad de improvisar independientemente, se hace a sí mismo el esclavo de creaciones ajenas y su profesión se convierte en cosa perdida. Tan pronto como en un actor se desarrolla la habilidad para improvisar, y descubre dentro de sí ese inagotable manantial que brota con cada nueva improvisación, disfrutará un sentimiento de libertad hasta aquí desconocido para él, y se sentirá mucho más rico interiormente [...].
(Chejov, 1999, p. 51).

Chejov, en este manual para el actor, propone una serie de ejercicios para trabajar la improvisación. A continuación se ejemplificará uno de los ejercicios propuestos para trabajo individual y grupal, considerando que para ambos el punto de inicio de la improvisación es fijar los momentos en que ésta comienza y concluye, y deben ser actos bien definidos. Cuanto mayor sea el contraste entre el principio y el final, será mucho mejor.

Para la improvisación individual, propone una serie de pasos a seguir para poder desarrollar la escena. Primero, no hay que intentar definir el tema, sino solamente la acción de inicio y fin, y luego la disposición anímica de dicha acción. Posteriormente hay que permitirse entregarse a alguna sugerencia que ocurra en el momento, sobre todo siguiendo los propios sentimientos, emociones y estados de ánimo. Es decir, hay que permitir que cada momento de la improvisación sea un resultado emocional, psicológico y no lógico, o racional. El subconsciente sugerirá cosas que no han podido ser previstas por el espectador ni por el actor. Sin embargo, no hay que perder el objetivo propuesto al inicio, que es seguir una especie de estructura mínima, la cual permitirá que la libertad real de la improvisación esté basada en una necesidad, que le dará un sentido a la escena. También es importante instalar un tiempo objetivo, como máximo cinco minutos para la improvisación, de tal manera que ésta vaya adquiriendo sentido y forma. De este

modo se van conformando los *hitos* de la escena, es decir, los momentos más importantes, que posteriormente podría permitir componer el guion o texto.

El autor sostiene que “el arte dramático es un arte colectivo y por tanto, sin que importe el talento que pueda tener el actor, éste no podrá hacer pleno uso de su habilidad para improvisar si se aísla del conjunto de sus compañeros”. (Ibid, p. 54).

Por lo tanto, propone un ejercicio grupal para trabajar la improvisación, y para esto recomienda antes que los componentes se concentren y conecten como grupo, pues la improvisación grupal es un proceso de entregar y recibir. Por consiguiente, cada uno debe hacer un esfuerzo por abrirse interiormente y estar dispuesto a aceptar la propuesta creativa del compañero/a.

De esta manera, cuando el grupo ya ha logrado un nivel de concentración, se procede a bosquejar una situación de actos sencillos, es decir, una serie de acciones físicas, como por ejemplo, caminar por el espacio, permanecer inmóviles, cambiar de posturas, caminar en grupo hacia el centro de la sala, etc. Todo esto con el fin de unificar y conectar al grupo en cuanto al ritmo y la energía, potenciar la habilidad de observación del compañero/a, de manera que posteriormente, con este ímpetu, se pueda proceder al siguiente paso, que es la improvisación propiamente tal.

Para dar paso a la improvisación grupal, hay que definir rápidamente, tras un acuerdo grupal, el rol que cada uno/a tomará. También debe definirse el tiempo estimado de la improvisación, y acordar que no debe utilizarse tanto diálogo, pues se debe hablar sólo cuando sea natural y necesario hacerlo, y en respuesta a una propuesta inicial de un compañero/a. Es decir, que la regla fundamental es no negar la propuesta del compañero/a sino construir a partir de ella. Una vez que la improvisación finaliza, el grupo comenta y recibe críticas, de manera tal que después se pueda repetir dicha improvisación rescatando las críticas y construyendo a partir de eso. Esta improvisación irá adquiriendo forma y se transformará eventualmente en una escena que se podrá ensayar. Esto permitiría que se pueda construir un texto o guion a partir del trabajo realizado.

Cuando se habla de improvisación, se tiende a pensar solamente en un ejercicio que servirá como medio para llegar a una obra, sin embargo, Keith Johnstone se acoge a la idea de que la improvisación puede ser el espectáculo. Durante el siglo XX, autores como Bertolt Brecht y Antonin Artaud, advierten que el teatro no está respondiendo a las necesidades del público, pues se había tornado convencional y no causaba ya reacciones en el público. De esta manera, Brecht apunta a un teatro más crítico y político desde su propuesta de *Teatro Épico*, y a su vez, Artaud propone desde el *Teatro de la Crueldad*, una poética que intenta abordar un teatro que está en relación con la vida misma, con sus profundidades y existencialismos.

Por lo tanto, Keith Johnstone, al reconocer a mediados del siglo XX que esta problemática del teatro aún no estaba resuelta, plantea un *Teatro Impro*, donde el actor ya no propone en base a un texto escrito sino que construye una realidad a partir de la espontaneidad del actor y del público.

De esta manera, Johnstone crea un método llamado *Theatresports*, también conocido como *Match de Impro*, que conjuga la competición deportiva con la improvisación. Dicho formato de teatro deportivo pretende adaptar las reglas de determinado deporte a un contexto teatral. El público se hace partícipe de este proceso al votar por los mejores improvisadores y, dependiendo de las reglas del match, puede señalar el tema que van a improvisar. De esta manera, se procura eliminar el carácter elitista del teatro y abrirlo a todo tipo de público, de tal forma que sea más participativo.

El actor debe hacerse cargo de tres roles: actor, director y dramaturgo, tal como sucede generalmente en la Creación Colectiva. Johnstone manifiesta tres reglas básicas, según las cuales el improvisador debe elaborar narrativamente una obra: “(1) interrumpir una rutina; (2) mantener la acción en el escenario, sin desviarse a una acción que ha ocurrido en otro lugar o en otro momento; (3) no cancelar la historia” (Johnstone, 1990, p.134)

Para Johnstone, la imaginación es un elemento crucial para todo proceso de creación, y asimismo para todo proceso de formación, pues al trabajar la imaginación, se potencia la creatividad. “[...] Es posible convertir a personas no-imaginativas en imaginativas en cosa de segundos... La mayoría de los colegios estimula a los niños a ser no-imaginativos. Las investigaciones realizadas hasta ahora, demuestran que los niños imaginativos son rechazados por sus profesores [...]”. (Ibíd. p.75).

Como bien se ha mencionado anteriormente, son varios autores quienes han desarrollado el tema de la improvisación, sin embargo hasta ahora sólo se ha expuesto la visión de ésta como una herramienta meramente teatral, por lo que ahora nos remitiremos a exponer la improvisación, a su vez, como herramienta pedagógica.

Para Tomás Motos, la improvisación es un medio para hacer surgir el flujo de la palabra y de las ideas imaginativas, debe entenderse como una técnica de investigación, como un procedimiento racional para contrastar y verificar las posibilidades dramáticas de una propuesta determinada. Para George Laferrière, en cambio, la improvisación sirve como procedimiento didáctico capaz de desarrollar en el educando las capacidades de comunicación, de expresión, de elocución, de escritura, de análisis y de crítica, y así nos habla de la Improvisación Pedagógica. Improvisando estamos en un nivel que implica espontaneidad y

apertura, no conocemos ni las respuestas ni tenemos preparado y fijado el camino ni el destino. Como educadores/as, podemos observar este flujo más original de la persona, como dice Motos, usarlo como investigación de nuestro interior y de sus respuestas ante los demás, ante los retos, los problemas, el mundo. El trabajo de la improvisación es algo que se puede entrenar a través de la capacidad de cada uno en cuanto a la confianza en uno/a mismo/a y con el grupo, la escucha, la observación, la concentración, la imaginación, la creatividad, la fluidez, la flexibilidad, entre otros.

Una vez realizado un repaso por los conceptos mencionados anteriormente, nos remitiremos a desarrollar un último concepto que, durante esta investigación, sirvió como una herramienta pedagógica en el área de Orientación.

2.3.4 Teatro del Oprimido como herramienta pedagógica.

El Teatro del Oprimido es una corriente teatral sistematizada por Augusto Boal, dramaturgo, actor, director y pedagogo teatral brasilero en los años '60. Básicamente, el teatro del oprimido tiene como objetivo entregarles a las personas los modos de producción teatral para que se apropien de un lenguaje artístico que es propio de todo ser humano y no elitista. Este método persigue la democratización del teatro, estableciendo condiciones prácticas para que las personas utilicen el

lenguaje teatral para ampliar sus posibilidades de expresión, de manera que puedan proponer una comunicación directa, activa y propositiva.

Este lenguaje teatral se utiliza para poder identificar situaciones de opresión que las personas viven cotidianamente, para luego poder ensayar o probar alternativas que permitan modificar o transformar las relaciones de opresión en las que viven. Éstas se abordan escénicamente en el marco de la creación colectiva, pues es un espacio en el que todos participan, y no existe un director, sino un moderador. De esta manera, el efecto que propone el Teatro del Oprimido es estimular el deseo de transformar la realidad, sustentado en dos principios fundamentales que son: Ayudar al espectador a transformarse en un protagonista de la acción dramática, con el objetivo de reubicar a la vida real acciones que ha ensayado en la práctica teatral.

El Teatro del Oprimido es un teatro de investigación y de acción, un teatro ensayo donde el grupo oprimido prepara las acciones que podrán permitirle enfrentarse a las situaciones de opresión. Para conseguir esto, debe destruirse la barrera entre actores y no actores, pues las personas participantes tendrán que figurar a veces como actores y otras como espectadores de forma dinámica.

En palabras del autor, el objetivo del Teatro del Oprimido es “humanizar la humanidad”, y es el teatro una herramienta para poder teatralizar la realidad,

comprenderla y transformarla. De esta manera, se puede advertir que el Teatro del Oprimido tiene un sentido, además de social, pedagógico, pues utiliza tanto herramientas del Teatro Político, como de la Pedagogía del Oprimido que propone Paulo Freire. De esta manera, surge otra herramienta que deriva del Teatro del Oprimido, llamada Teatro Foro.

El **Teatro Foro** consiste, en síntesis, en una especie de espectáculo que está basado en hechos reales, o que toma situaciones cotidianas y cercanas al grupo que esté trabajando una temática en particular. En este espectáculo los personajes oprimidos y opresores entran en un conflicto de forma clara en la defensa de sus deseos e intereses. En esta confrontación, el oprimido al perder la batalla, es sustituido por alguien del público, invitado por el moderador de la sesión de teatro foro, con el objetivo de probar distintas alternativas propuestas por el mismo público. De esta manera, se evalúan diversas ideas para que el oprimido salga de la situación de opresión, y finalmente se decide cuál sería la mejor alternativa. De esta forma, el Teatro Foro, al utilizarlo desde un punto de vista pedagógico, permitiría al grupo trabajar temáticas que puedan afectar al mismo grupo. Como lo es el caso de una escuela, esta herramienta puede ser usada para tratar e intentar solucionar problemáticas, por ejemplo, de convivencia, agresión, rendimiento académico, desmotivación, entre otras. Situaciones en las cuales también es posible reconocer

un correlato de carácter social, político, cultural, de poder, de dominación, de exclusión, etc.

Es importante acentuar que el teatro, si bien tiene como objetivo el entretener al espectador, también se debiese considerar como una herramienta muy útil para transformar la sociedad, desde un sentido crítico, político y pedagógico. El teatro como herramienta pedagógica (no necesariamente utilizada en la escuela), y a su vez, transformadora, capaz de detonar en los espectadores y actores/participantes a tratar temáticas contingentes, que hoy en día desconciertan a nuestra sociedad. Como bien lo menciona Bertolt Brecht en su publicación de 1948, *El pequeño organon para el Teatro*:

[...] Lo que reduce nuestro placer en el teatro son las incongruencias en la representación de los acontecimientos humanos. Y la causa de esto está en que estamos situados ante las cosas representadas de un modo distinto al de los que nos precedieron. [...] Nuestras representaciones de la convivencia humana están destinadas a los constructores de diques, a los cultivadores de árboles, a los constructores de vehículos, a los revolucionarios de la sociedad, a quienes traemos a nuestros teatros y a quienes rogamos que no olviden, cuando están con nosotros, sus joviales intereses, con el fin de confiar el mundo a sus cerebros y a sus corazones para que lo transformen según su criterio [...]. (Brecht, 1983, p.4).

2.4 ADOLESCENCIA.

El siguiente apartado tiene como propósito mostrar una visión panorámica respecto a la temática sin la pretensión de ser exhaustivos, en tanto se trata de uno de los tópicos más estudiados en la línea del desarrollo vital y en torno al cual abundan infinitas publicaciones, estudios, etc. Desde este punto de vista, el abordamiento que se lleva a cabo responde más bien a ir dibujando líneas problemáticas centrales que caracterizan a la adolescencia particularmente desde los aportes de la psicología evolutiva, pues a juicio de estas autoras, es la que más ha influido en su representación teórica, particularmente al interior de las escuelas.

2.4.1 Para situar un concepto complejo.

La adolescencia, concepto que procede del latín “adolescere”, que tiene como significado “crecer hacia...”, es una etapa del desarrollo que transcurre desde fines de la tercera infancia y comienzos de la adultez. Se trata de un período que normalmente abarca desde los 11 años hasta los 21, en el cual los seres humanos debiesen alcanzar una madurez biológica, sexual y psicológica, encontrándose a su vez en una constante búsqueda de la identidad propia, cuestión esta última

considerada como el desafío más relevante de esta etapa. Por consiguiente, la adolescencia se puede definir como:

“El periodo crucial del ciclo vital en que los seres humanos toman una nueva dirección en su desarrollo, alcanzan su madurez sexual, se apoyan en los recursos psicológicos y sociales que obtuvieron en su crecimiento previo, recuperando para sí las funciones que permiten elaborar su identidad y plantearse un proyecto de vida propio.” (Krauskopf, 1982, p. 25).

Esta definición, en cierta medida, resume los puntos centrales que representan esta etapa en el desarrollo humano, pues “la adolescencia debe ser entendida como un fenómeno bio-psico-social” (Castillo, 1990, p. 115).

Al profundizar en la temática, es importante destacar que se trata de un momento de ruptura y transformaciones identitarias, en tanto el individuo vive con mucha intensidad la angustia de la separación, donde debe abandonar la seguridad y estabilidad que brinda generalmente la niñez, para pasar a la etapa adulta y supuestamente de madurez. Desde la entrada en la adolescencia comenzará a experimentar, entre otras cosas, la responsabilidad, la soledad, el compromiso sexual, “momento bisagra” en el cual nada se ha definido completamente y todo es posible: el sujeto puede fortalecerse o fragilizarse para el resto de su vida.

La adolescencia es ese tiempo que separa la infancia de la edad adulta, tiempo de todas las esperanzas y de todos los peligros, período bisagra durante el cual el sujeto opera una mutación profunda. Deja el mundo de la niñez para afrontar la edad adulta, momento de perplejidad e incertidumbre pues debe cumplir *simultáneamente* un trabajo de duelo y de renacimiento. (Cordié, 1998, p. 219).

En esta misma línea, Stanley Hall, consideraba la adolescencia como un periodo de “*tormenta y tensión*”, una etapa de incertidumbre y de emociones discordantes. Precisamente, por estas consideraciones es que Erikson inauguró una discusión que en su momento generó enconadas controversias al plantear lo que da en llamar *moratoria psicosocial*. Ésta significa que la sociedad le da una perspectiva distinta a los adolescentes permitiéndoles experimentar, probar diversas orientaciones y roles, afrontando y provocando transformaciones en el medio que les rodea, adquiriendo ciertas responsabilidades en estos cambios transitorios. Desde esta perspectiva, “se trata pues, de un periodo de ensayo y error para que el adolescente pueda probarse y probar a su medio, sin una responsabilidad estable respecto a esos intentos, puesto que esto limitaría su expresión”. (Castillo, 1990, p. 118).

En la actualidad postmoderna, al decir de algunos, parece muy atendible pensar que el concepto *eriksoniano* aludido va encontrando una fuerte presencia en nuestros entornos urbanos, en tanto se da más espacio a los jóvenes para probar y

probarse, ensayar y errar, con lo cual se estaría transitando a una modificación respecto a la concepción social que existe sobre adolescencia.

Cabe señalar que, sin el propósito de derivar a otro territorio sino más bien de enriquecer críticamente este primer acercamiento, el proceso adolescente no ha tenido el mismo valor en todos los contextos ni culturas, pues, en el pasado, o también en otras sociedades cerradas y de organizaciones simples, los niños pasan repentinamente de la niñez a la edad adulta, tan solo cumpliendo una edad determinada, que sería a partir los primeros indicios de la pubertad. Siguiendo a Obiols, en las sociedades primitivas:

La adolescencia es un momento representado por un ritual de paso de una etapa de la vida a otra, en la cual se accede a la sexualidad activa, se adquieren responsabilidades y poder dentro de la tribu. En los casos en que hay un ritual la adolescencia casi no existe, es solo un momento de pasaje y las etapas de importancia son la pubertad, que marca el fin de la infancia, y la etapa adulta posterior. (Obiols, 1995, p. 39).

Por lo tanto, la adolescencia, tal como la consideramos hoy en día, *es un fenómeno relativamente nuevo*, porque “antes del siglo XX no se consideraba de ninguna manera como una etapa del desarrollo, solo se hablaba de niños y adultos; la pubertad marcaba el límite entre ambas etapas”. (Ibid, p. 109). Fue con el progreso de la institución escolar y con la prohibición del trabajo infantil que se inició la

discusión sobre adolescencia, dándole mayor importancia a los cambios que se producían a partir de la pubertad. Asimismo, comienza a considerarse sólo en ese momento como una etapa crucial del desarrollo humano, donde el individuo empieza a elaborar su proyecto de vida, para culminar en la adultez, tal como se ha afirmado en líneas previas.

2.4.2 ¿Construcción de imágenes típicas o problemáticas reales?

Generalmente, la imagen que se tiene de los/las adolescentes es aquella en la cual se transforman inevitablemente en un “problemático típico” o rebeldes *por naturaleza*, debido a que socialmente existe una tendencia a creer que *todos* los jóvenes entran en una crisis en esta etapa. Sin embargo, estas autoras se inclinan a pensar que se refiere sólo a un porcentaje acotado, pues también existe una alta proporción de adolescentes que vivencian este proceso en sus ejes de búsqueda de identidad propia y sentido de pertenencia, sin mayores conflictos, tensiones, rebeldías, iras, etc. No se puede olvidar que, sin desconocer los enormes aportes que la psicología evolutiva ha entregado para la comprensión de esta etapa del desarrollo humano, buena parte de sus representaciones se nutren de dos grandes vertientes: el trabajo clínico y de campo, por consiguiente, ninguna de ambas accesa el universo de adolescentes, lo que puede llevar a estigmatizar a muchos sujetos jóvenes bajo las marcas del *rebelle por antonomasia*. En este sentido, “más

que hablar de crisis adolescente, nosotros preferimos concebir la adolescencia como un *periodo crítico en el desarrollo*, ya que por la confluencia muy especial de factores biológicos, psicológicos y sociales, estos cambios se viven críticamente, llevando al adolescente a una reestructuración total de la personalidad". (Ibid, p.114).

En tal contexto, se hace necesario recalcar que, no constituyendo la rebeldía, el oposicionismo, la subversión, la negatividad a todo evento cuestiones consustanciales, son, en general, las familias y los pares, los pilares fundamentales en la construcción de la identidad del sujeto adolescente, particularmente éstos últimos.

2.4.3 Los otros y su gravitación en la adolescencia: de los pares, identificaciones y brechas generacionales.

Se puede afirmar que el grupo de pares de un adolescente cumple un rol trascendental en su desarrollo psicológico, pues hoy en día, en las sociedades occidentales modernas tardías y postmodernas, la tendencia a constituir grupos de pertenencia extrafamiliares es una manifestación de un cambio general en las relaciones psicosociales de los jóvenes. Se traza la diferencia en las relaciones con la familia, principalmente con sus adultos y quienes representan la autoridad en

general, porque es en este periodo donde se inician las grandes diferencias y cuestionamientos a los referentes y las autoridades de nuestra infancia.

Siguiendo esta línea de análisis, Castillo plantea que “la concepción de sí mismo está ligada firmemente al concepto de otros adolescentes, siendo menos importantes, proporcionalmente, las relaciones con los adultos y niños”. (ibid, p. 159). Por lo tanto, para los jóvenes tiene mayor importancia estar de acuerdo o identificarse con otro adolescente que pertenece a su misma generación, más que con la ideología de los padres, profesores o cualquier otra autoridad, con la cual pueden existir grandes brechas generacionales que vienen a incrementar las diferencias existentes. Estas brechas generacionales, que potencian muchas divergencias existentes entre adolescentes y adultos, pueden llegar a desatar diversos niveles de confrontación entre ellos. Sin embargo, no siempre deben ser mirados negativamente, sino más bien *como un aporte a su desarrollo, pues el adolescente busca constantemente encontrar su libertad y construir su autonomía, intentando dejar atrás su dependencia afectiva hacia sus adultos significativos.*

El trabajo de demolición y reconstrucción no se cumple sin tropiezos; ahora bien, los conflictos se despliegan fundamentalmente en una relación con las figuras parentales y, por extensión, con los adultos investidos afectivamente. El adolescente, deseoso de emanciparse, impugna ciertos valores e intenta adoptar otros para afirmar su personalidad. (Cordié, 1998, p. 224).

Muchos jóvenes desearían poder realizar este *quiebre* sin perder el amor de sus padres, lo cual se torna complejo pues es objeto de tensiones tales como: el requerimiento de los padres en dirección a mayores grados de independencia, pero sin dejar el lugar de ser su hijo; piden autonomía, pero a la vez le tienen miedo, pues sienten que su hijo se les escapa; va disminuyendo la influencia sobre él, es decir, temen de los cambios que ellos mismos exigen.

Tales tensiones y ambigüedades pueden llegar a ser interpretadas por el adolescente como una más de las tantas expresiones de incompreensión, tan común en las relaciones conflictivas con los adultos, pues como lo afirma Anny Cordié “El adolescente ya no ve a sus padres con mirada de niño, el padre idealizado de la primera infancia ha caído de su pedestal y el muchacho va inventariando sus faltas y debilidades y discute su poder” (Ibíd. p. 225). Sin embargo, no debe olvidarse que éste deberá seguir siendo el encargado de poner los límites y las reglas, haciéndose cargo de la protesta constante y la *revolución* de sus hijos adolescentes, pues *los jóvenes necesitan tener en contraposición a un adulto fuerte* -capaz de enfrentarse a la oposición- en quien encontrará características con las que se identificará o, muy por el contrario, renegará de su identidad hasta ese momento construida.

Más allá del círculo familiar, las referidas brechas generacionales son, en la mayoría de los casos, transferibles al contexto escolar, en tanto en nuestra sociedad las relaciones de los/las jóvenes con los adultos instalan mayoritariamente desde la

escuela y la familia. No obstante, “solo la escuela puede proveer al adolescente de contactos frecuentes y estrechos con adultos de ambos sexos, quienes, en tanto educadores, representan las normas y costumbres de la sociedad en general”. (Castillo, 1990, p. 162).

La escuela tiene la ventaja, por sobre la familia, de que el rol fundamental del profesor se moviliza con mayores grados de imparcialidad y *distancia emocional* con sus estudiantes, es decir, no necesariamente se involucra emocionalmente, lo cual redundaría en el hecho de que los maestros pueden tener una visión mucho menos comprometedora de sus adolescentes, pudiendo influir en ellos de manera positiva en su potencial cognitivo y afectivo según las circunstancias, en tanto no se puede olvidar lo que se señaló al inicio de este apartado: se trata de un complejo proceso de carácter bio-psico-social.

2.4.4 Horizontes inestables, sociedad de cambios: reflexiones en torno a la inclusión constructiva de los adolescentes.

Una de las grandes dificultades a la cual se enfrenta nuestro actual sistema de Educación Media, radica en encontrar el medio para apoyar al adolescente a adaptarse a una sociedad tan variable e inconsistente como la nuestra, sin generar mayores resistencias e inadaptaciones que entorpezcan su viaje hacia la madurez.

La Educación secundaria debiese ser capaz de preparar a los jóvenes para vivir en una sociedad que va experimentando grandes modificaciones en muy poco tiempo.

Por otro lado, si los cambios profundos es de lo que se trata la adolescencia, la escuela podría también entorpecer un desarrollo mental sano, por consiguiente se arriesgaría, en este último caso, llevar a buen término esta labor *si solo se somete a una formación netamente científica de marcado carácter racionalista*, pues como lo afirma Castillo, “el peligro manifiesto en nuestro sistema educacional está en el hecho de que los programas tienden más a inculcar conocimientos que a estimular la libre expresión del adolescente y favorecer el desarrollo pleno de su naciente personalidad”. (Ibíd, p. 163).

En consecuencia, todos los programas, metodologías y organización escolar no sólo deben enfocarse exclusivamente en la formación intelectual y patrimonio cultural que se brinda a los estudiantes, sino que además se hace urgente darle importancia a las necesidades e inquietudes que todos los adolescentes sienten en mayor o menor grado, al momento de construir su propia manera de ver y sentir el mundo, porque la existencia de las asignaturas implica, precisamente, ofrecer una imagen o representación respecto a cómo es posible abordar y comprender el mundo circundante, y en ese escenario la visión y el posicionamiento desde los jóvenes puede generar aportes interesantes y novedosos como co-constructores de las mismas.

De esta manera, sería pertinente que la Educación Media en nuestro sistema educativo, hiciera relevante, dentro de sus planes y programas, lo concerniente a lo vocacional y la formación valórica y orientadora, tan necesaria para formar a los jóvenes de hoy, quienes serán los adultos de nuestra futura sociedad.

2.5 ORIENTACIÓN.

Habiendo culminado el apartado anterior señalando la necesidad de incorporar la formación valórica, vocacional y orientativa en las escuelas de nuestro país con la relevancia que se merece, es que, a continuación, se desarrollarán tales temáticas, que, dicho sea de paso, se irán dirigiendo gradualmente a la unidad de análisis que justifica esta investigación.

Para ello, se dará inicio desde el nivel macro, la Orientación, para ir decantando hacia la transversalidad.

2.5.1 Hacia una definición.

El término Orientación es utilizado generalmente para referirse a la acción de ubicarse o saber reconocer el medio que nos rodea, ya sea espacial o temporalmente. Sin embargo, en esta oportunidad, más allá de utilizarlo como sustantivo, se tomará como verbo y sus sinónimos. Es decir, orientar se entenderá como guiar, conducir, señalar, dirigir, mostrar el camino a seguir, ciertamente siendo conscientes de las mínimas diferencias de significación que pudiesen existir entre tales términos.

“Orientar es, fundamentalmente, guiar, conducir, indicar de manera procesal, para ayudar a las personas a conocerse a sí mismas y al mundo que las rodea”. (Morales, 2002, p.25). Por consiguiente, orientar es ayudar a un individuo a encontrar el sentido de su vida, a comprender que como ser humano tiene derechos y deberes dentro de la sociedad a la que pertenece, en la cual debe sentirse libre, en un clima afable, que le permita tener igualdad de condiciones y oportunidades, potenciando sus propias aptitudes y cualidades, siendo un ciudadano responsable, que se respete a sí mismo y a su entorno. Uno de los objetivos fundamentales de la orientación es, entonces, hacer consciente al individuo de sus responsabilidades a través del análisis de sus propios actos y sus consecuencias.

De esta manera, toda ayuda que recibe el individuo debe ser orientado/a hacia el conocimiento de sí mismo/a, que lo guiará a descubrir por sí solo/a sus potencialidades, habilidades y el conocimiento de su entorno. Esto lo/la ayudará a entender y enfrentar las distintas oportunidades y obstáculos que encontrará en su camino.

Tal proceso no debe confundirse con dar órdenes o soluciones a los problemas de las personas que necesiten apoyo, y menos aún corresponde analizar la situación y solo dar consejos, sino que es una evaluación de los problemas y sus posibles soluciones, de parte de la persona involucrada, en conjunto con el/la orientador/a,

pues quien solicita la ayuda no debe asumir una actitud pasiva frente a la toma de decisiones importantes respecto a su proyecto de vida.

En este sentido, *orientar implica apoyar al ser humano en la toma de decisiones respecto a sus proyecciones de vida, y cómo cumplir las metas que se propone.*

Dicho de otro modo, lo incita a resolver sus problemáticas de mejor manera, pues el objetivo principal de la Orientación es hacer consciente al ser humano de sus propias responsabilidades, siendo capaz de dirigir su vida en pos de su autonomía.

2.5.2 De las perspectivas.

En una segunda lectura, el quehacer orientador puede estar enfocado desde distintas perspectivas, dependiendo del contexto y de la persona que solicita la ayuda. Entre ellas, se destacan las siguientes:

- **Orientación tratada desde la ideología:** Tiene siempre presente un determinado punto de vista al intentar ayudar a una persona.
- **Orientación como un servicio integral:** Abarca sistemas organizados y procedimientos útiles que ayuden al escolar a conocerse a sí mismo.
- **Orientación como un proceso:** Denotando su identidad de fenómeno en continuo cambio, se trata de que las intervenciones orientadoras no sean hechos aislados

sino que impliquen conjuntos y series de pasos progresivos hacia la consecución de un objetivo.

- **Orientación como ayuda:** tiene el propósito fundamental de prevenir, mejorar o solucionar los problemas y obstáculos ante los que el ser humano se enfrenta.

- **Orientación como ayuda personalizada:** Es altamente individualizada, dirigida a estudiantes o personas que se ven invadidos por las preocupaciones en su vida normal. Esta línea de trabajo recibe el nombre de consejo (*counseling*) y se sintetiza en la relación dual orientador-orientado.

- **Orientación como el llegar a conocerse a sí mismo y al mundo:** Partiendo del nivel de conciencia de la identidad personal y de experiencia de los contenidos del entorno y del medio donde la persona vive, pretende estimular la llegada a la madurez en la comunicación interpersonal.

Según lo antes mencionado, se puede deducir que la Orientación se encuentra directamente vinculada al proceso educativo, constituyendo una función inherente del mismo, debiendo influir desde el interior del currículum hasta la formulación de los proyectos educativos.

2.5.3 Orientación educacional: apropiación conceptual

Hoy en día la educación se encuentra en un constante proceso de revisión y análisis crítico en torno a las prácticas pedagógicas de la escuela y los cambios que se puedan generar en su interior, en relación con las expectativas de los/las estudiantes y su entorno social.

Este proceso ha motivado la adaptación de la labor docente en función de las distintas necesidades expresadas por el medio, pero principalmente por los educandos, que deben ser el foco de acción principal de la escuela, en quienes se deben centrar los proyectos educativos. De esta forma, los planes y programas educativos existentes colocan mayor énfasis en potenciar las capacidades y habilidades de los/las estudiantes y su relación con el entorno, entregándoles las herramientas pertinentes que generaran la autonomía necesaria de modo de enfrentar de manera óptima su futuro.

A partir de estas consideraciones, la Orientación debe incentivar en los/las jóvenes la búsqueda y construcción de su propio proyecto de vida, a través del conocimiento, valoración y aceptación de sí mismo/a, comprendiendo que cada persona es un ser único e irrepetible. La escuela habría de ser capaz de encontrar distintas herramientas que estimulen el aprendizaje significativo en todos los educandos, brindándoles un entorno adecuado para el desarrollo y fortalecimiento

de sus capacidades cognitivas, emocionales, además de potenciar cualidades y habilidades que cada estudiante tiene dentro de sí mismo/a.

“En esta consideración general, la Orientación es cada vez más necesaria y debe integrarse a todo el quehacer de la Escuela, en la cual cada uno de los distintos estamentos que la componen asumen una responsabilidad compartida frente a la formación de estas generaciones” (Ibid, p.49). En este sentido, la Orientación debe estar inserta transversalmente en todas las asignaturas, convirtiéndose en el hilo conductor, a través del cual los/las estudiantes irán explorando en sí mismos/as cuáles son sus reales inclinaciones y preferencias, cuáles son los caminos que desean seguir, y qué habilidades y cualidades irán valorando de sí mismos/as, para que les sea posible encontrar su vocación, y su lugar en la sociedad.

Desde otra arista sin ser excluyente con lo anterior, el quehacer orientador debiese hacer sensibles a los/las docentes, a todo el accionar del educando en el aula, en su cotidianidad, ayudando a reconocer sus errores, fortaleciendo y potenciando sus actitudes y comportamientos positivos, siendo parte integral en todo el proceso educativo, pues se caracteriza por ser *preventiva y remedial*, incluyendo a cada uno de los/as estudiantes, no solo a aquellos en los cuales se visibiliza algún problema en particular.

2.5.4 Orígenes de la Orientación: hacia una justificación y actualidad de su quehacer.

Históricamente, la Orientación surgió como una respuesta ante la creciente necesidad que nace tras una sucesión de acontecimientos que impactaron a toda la humanidad, siendo uno de los más relevantes la Revolución Industrial, la cual transformó a la sociedad de la época, trayendo consigo consecuencias que trascienden hasta hoy en día, ya sea a nivel laboral, escolar y/o familiar, dejando a su paso importantes secuelas a nivel social, psicológico, emocional y en todo ámbito de relaciones humanas.

“La maduración del concepto de Orientación está internamente ligada a lo que se entiende por desarrollo evolutivo de la persona y se consolida en momentos en que la sociedad es agobiada por múltiples problemas y experimenta los efectos del cambio”.(Ibid, p.10)

A comienzos del siglo XX, cuando la sociedad era básicamente rural y se transformaba en una sociedad industrial, se desmoronaban los antiguos paradigmas sociales y económicos, dando paso al tan proclamado progreso, a través del desarrollo de la industrialización. Esto además motivó una revolución a nivel laboral, haciéndose necesario reestructurar en gran medida las leyes que resguardaban los derechos de los trabajadores.

En este contexto, de crisis social, en el que todas estas transformaciones se unían a los distintos movimientos religiosos, humanistas, científicos y filantrópicos que resonaban en el momento histórico, fue necesario recurrir a personas especializadas o capacitadas profesionalmente para ayudar en los casos pertinentes. A su vez, se organizaron distintas instituciones, nacionales e internacionales, que regularían de qué manera se entregaría la ayuda necesaria para una sociedad en crisis.

Los sucesos y acontecimientos reseñados, incidieron, como era de esperar, en la institución educacional, pues se debían reconstruir los currículos escolares, de tal manera que la escuela se convirtiera en un lugar de apoyo y comprensión para muchos niños/as y jóvenes vulnerables económica y emocionalmente, además de crear un puente entre los/las jóvenes y su desmoralizada visión de futuro. Es aquí donde aparece uno de los aportes más reconocidos en el ámbito de la Orientación educacional: el movimiento de la Orientación Profesional o Vocacional.

“El ingeniero norteamericano Frank Parsons, ya en 1908, presentó al mundo de los psicólogos y de los orientadores un sistema actuarial, de rasgos y factores, convirtiéndose así en el creador de lo que actualmente se entiende por Orientación Vocacional”. (Ibid, p.11). Las indagaciones de Parsons fueron fundamentales para el progreso de la Orientación, pues en base a éstas surgieron investigaciones en el ámbito de la estadística, relacionada con las ciencias sociales y con la psicometría.

Del mismo modo, también se hicieron presentes la psicología dinámica de Sigmund Freud, la psicología clínica, la higiene mental, el movimiento en pro del trabajo de la psicología social, entre otros, que contribuyeron al desarrollo de los servicios de Orientación, para una sociedad en un contexto claramente devastado.

Frank Parsons, al percibir la constante incertidumbre de los/las jóvenes hacia su futuro laboral, diseñó un método para aplicar en el área de la Orientación vocacional, cuyas líneas gruesas se mantienen hasta hoy, a saber:

- a) Tener conocimiento de los diversos empleos para realizar una mejor elección.
- b) Conocer sus capacidades y limitaciones.
- c) El consejero tiene como misión ofrecer la información necesaria para ayudar a el/la joven adolescente a comprenderla para la toma de decisiones adecuadas

Este método, que en un comienzo se plantea como una herramienta de apoyo fuera del ámbito escolar, estando más bien destinado a los trabajadores, prontamente se transformó en un eje esencial dentro del sistema educativo. De esta manera, a partir de los planteamientos de Parsons, se da un soporte más científico al proceso tan complejo de elección de una carrera u oficio, otorgando mayor relevancia a los intereses y tipos de personalidad de los/las estudiantes.

Parece ser que el modelo no ha dejado de tener presencia hasta nuestros días, habiendo transcurrido más de un siglo desde que fue formulado.

2.5.5 De los factores incidentes.

Desde los inicios de la Orientación educacional y vocacional, han existido factores que inciden directamente en este proceso, entre los más relevantes y evidentes, se encuentran los de tipo socioeconómico, técnicos, culturales, políticos, científicos y de preparación de personal especializado en el área, todo lo cual redundando, obviamente, en la contextualización y reformulación de la escuela y del quehacer orientador y vocacional. La modificación más relevante, en este contexto, que recibe la especialidad en discusión es la ligazón que se ejecutó entre la Pedagogía y la Psicología, complementando de esta manera los objetivos y metodología de la Orientación, instalándose, por fin, como una rama independiente dentro del currículum escolar.

Es así como la Orientación Escolar se convierte en una alternativa de solución a la enorme gama de situaciones, problemáticas y exigencias que el mundo actual plantea particularmente a los/las jóvenes y niños/as del contexto social. Por lo tanto, al día de hoy, la acción orientadora justifica su presencia ante situaciones tales como:

- Creciente complejidad de la vida familiar, escolar y social que confunden y desorientan al educando.
- Enorme incremento de la población escolar que despersonaliza al educando.
- Necesidad de los educandos a ser asistidos para lograr su mejor desarrollo.
- Deber de la escuela de conocer al máximo a los educandos para favorecer su formación en todos los aspectos.
- Exigencia apremiante de ayudar al educando a clarificar sus posibilidades vocacionales y de estudio.

Es necesario resaltar que para poder encontrar solución a estas problemáticas, el/la orientador/a requiere contar con el apoyo familiar, y la cooperación del profesor/a jefe y de los/las demás profesores/as de asignatura, además del apoyo sustancial de distintas redes, autoridades y servicios e instituciones sociales de la comunidad, entes considerados agentes importantes dentro del proceso orientador de los estudiantes.

2.5.6 La Orientación y los Objetivos Fundamentales Transversales: una mirada genérica.

La labor de la escuela en la formación de la personalidad del educando es esencial en las distintas etapas de su proceso de desarrollo. En este sentido, la Orientación viene a ser un aporte de primer orden, pues desde sus saberes debe colaborar con un buen ambiente educativo, que facilite el conocimiento en profundidad de cada estudiante, su emocionalidad y el contexto familiar y social en el que se desarrolla.

El proceso de Orientación debe entregar diversas estrategias que faciliten al estudiante el reconocimiento y aceptación de sí mismo/a. Este fin se debe lograr a través de las distintas actividades educativas existentes en los programas de Educación Básica y Media. En este aspecto, la herramienta más adecuada para lograr estos fines son los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT), pues van enfocados a la educación integral de los/las estudiantes.

Por lo tanto, estos objetivos han de contribuir significativamente al proceso de crecimiento y autoafirmación personal, fortalecer y afianzar la formación ético-valorativa y, en síntesis, desarrollar objetivos que se identifican plenamente con las temáticas relevantes en el quehacer de la Orientación y por lo tanto de todo orientador.

A modo de corolario, se está en condiciones de afirmar contundemente que la Orientación, en esta vertiente de formación valórica, *habría de estar presente en todo proyecto educativo, y debiese ser transversal a través de los OFT en todas las asignaturas y con todos los/as docentes, pues cada uno de ellos debe estar capacitado no solo académicamente, sino además axiológica y emocionalmente, para ser un guía en el proceso de formación de los/las jóvenes de las escuelas, pudiendo, desde este lugar, contribuir a generar los cambios que se esperan para la sociedad.*

2.6 LA TRANSVERSALIDAD EN LA EDUCACIÓN: un aporte a lo humano.

El concepto de transversalidad hoy en día se utiliza con frecuencia a la hora de hablar sobre educación, más aún si de nuevas reformas se trata. Sin embargo ¿será realmente una nueva manera de ver la educación?, ¿es efectivamente aplicada en nuestras escuelas?

La transversalidad es un enfoque dirigido al mejoramiento de la calidad educativa y se refiere, básicamente a una nueva manera de ver la realidad y vivir las relaciones sociales desde una visión holística o de totalidad, aportando a la superación de la fragmentación de las áreas del conocimiento, a la aprehensión de valores y formación de actitudes, a la expresión de sentimientos, maneras de entender el mundo y a las relaciones sociales en un contexto específico. (Magendzo. 2000, p.157).

Actualmente, la transversalidad se ha transformado en un ícono de innovación, de renovación de la escuela, llegando a utilizarse como un paradigma de nuestra reforma educacional. En efecto, los cambios que se requieren en la educación están relacionados directamente con modificaciones de ciertos conceptos, procesos y actitudes desde los mismos actores de las comunidades educativas, creando y proponiendo nuevas estrategias para entender y mejorar la 'calidad de la educación'. Ciertamente, se debe considerar el entorno en que conviven y se

desarrollan día a día los/las jóvenes de nuestras escuelas, es decir, conocer y comprender el contexto social de los educandos, pues la educación se centra en la persona, sus valores y acuerdos sociales de convivencia. Debiese cumplir con los requerimientos de una educación integral, asignándole el mismo valor al desarrollo del pensamiento lógico, tanto como el crítico, y de la misma manera darle relevancia a la formación valórica, la capacidad creativa y la autonomía, conceptos claves para la llamada transversalidad en la educación.

2.6.1 Objetivos de la transversalidad.

La transversalidad abarca contenidos que pretenden fortalecer y orientar ciertas habilidades en los educandos, construidas sobre objetivos fundamentales de la educación. El informe de UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI, denominado *La Educación encierra un tesoro*, sostiene que “la educación, **durante toda la vida** se basa en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir” (Gerardo Sánchez, 2002, p. 36). Por consiguiente, los objetivos y contenidos transversales, desde este prisma, no deben ser tomados aisladamente sino que en su totalidad, donde se hace necesario integrar los conceptos a las actitudes y procederes de toda una comunidad educativa, como una forma de ver el mundo a través de un modo diferente, en la búsqueda de aprendizajes significativos, para un ambiente escolar

más sano, donde los actores de la comunidad educativa se relacionen y potencien de mejor manera, en pos del bien común.

El rol que toma el profesorado es primordial pues, desde el interior del aula, se pueden iniciar cambios profundos relacionados con los procesos de aprendizaje y la mediación de las relaciones interpersonales e intergrupales, generando modificaciones en toda la comunidad educativa.

En consecuencia, el currículum en valores éticos obtiene un real sentido en esta doble transversalidad de contenidos, que en gran medida ayudan no solo a construir individuos capacitados para desenvolverse profesionalmente, sino que tienen incidencia en su forma de ser y de convivir.

Cada uno de estos conceptos pedagógicos, en realidad, no son una innovación reciente, sino que constituyen principios que desde hace largo tiempo se están manifestando y defendiendo desde diferentes miradas pedagógicas, pero que nunca ha sido posible concretar a cabalidad debido a la complejidad del contexto social y emocional en el que viven actualmente nuestros/as jóvenes; en este último sentido, por mencionar algunas tales como la diversidad de percepciones e influencias externas a la escuela a las que están expuestos/as, que indudablemente inciden en la formación y desarrollo de su forma de ser y de entender el mundo. Es por esta razón que hoy en día se requieren de manera urgente cambios en la

educación que vayan enfocados directamente hacia el *desarrollo holístico de los/las educandos*.

En definitiva, el *tesoro* que encierra la educación al que refiere UNESCO, trasciende el área de los conocimientos *duros* que nos pueda conferir la escuela, puesto que, desde su perspectiva, lo que verdaderamente prevalece son los valores éticos que se pueden forjar a través de la experiencia, convirtiéndose éstos en un aprendizaje significativo para la vida, es decir, que en el mismo contexto escolar debe hacerse posible la conjugación entre el desarrollo de las capacidades cognitivas e intelectuales de los/las estudiantes y el desarrollo de sus habilidades sociales, afectivas y éticas. En una palabra, propender a una conjugación entre el “*aprender a aprender*” y el “*aprender a vivir*”.

Vale la pena destacar, al punto que se ha llegado en este conjunto de aseveraciones, que estas autoras adhieren explícitamente al principio transversal de “*aprender a ser*” y “*aprender a convivir*”. No se excluyen los dos restantes, “*aprender a conocer*” y “*aprender a hacer*”, sino más bien se considera que están implícitos en los anteriores, por lo cual, en esta instancia, adquieren una mayor relevancia.

2.6.2 Los objetivos fundamentales transversales (OFT): para una operacionalización de la transversalidad.

Los OFT son definidos como “aquellos objetivos que miran a la formación general del estudiante y, que por su propia naturaleza, trascienden a un sector o subsector específico del currículo escolar. [...] Tienen un carácter comprensivo y general, orientado al desarrollo personal, y a la conducta moral y social de los alumnos”. (Magendzo, 2000, p.51).

Con el propósito que los/las estudiantes internalicen estos saberes transversales resulta clave que los OFT, además de estar insertos en los sectores y subsectores de aprendizaje del currículum, también formen parte de la cultura y organización de la escuela, del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y, sobre todo, de las prácticas pedagógicas que se lleven a cabo dentro de la comunidad educativa.

Los contenidos transversales son temas que deben desarrollarse en todas las áreas curriculares, es decir, deben estar insertos dentro de las mismas y no de manera aislada o como un apartado dentro del currículum, sino con presencia reconocible en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Al incorporar los OFT dentro de los contenidos y objetivos de los sectores y subsectores, se incidirá de manera integral en la formación escolar y se validará dentro de todas las programaciones de los sectores y subsectores. En este caso,

su inclusión potencia los objetivos y contenidos verticales, tan importantes para el currículum explícito, complementándolos, pero desde una mirada más holística - que comprende la educación como un conjunto- donde todas las habilidades, conocimientos y valores se encuentran en un mismo nivel de relevancia.

Las propuestas ministeriales admiten que los OFT pueden ser incluidos de distintas maneras, explícita o implícitamente, en la implementación de los planes y programas de estudio, en las prácticas pedagógicas dentro y fuera del aula, en la orgánica institucional, en la gestión y relaciones interpersonales de la comunidad escolar y en el referente cotidiano de los distintos actores de las comunidades educativas.

Para referirnos con mayor propiedad a este importante componente curricular, es necesario conocer los temas ejes o áreas transversales, en torno a los cuales se estructuran de manera general, definiéndose los siguientes:

1) Crecimiento y autoafirmación personal:

- a) Capacidad de promover y ejercitar el desarrollo físico personal en un contexto de respeto y valoración por la vida y el cuerpo humano
- b) Desarrollo de la higiene personal y social y de cumplimiento de normas de seguridad
- c) Desarrollo del pensamiento reflexivo y metódico, y el sentido crítico y autocrítico.
- d) Promover el interés y la capacidad de conocer la realidad, utilizar el conocimiento y seleccionar información relevante.

- e) Ejercitar la habilidad de expresar y comunicar las opiniones, ideas, sentimientos y convicciones propias con claridad y eficacia
- f) Desarrollar capacidad de resolver problemas, la creatividad y las capacidades de autoaprendizaje.
- g) Promover una adecuada autoestima, la confianza en sí mismo, y un sentido positivo ante la vida.

2) Formación ética:

- a) Capacidad y voluntad de autorregulación de la conducta y ejercicio de grados crecientes de libertad y autonomía personal.
- b) Capacidad para realizar habitualmente actos de generosidad y solidaridad, dentro del marco del reconocimiento y respeto por la justicia, la verdad, los derechos humanos y el bien común.
- c) Capacidad para respetar y valorar las ideas y creencias distintas de las propias y reconocer el dialogo como fuente permanente de humanización, de superación, de diferencias y de aproximación a la verdad.
- d) Capacidad para reconocer, respetar y defender los derechos esenciales de todas las personas sin distinción de sexo, edad, condición física, etnia, religión o situación económica.

3) La persona y su entorno:

- a) Comprender y apreciar la importancia que tienen las dimensiones afectivas y espirituales, los principios y normas éticas y sociales para un sano y equilibrado desarrollo sexual personal.

b) Apreciar la importancia social, afectiva y espiritual de la familia y de la institucionalidad matrimonial.

c) Proteger el entorno natural y promover sus recursos como contexto de desarrollo humano.

d) Reconocer y valorar las bases de la identidad nacional en un mundo más globalizadas e interdependientes.

4) Desarrollo del pensamiento:

a) Desarrollar y profundizar las habilidades relacionadas con la clarificación, evaluación y generación de ideas.

b) Fortalecer la habilidad de experimentar y aprender a aprender.

c) Desarrollar las habilidades de predecir, estimar y ponderar los resultados de las propias acciones en la solución de problemas.

d) Apreciar y ejercitar disposiciones de concentración, perseverancia y rigurosidad en su trabajo.

5) Tecnologías de Información y Comunicación (TIC):

a) Utilizar aplicaciones que resuelvan las necesidades de información y comunicación dentro del entorno social inmediato.

b) Buscar y acceder a información de diversas fuentes virtuales, incluyendo el acceso a la información de las organizaciones públicas.

- c) Utilizar aplicaciones para representar, analizar y modelar información y situaciones para comprender y/o resolver problemas.
- d) Utilizar aplicaciones para presentar y comunicar ideas y argumentos de manera eficiente y efectiva aprovechando múltiples medios (texto, imagen, audio y video).
- e) Evaluar la pertinencia y calidad de información de diversas fuentes virtuales.
- f) Interactuar en redes virtuales de comunicación, con aportes creativos propios.
- g) Interactuar en redes ciudadanas de participación e información.
- h) Hacer un uso consciente y responsable de las tecnologías de la información y la comunicación.
- i) Aplicar criterios de auto cuidado y cuidado de los otros en la comunicación virtual.

(Zulantav, 2014).¹

¹ En: <http://www.educarchile.cl> Fecha de consulta: 25/04/2015.

Para efectos de esta investigación, se trabajará en torno a tres de las áreas mencionadas anteriormente, debido a las habilidades a las que apelan, a saber: Crecimiento y autoafirmación personal, Formación ética, La persona y su entorno. Los detalles específicos de cada una se darán a conocer en su oportunidad.

Cabe mencionar que se justifica su elección tanto cuanto dichos objetivos encierran un conjunto de habilidades que se espera sean un aporte sustancial a la transversalidad en los términos del trabajo de campo de la investigación in situ que se llevó a cabo.

2.7 Puentes entre el quehacer orientador, el teatro y la pedagogía teatral: a modo de síntesis comprensiva.

Hoy en día, nuestra sociedad al encontrarse en una constante vorágine de conflictos y transformaciones, son ciertamente los niños/as y los/las jóvenes en etapa de formación y desarrollo, los más afectados dentro de este contexto. Más aún los *adolescentes*, debido al período de grandes cambios procesuales que experimentan en sí mismos -anteriormente abordados- y en los cuales se encuentran inmersos.

Por consiguiente, la familia y la escuela, al constituir las principales instituciones forjadoras de identidad en el ser humano, deben ser las encargadas de entregar valores y educar desde la afectividad-emocionalidad, de modo tal que exista un adecuado desarrollo cognitivo, y por sobre todo, aprendizajes significativos perdurables para la vida.

Desde una perspectiva más pormenorizada, el *teatro inserto en la educación* en la modalidad de taller, existe desde hace mucho tiempo y ha sido un aporte para el desarrollo artístico de los/as estudiantes, además de potenciar habilidades transversales y posibilitar la expresión de emociones.

Si bien el *Teatro* como tal ha estado presente desde tiempos ancestrales, siempre ha sido y seguirá siendo una herramienta expresiva para el ser humano, que refleja

a las sociedades y sus distintas culturas y problemáticas -desde una puesta en escena hasta un ritual representativo de alguna tribu, por ejemplo. Es así que la *Pedagogía Teatral* (P.T) y *la Orientación*, aunque se originan en distintas épocas, (la P.T nace en Europa a fines del siglo XX y la Orientación a inicios del mismo) ambas surgen como una herramienta de apoyo a las personas afectadas por acontecimientos que transformaron profundamente a la sociedad de la época respectiva, como lo fueron la Revolución Industrial y la Segunda Guerra Mundial, sucesos que fueron tomados y representados en el teatro de su tiempo, siendo el más destacado el de Bertolt Brecht.

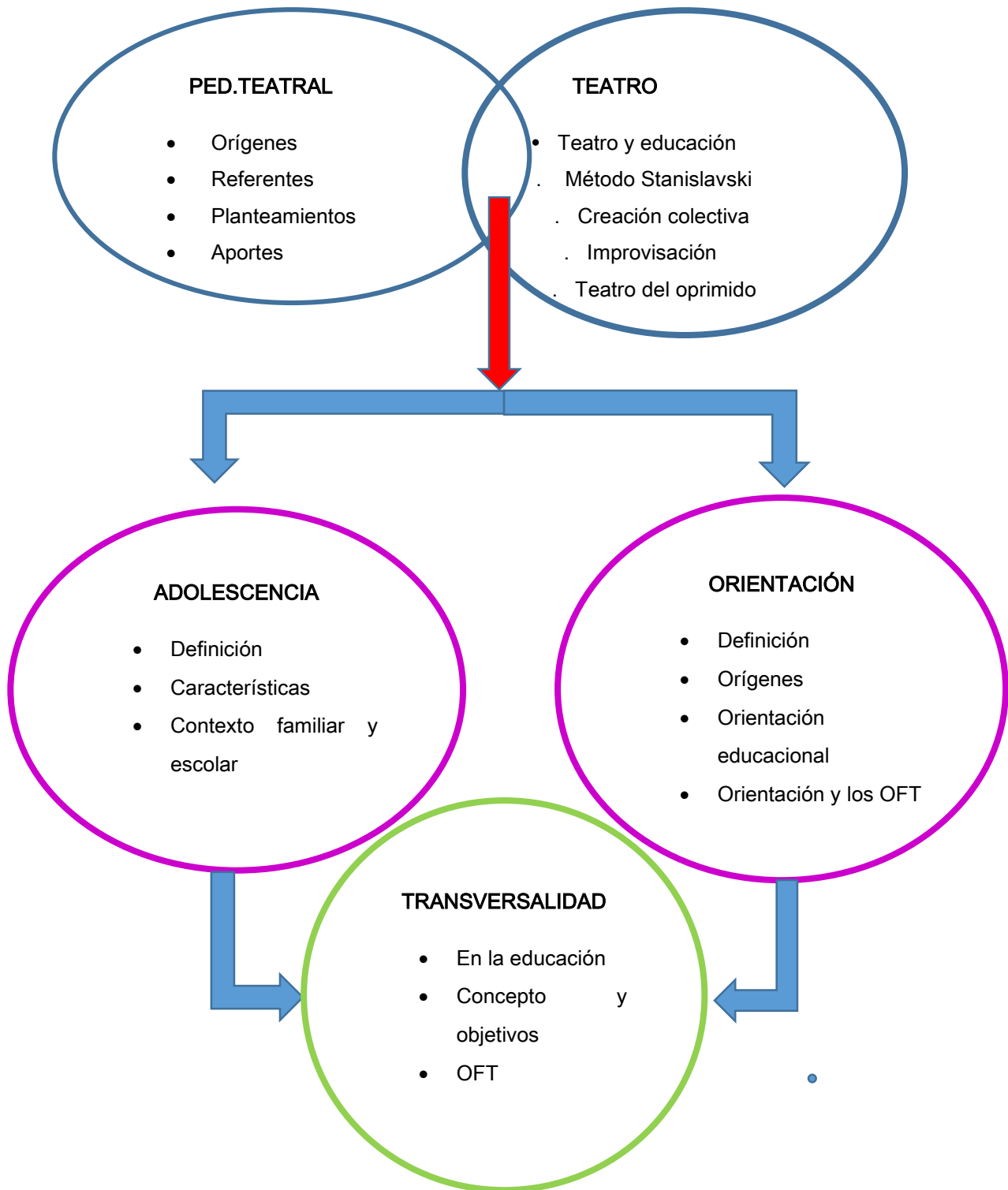
En este sentido, se hace necesario destacar no solo los aportes que puedan hacer el *Teatro, la Pedagogía Teatral y la Orientación* respectivamente al quehacer educativo, sino también la contribución sustantiva que podrían *hacer en conjunto* y de manera *transversal* en el sistema de enseñanza actual, puesto que la mayoría de los establecimientos educacionales aún sigue, predominantemente, bajo la dinámica de una educación vertical y bancaria, sin prestar mayor atención a los intereses y necesidades más auténticos que surgen de parte de los educandos de nuestras escuelas.

De acuerdo con todo lo antes mencionado en este conjunto de directrices teóricas, y que aquí se resumen de manera acotada, se pueden generar distintas reflexiones y conclusiones, que más allá de contribuir a la misma, enriquecen también este

viaje hacia el aprendizaje significativo, componente crucial, pensamos, que debiese tener cualquier investigación de esta índole, más aún si a educación se refiere.

Con fines más bien didácticos, en el siguiente esquema se presentan las temáticas trabajadas y abordadas a modo de núcleos temáticos junto con señalar la manera en que se integran unas con otras en un todo coherente y sinérgico, a saber:

CUADRO Nº 3: SIMBIOSIS TEÓRICA



Cuadro de creación propia.

El esquema referido ilustra el recorrido que se ha hecho hasta este punto en el marco teórico. Desde el Teatro y la Pedagogía Teatral como disciplinas complementarias, es posible establecer, solo para efectos de este trabajo, una intersección relevante entre ambas que posibilitan su focalización y concreción en dos temáticas claves: adolescencia y Orientación, con sus correspondientes subtemas. Estas últimas, se logran conectar en la transversalidad, uno de los grandes núcleos que se relevaron a través de la intervención desplegada en el establecimiento educacional objeto de estudio de esta investigación.

El propósito final de la síntesis reseñada es, precisamente, dejar en claro la coherencia que guarda el extenso recorrido hecho a través de las páginas que componen las definiciones teóricas comprometidas, lo que permite dar pie al próximo capítulo que encamina el análisis a la realidad concreta estudiada y los hallazgos posibles de descubrir en un contexto complejo y rico en vicisitudes potenciadas por la convivencia humana en una cultura escolar particular.

III. MARCO METODOLÓGICO.

3.1 Enfoque investigativo.

La diversidad de variables intervinientes en el fenómeno educacional conlleva que las investigaciones a realizar en este campo sean particularmente complejas: personas que interactúan, existiendo y coexistiendo con y desde diversos referentes, motivos, discursos, crianzas, etc. Evidentemente, la escuela no corresponde a un subsistema impermeable, pues acoge a sujetos marcados por vivencias familiares, contextuales, comunitarias o de formación profesional –en el caso de los docentes– vivencias que condicionan sus relaciones, amén de algunos componentes claves en esta investigación.

Para estas investigadoras, son las experiencias y vivencias las que resultan interesantes de rescatar en un contexto en el que se declara el uso del teatro como herramienta pedagógica. Tomando esta postura como partida, la presente investigación será de carácter cualitativo en su dimensión exploratoria, por lo que se cree que es coherente con la postura metodológica que sienta las bases en el paradigma cualitativo.

Uwe Flick (2004, p.18) expone una serie de rasgos propios de la investigación cualitativa, a saber: Capacidad de reflexión del investigador y la investigación, variedad de enfoques y los métodos en la investigación cualitativa, perspectivas de los participantes y su diversidad, convivencia de los métodos y las teorías, lo que

colabora con un estudio menos constreñido y, en consecuencia, más enriquecido a la hora de generar interpretaciones valiosas.

Según la clasificación de Dankhe, los estudios exploratorios se definen de la siguiente manera:

[...] Los estudios exploratorios se efectúan, normalmente, cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado o que no ha sido abordado antes. Los estudios exploratorios en pocas ocasiones constituyen un fin en sí mismos, por lo general determinan tendencias, identifican relaciones potenciales entre variables y establecen el tono de investigaciones posteriores más rigurosas [...]. (Sampieri et al, 1991, p. 59-60).

Se ha tomado esta postura, ya que no se han encontrado investigaciones relacionadas con la Pedagogía Teatral y el área de Orientación en conjunto. A su vez, esta investigación es de carácter preeminentemente descriptivo con algunos acercamientos al nivel explicativo, pues, por una parte, “los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades, o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis” (Ibíd. p. 60), y por otro lado, “los estudios explicativos van más allá de la descripción de conceptos o fenómenos o del establecimiento de relaciones entre conceptos; están dirigidos a responder a las causas de los efectos físicos o sociales” (Ibíd. p. 66). De esta manera, se realizará un análisis tanto en el área teatral como pedagógica, de

tal forma que se pueda comprender el proceso desde un punto de vista descriptivo en un primer nivel de relevancia y explicativo cuando se considere pertinente abordarlo.

3.2 Tipo de estudio.

Siguiendo al profesor Claudio Roldán, esta investigación estará situada en el marco de un estudio de caso, pues como se ha mencionado anteriormente, se pretende realizar un estudio con el propósito de interpretar los hallazgos desde las distintas variables puestas en discusión en el marco teórico, enfatizando particularmente en elementos propios de la disciplina teatral, la pedagogía y la transversalidad. De esta manera, el autor afirma que:

Es el estudio profundizado y exhaustivo de uno o muy pocos objetos de investigación, lo que permite obtener un conocimiento amplio y detallado de los mismos. Se basa en la idea de que, si estudiamos con atención cualquier unidad de un cierto universo, estaremos en condiciones de conocer algunos aspectos generales del mismo; por lo menos, tendremos una perspectiva, una reseña general que orientará una búsqueda posterior. [...] La utilidad de los estudios de casos es mayor cuando se trata de investigaciones exploratorias. (Roldán, 2002, p. 70).

La exhaustividad y profundidad propias que busca el estudio de casos se condice con el periodo de tiempo que ocuparon las intervenciones que dieron fruto a este trabajo, correspondiendo a un año académico completo (2015).

3.3 Tipo de muestra.

En la presente investigación, se trabajó en paralelo con el universo estudiantil para Pedagogía teatral y con una muestra no probabilística para el Taller de teatro, ambas cohortes pertenecientes a la población estudiantil del establecimiento educacional en cuestión. La población objeto de este estudio corresponde a estudiantes de un colegio particular subvencionado, ubicado en la zona central de la capital. Se trata de un establecimiento de Educación Media, científico humanista, de media jornada, donde 1° y 2° Medio asisten en la mañana, mientras que 3° y 4° Medio asisten durante la tarde, ya que solo hay dos salas habilitadas para clases. Tiene un total de 88 estudiantes, con un promedio de 22 estudiantes por curso.

Este colegio ha sufrido modificaciones en su funcionamiento tras un diagnóstico realizado por el Ministerio de Educación el año 2013. En éste se arroja una visión de Institución precarizada que no cuenta con un proyecto educativo, que posee una oferta educativa mínima, que carece de espacios de trabajo cooperativos, y su balance financiero es desfavorable. Además, los puntajes SIMCE y PSU habían descendido durante años consecutivos, arrojando resultados deplorables. Hoy en

día, dicha escuela está sustentada por una Fundación de reciente formación, con el fin de sustentar un proyecto educativo en el tiempo. En él se han propuesto objetivos a contar del año 2014, que considera lo siguiente:

- Generar un plan de trabajo que permita revitalizar la gestión institucional y monetaria del establecimiento (administrativo y académico), pues debido a la disminución de matrículas, el colegio no se ha logrado sustentar de manera óptima.
- Conformar un plan de difusión que permita posicionar al establecimiento como una comunidad educativa única.
- Elaborar un plan de contingencia a largo plazo, para la proyección cualitativa y cuantitativa del establecimiento, lo cual se podrá lograr siempre y cuando se haya normalizado el colegio.

A partir de estos lineamientos, la Fundación se encuentra en un proceso tendiente a re-establecer el proyecto educativo, fundamentado en la misión y visión que a continuación se detalla:

Misión: Construir aprendizaje significativo junto a los alumnos y apoderados que conformen la comunidad escolar.

Visión: Tener una institución que trabaje por el desarrollo de capacidades individuales y sociales que contribuyan a un desarrollo social a escala humana por medio de la educación.

Como todo proyecto, los objetivos se cumplen paso a paso. Por ahora, se han visto mejoras de manera considerable en el establecimiento, por lo menos en cuanto a normas. Los/las estudiantes respetan y valoran el espacio en el que se encuentran, a los/las profesores/as, a los/las compañeros/as, y eso es muy apreciado por el cuerpo docente. (Cfr. Anexo 7.2 Entrevistas a docentes - Óscar Guerra).

Para mayor abundamiento, cabe mencionar que la población estudiantil es de estrato social medio bajo, y en su gran mayoría, de padres y madres mayoritariamente ausentes del proceso escolar pues sólo se informan del mismo sin un mayor involucramiento o presencia más proactiva. También se debe destacar que cuenta con estudiantes de familias inmigrantes, mayoritariamente provenientes de Venezuela, Perú, Ecuador, Argentina y Colombia, representando a un 15% de la población escolar.

3.4 Métodos de recolección de la información.

Para esta investigación, se consideró pertinente utilizar las siguientes herramientas de recolección de información, a saber:

1. Se aplicaron cuestionarios de valoración de respuestas abiertas a los/las estudiantes de todos los cursos para evaluar si la intervención realizada en el área de Orientación tuvo algún efecto positivo o negativo en los/las estudiantes.

2. Se aplicaron entrevistas semiestructuradas a los/las profesores/as y directivos, para evaluar si la intervención realizada tanto en el área de Orientación como en Teatro tuvo algún efecto, ya sea positivo o negativo, en la población estudiantil a ser percibidos por parte del cuerpo docente.
3. Finalmente, en el área de Teatro se aplicó una rúbrica para evaluar aspectos relativos a habilidades teatrales, y una pauta de evaluación de carácter actitudinal hacia los/las estudiantes participantes del taller.

Tanto en las entrevistas semiestructuradas, como en los cuestionarios de valoración, las respuestas han sido abiertas por parte de los entrevistados/as y encuestados/as. Las autoras han optado por elaborar este tipo de instrumentos por las siguientes consideraciones:

- Permiten un cierto grado de libertad en las respuestas, evitando manipular en un sentido la dirección de las mismas.
- Apelan a nociones 'espontáneas' definidas desde la subjetividad de quien es el destinatario de las preguntas.
- Facilitan indagar la diversidad de matices que estructuran los aspectos involucrados en la investigación.
- Posibilitan realizar cruces de información entre los aspectos considerados en cada cuestionario, a modo de evaluar el grado de confluencia o no de los docentes y directivos.

- Permiten acercarse a la contextualización de las relaciones humanas que se definen en torno a los objetos de interés definidos.
- Indagan la complejidad implicada en aquellos componentes subyacentes a las declaraciones propiamente tales.

Junto con destacar las ventajas evidentes de estos instrumentos, es necesario destacar las limitaciones que, por su naturaleza, contienen. Algunas de ellas son:

- Subjetividad de las respuestas limitando, por tanto, la interpretación precisa de las mismas.
- Diversidad de razones personales, lo que puede hacer dificultosa la categorización de factores explicativos.
- Diversidad de interpretaciones de las preguntas cuyas respuestas podrían no apuntar a los aspectos investigativos.
- Falseamiento de respuestas o distorsión de la veracidad de las declaraciones para evitar, entre otras razones, dar a conocer aspectos más íntimos o cuestionables de quien es objeto del cuestionamiento (en todo caso, éste es un dato al que cualquier instrumento de recolección de información está sometido).
- Subentendimiento o suposición de aspectos que no están contenidos en las respuestas, efecto atribuido a las investigadoras.

A pesar de las deficiencias de los instrumentos de este tipo, es posible mejorar especialmente la precisión de los datos que arrojan en la medida que las investigadoras tengan presente sus limitaciones y recurran a entrevistar a aquellas personas cuyas respuestas no aparecen del todo claras y precisas, con el fin, justamente, de evitar interpretaciones que correspondan a quienes investigan (efecto de halo).

3.5 Análisis de resultados.

Para analizar la información recogida a través de los instrumentos anteriormente expuestos, se ha optado por utilizar las siguientes herramientas de análisis:

3.5.1 Análisis estructural del discurso: Esta herramienta pretende desentrañar un determinado objeto que permita inferir supuestos, nociones, concepciones, referentes más allá de lo que se afirma explícitamente, dilucidando lo que se encuentra implícito, lo cual se condice con uno de los elementos neurálgicos de la actividad analítica a la hora de interpretar el hablar de los sujetos.

El análisis estructural no se dirige a comprender los efectos del discurso sobre el sujeto en particular, sino que sobre la estructura simbólica de la cual participa. En efecto, para este enfoque, se trata de estudiar cómo el sujeto que habla, es a la vez, hablado por principios simbólicos que organizan su enunciación. (Martinic, 1992, pp. 302-303).

En consecuencia, la herramienta por la cual se opta está orientada a leer más allá de un discurso, pues infiere lo que se encuentra detrás de su decir para develar y, a la vez, investigar aquello que no siempre es declarado, cuestión que resulta ser clave al momento de aspirar a un acercamiento analítico de significaciones en los discursos de quienes fueron el objeto de estudio.

A su vez, la intervención es in situ, lo cual implica que a través de las actividades y planificaciones de clases se puede evaluar si se logran los objetivos propuestos. Dichas planificaciones se pueden encontrar en los anexos.

3.5.2 Matriz de valoración: Esta herramienta permitirá analizar desde la categorización y revisión de núcleos temáticos las entrevistas aplicadas a los docentes, y los cuestionarios aplicados a los/las estudiantes. A continuación se expondrán ejemplos de cada una de las matrices de valoración.

Matriz de valoración de cuestionario al estudiante:

Categorías de análisis	Núcleos temáticos	Preguntas
Cambio actitudinal: - Intrapersonal. - Interpersonal	- Valoración. - Autoconcepto. - Relacionabilidad.	1. ¿Has notado cambios en la relación con tus compañeros/as? Positivos/negativos. Explique. 2. ¿Has notado cambios en ti en cuanto a la personalidad y capacidad de opinión/reflexión?
Aportes Orientación: - Asignatura.	- Valoración. - Impacto.	3. Describe los aportes relevantes del curso de Orientación.

<ul style="list-style-type: none"> - Actividades. - Comunidad educativa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Disposición. 	<p>4. En cuanto a las actividades realizadas, ¿crees que han sido una contribución para el curso?</p> <p>6. ¿Crees que la Orientación es un aporte para la comunidad educativa?</p>
<p>Labor docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trabajo. - Cercanía/lejanía. 	<ul style="list-style-type: none"> - Orientación. - Afectividad. - Identificación. 	<p>7. ¿Cómo evaluarías la labor de las profesoras?</p> <p>8. ¿Has notado empatía/cercanía con las profesoras? Si es así, y con otros/as profesores/as no sucede, ¿a qué crees que se debe?</p>
<p>Particularidad contextual.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Análisis crítico. - Significatividad contextual. 	<p>5. Según experiencias vividas en otros colegios en cuanto a la Orientación, ¿en qué crees que se diferencia con esta?</p>

Matriz de valoración entrevista docente:

Categorías de análisis	Núcleos temáticos	Preguntas
Percepciones de los estudiantes.	<ul style="list-style-type: none"> - Expectativas. - Posicionamiento. 	1. ¿Cuáles son tus apreciaciones generales sobre los estudiantes del establecimiento?
Conflictos percibidos.	<ul style="list-style-type: none"> - Qué conflictúa. - Problematización. 	2. En términos generales, ¿cuáles son los principales conflictos que puedes detectar en aula?
Herramientas de resolución.	<ul style="list-style-type: none"> - Disposición. - Mediación. - Comprensibilidad. 	3. En caso de conflicto, ¿qué herramientas sueles utilizar para resolverlos y mejorar las relaciones con los estudiantes?

<p>Cambios actitudinales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estudiantes-estudiantes. - Estudiantes-profesores. 	<ul style="list-style-type: none"> - Valoración. - Impacto. 	<p>4. ¿Has notado algún cambio actitudinal respecto a cómo iniciaron el año? Positivo, negativo.</p> <p>5. ¿Has notado algún avance en las habilidades sociales entre los jóvenes?</p> <p>6. ¿Has percibido algún avance en el trato entre estudiantes y profesores?</p>
<p>Valoración de la intervención:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aprendizaje. - Relaciones humanas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Valoración. - Impacto. - Transferencia. 	<p>7. ¿Crees que la intervención realizada en Orientación y en Teatro ha permitido mejorar la relación entre estudiantes y profesores?</p> <p>8. ¿Crees que estos elementos pueden favorecer el clima para un mejor aprendizaje?</p>

Es necesario señalar que las categorías y núcleos temáticos recién expuestos, se elaboraron a partir del análisis exhaustivo de las respuestas entregadas por los destinatarios de las intervenciones y los/as docentes.

3.5.3 Instrumentos de evaluación taller de teatro.

Por otra parte, para realizar la evaluación del taller de teatro, se aplicó una rúbrica de proceso en cuanto a las habilidades y técnicas teatrales, junto con una pauta de evaluación de carácter actitudinal. Ambas se exponen a continuación de manera respectiva:

Criterio	3	2	1
Enfrenta miedos y vergüenzas para realizar las actividades	Logra superar/vencer miedos y vergüenzas para realizar las actividades	Frecuentemente puede superar/vencer miedos y vergüenzas	No logra superar/vencer miedos y vergüenzas
Interés en las actividades propuestas	Participa siempre en las actividades propuestas	Participa frecuentemente en las actividades propuestas	No demuestra interés en las actividades propuestas
Proyección vocal	Existe un avance considerable en proyección vocal	Existe un mediano avance	No existe avance
Expresión corporal	Existe un avance considerable en expresión corporal	Existe un mediano avance	No existe avance
Sensibilidad hacia el trabajo de expresión dramática	El estudiante logra conectarse con su sensibilidad para desarrollar la expresión dramática	A veces logra conectarse con su sensibilidad	Nunca logra conectarse
Constancia durante el trabajo de creación	El estudiante ha sido constante durante todo el proceso de creación	Ha asistido y participado parcialmente durante el proceso	Ha sido intermitente la mayor parte del proceso
Se atreve a proponer material para el trabajo creativo	El estudiante siempre propone material creativo	A veces propone material	Nunca propone material

Indicadores	Siempre (3 puntos)	A veces (2 puntos)	Nunca (1 punto)
Se presenta a la hora al taller			
Es capaz de seguir instrucciones			
Mantiene el respeto con las profesoras			
Mantiene el respeto con sus compañeros/as			
Tiene buena disposición al trabajo			
Manifiesta libremente sus ideas			
Participa de manera activa en las discusiones/diálogos			
Se muestra con disposición a trabajar con todos/as los compañeros/as			

3.6 Métodos de validación:

El análisis de la información de la presente investigación se validó a través del método de triangulación. Para introducir su explicación, se seguirán los lineamientos elaborados por la académica chilena Julieta Fuentes (2002) quien,

desde su perspectiva, comprende por triangulación el uso de más de dos métodos de recogida de información en el estudio de algún aspecto de la conducta humana.

En la triangulación, las tres grandes cuestiones a plantearse son: ¿Qué métodos van a ser seleccionados?, ¿cómo van a ser combinados?, ¿cómo se van a utilizar los datos?

Parece claro que en los estudios educacionales, la triangulación es consustancial. En primer lugar, porque en el centro educacional se pueden enfocar problemas muy distintos, para lo que será necesario utilizar técnicas de recogida de datos que se adecuen a la naturaleza del problema. Y en segundo lugar, y más importante, porque el estudio y contraste de un fenómeno puede abordarse desde distintos puntos de vista: profesores/as – investigadores/as – estudiantes, posibilitando pesquisar la significación que tiene para los que forman parte de él, evitando inferencias falsas o mal informadas.

Las interacciones educativas son situaciones socialmente construidas por estudiantes y profesores/as mediado por un determinado contexto (aprendizaje situado). Profesores/as y estudiantes no suelen tener la misma percepción sobre lo que sucede en la clase, pues cada cual tiene su visión y explicación de los fenómenos que en ella se originan. La triangulación, por consiguiente, permite dar con visiones insospechadas en torno a una situación, tanto a nivel de las

representaciones que construyen profesores/as como a nivel de estudiantes, y en este caso, precisando y enriqueciendo la visión y el quehacer de las investigadoras.

IV. ANÁLISIS DE RESULTADOS.

En el capítulo que se inicia se dará cuenta de los resultados obtenidos durante la intervención, a través de los cuestionarios aplicados a los/las estudiantes, las entrevistas empleadas a los docentes, la rúbrica y pauta de evaluación del taller de teatro, tomando en consideración la determinación categorial presentada en el marco metodológico para finalizar con la triangulación de dichos resultados.

4.1 CUESTIONARIOS A ESTUDIANTES.

Para comenzar, se desarrollará el análisis de los datos obtenidos en los cuestionarios hacia los/las estudiantes, a partir de la siguiente matriz de valoración, que ya fue presentada anteriormente. Para esto, se definirán las categorías de análisis para posteriormente examinar las respuestas.

Categorías de análisis	Núcleos temáticos	Preguntas
Cambio actitudinal: - Intrapersonal. - Interpersonal	- Valoración. - Autoconcepto. - Relacionabilidad.	¿Has notado cambios en la relación con tus compañeros/as? Positivos/negativos. Explique. ¿Has notado cambios en ti en cuanto a la personalidad y capacidad de opinión/reflexión?
Aportes Orientación: - Asignatura. - Actividades.	- Valoración. - Impacto. - Disposición.	Describe los aportes relevantes del curso de Orientación.

- Comunidad educativa.		En cuanto a las actividades realizadas, ¿crees que han sido una contribución para el curso? ¿Crees que la Orientación es un aporte para la comunidad educativa?
Labor docente: - Trabajo. - Cercanía/lejanía.	- Orientación. - Afectividad. - Identificación.	¿Cómo evaluarías la labor de las profesoras? ¿Has notado empatía/cercanía con las profesoras? Si es así, y con otros/as profesores/as no sucede, ¿a qué crees que se debe?
Particularidad contextual.	- Análisis crítico. - Significatividad contextual.	Según experiencias vividas en otros colegios en cuanto a la Orientación, ¿en qué crees que se diferencia con esta?

Categoría 1: Cambio actitudinal. Esta categoría plantea los posibles cambios que los/las estudiantes desarrollaron desde un nivel interpersonal, es decir, sobre la relación con sus pares, y desde un nivel intrapersonal, es decir, desde el conocimiento de sí mismos/as.

A continuación, se mostrarán los resultados obtenidos en esta primera categoría del total de los cursos.

I° Medio:

Pregunta	Primer semestre (11 estudiantes)	Segundo semestre (13 estudiantes)
1. ¿Has notado cambios en la relación con tus compañeros/as? Positivos, negativos. Explique.	Sí (82%) No (9%) Sí/No (9%)	Sí (85%) No (7.5%) Sí/no (7.5%)
2. ¿Has notado cambios en ti en cuanto a la capacidad de opinión /reflexión?	Sí (36%) No (55%) No responde (9%)	Sí (77.5%) Sí/No (7.5%) No sabe (15%)

Durante el primer semestre, en relación con las respuestas positivas hacia la primera pregunta, los/las estudiantes reconocen que ha habido un aporte positivo en términos de: comunicación, mejor vocabulario, mayor unión grupal, incremento de confianza y compañerismo, y mayor orden en el aula de acuerdo a sus declaraciones literales. Recogiendo las respuestas del segundo semestre hacia la misma pregunta, las respuestas positivas demuestran que han incrementado los niveles de unión en el curso, amistad, aceptación del otro/a, relacionabilidad y confianza. Esto revela que durante el primer semestre hubo un 82% del total de estudiantes que respondieron el cuestionario que reconoce que, al menos en este aspecto de la intervención, los aportes han sido positivos, mientras que durante el segundo semestre hubo un 85% en ese mismo sentido.

Por otro lado, en ambos semestres surgieron respuestas negativas relacionadas con el hecho de que no han habido cambios de ningún tipo o parciales, pues existe un cierto nivel de indiferencia entre los estudiantes y cambios de personalidad que afectan al grupo curso, lo que probablemente responde a las etapas propias de la adolescencia. Los porcentajes de estas respuestas fueron de un 18% y de un 15% para el primer y segundo semestre, respectivamente.

En cuanto a la segunda pregunta, relacionada con el aspecto intrapersonal, los resultados del primer semestre indican que los/las estudiantes han incrementado positivamente la capacidad de expresión, atención, tolerancia y la primacía del diálogo, con un 36%, mientras que en el segundo semestre los cambios positivos están asociados a los aspectos actitudinales, mayor desarrollo de la personalidad, capacidad reflexiva y mayor sociabilidad, con un 77.5%.

Por otro lado, durante el primer semestre, se obtuvieron respuestas negativas sin detallar a esta misma pregunta, y un estudiante se abstuvo de responder, lo cual se traduce en un 55% y 9% respectivamente. Mientras que en el segundo semestre no hubo respuestas negativas, sino parciales y de desconocimiento, con un 7.5% y 15% respectivamente.

Conclusiones preliminares categoría 1:

Recurriendo a los núcleos temáticos reconocidos en la matriz de valoración (valoración, autoconcepto, relacionabilidad), podríamos explicarnos las situaciones recién detalladas a partir de dos vertientes:

1. El trabajo que se realizó, solidificando y considerando que a nivel de relacionabilidad y valoración, desde el punto de vista interpersonal estaban bien logradas, se pueden encontrar debilidades en la situación intrapersonal. Esto se fortaleció posteriormente, sin desmerecer lo primero, lo cual se puede corroborar a través de las planificaciones, dentro de las cuales se visualiza que el trabajo estuvo enfocado en juegos teatrales y dramáticos con el propósito de fortalecer al grupo en su dimensión interpersonal e intrapersonal (confianza grupal y en sí mismos/as, autoconcepto, autoestima, entre otros. Crf 7.5.1 Planificaciones I° Medio).
2. Vigotsky menciona que los cambios individuales se inician por el abanico de situaciones socialmente contextuadas. Lo cual quiere decir que los cambios individuales se consolidan a partir de la relación con los otros/as, pues el fenómeno ocurre primero a nivel externo y luego se interioriza hacia lo individual.

II° Medio:

Pregunta	Primer semestre (8 estudiantes)	Segundo semestre (18 estudiantes)
1. ¿Has notado cambios en la relación con tus compañeros/as? Positivos, negativos. Explique.	Sí (88%) Sí/No (12%)	Sí (50%) No (39%) Sí/No (11%)
2. ¿Has notado cambios en ti en cuanto a la capacidad de opinión /reflexión?	Sí (50%) No (50%)	Sí (50%) No (39%) Sí/No (11%)

Durante el primer semestre, las respuestas positivas otorgadas por los/las estudiantes hacia la primera pregunta, se atribuyen a aspectos como la unión del curso, mejor convivencia, más compañerismo, respeto hacia el otro/a, en cuanto a la relacionabilidad y los cambios actitudinales. Esto revela un 88% de respuestas favorables en las relaciones interpersonales. Mientras que en el segundo semestre, las respuestas positivas, con un 50%, se atribuyen a: mayor conversación y discusión entre los/las compañeros/as, respeto de opiniones, menos peleas y más comunicación.

Sin embargo, las respuestas negativas para la primera pregunta indican un 12% en el primer semestre, afirmando que en el curso existen peleas, ausencia de diálogo, no se escuchan, y hay muchas diferencias de opinión. Y, durante el segundo

semestre, con un 39% de respuestas negativas, se rescatan opiniones como: el curso es irrespetuoso, el cambio no ha sido trascendental para el comportamiento del curso, hay malas relaciones con los/las compañeros/as, mientras que un 11% responde que han habido cambios negativos y positivos sin dar mayor detalle.

Para la segunda pregunta, asociada a los cambios intrapersonales, durante el primer semestre, un 50% reconoció cambios positivos vinculados con la responsabilidad, tolerancia, compañerismo y reflexión. En cambio, durante el segundo semestre, un 39% reconoció cambios positivos en términos de seguridad en sí mismos/as, reflexión, paciencia, tolerancia.

En cuanto a las respuestas negativas, durante el primer semestre, un 50% reconoció que no han habido cambios, mientras que en el segundo semestre, un 44% afirmó que no han habido cambios, y un 17% que no se ha percatado de ello.

Conclusiones preliminares primera categoría:

Es necesario observar de manera evidente que el número de estudiantes que respondieron el cuestionario en el primer semestre es significativamente menor que en el segundo semestre; sin embargo, realizando un análisis más acucioso, podemos destacar lo siguiente. Si el porcentaje durante el primer semestre que responde afirmativamente es de un 88%, esto significa que 7 estudiantes reconocen el cambio positivo a nivel interpersonal, cifra que aumenta a 9 durante el segundo

semestre, a pesar de que el porcentaje es menor, considerando que hubo una mayor cantidad de estudiantes que respondieron el cuestionario en ese período.

Es importante destacar que en el primer período se trabajó fundamentalmente a partir de juegos dramáticos teatrales para lograr unificar al curso, y en el segundo período el trabajo se focalizó en la reflexión y debate con el curso en torno a temas valóricos, conflicto grupal, respeto hacia la diferencia de opinión, entre los temas más importantes, utilizando como herramienta clave el Teatro Foro. En este punto, se podría explicar que el juego permitió desarrollar aspectos interpersonales, sin desmerecer los aspectos intrapersonales. Sin embargo, al modificar el eje de trabajo en el segundo período, es posible señalar que los aportes percibidos por los/las estudiantes no son mayoritariamente significativos, cuestión que podría explicarse a partir de que los juegos desplegados permiten mediar las relaciones con los/las otros/as, favoreciendo una mayor aceptación del otro/a, a diferencia de la reflexión y el debate que develan posturas no mediadas por lo lúdico, apareciendo resistencias más auténticas respecto a la diferencia. Esto exceptuando las instancias donde se trabajó desde el Teatro Foro, pues se pudo lograr que el curso transmitiera su opinión y fuese respetada por los/las demás, generando una sana discusión y reflexión.

III° Medio:

Pregunta	Primer semestre (4 estudiantes)	Segundo semestre (9 estudiantes)
1. ¿Has notado cambios en la relación con tus compañeros/as? Positivos, negativos. Explique.	Sí (50%) No (50%)	Sí (56%) No (33%) Sí/no (11%)
2. ¿Has notado cambios en ti en cuanto a la capacidad de opinión/reflexión?	Sí (100%)	Sí (78%) No (11%) Sí/no (11%)

Hacia la primera pregunta, durante el primer semestre, los/las estudiantes reconocieron un 50% de respuestas positivas relacionadas con los cambios interpersonales, en términos de mejores relaciones y confianza grupal. Mientras que en el segundo semestre, las respuestas positivas, con un 56% se refieren a cambios con respecto a que las mejores relaciones permiten un clima para un mejor aprendizaje, en términos académicos, hay más confianza y amistad.

En relación con las respuestas negativas hacia la primera pregunta, durante el primer semestre, el 50% reconoció cambios negativos en términos de relaciones interpersonales, asociados a la no emisión y recepción de críticas hacia sus pares. En cambio, en el segundo semestre, con un 33% de respuestas negativas y 11% de respuestas parciales, se pudieron observar aspectos de desmotivación y de

apatía hacia sus pares. (La depresión del curso se hace notar en la relación con los/las compañeros (sic)).

Respecto a la segunda pregunta, asociada al aspecto intrapersonal, durante el primer semestre hubo un 100% que respondió de forma positiva, atribuyendo esto a la tolerancia, confianza y seguridad en sí mismos/as, y a la capacidad de opinión/reflexión. En cambio, durante el segundo semestre, hubo un 78% que reconoció cambios positivos en torno a la personalidad, al respeto y tolerancia. Por otro lado, un 11% afirmó que no han notado cambios, y otro 11% visualiza un cambio de motivación personal, asociado al interés académico.

Conclusiones preliminares primera categoría:

Se destaca a todas luces que la apreciación más valorada por parte de los/las estudiantes para ambos períodos recae en el aspecto intrapersonal, de manera relativamente independiente de los ejes que se trabajaron en ellos (Crf. 7.5.3 Planificaciones III° Medio). Como observación adicional, se puede agregar que este grupo de estudiantes nunca constituyó un grupo curso, sino una sumatoria de individualidades dentro de un universo, cuestión que se corrobora más adelante en las entrevistas hacia el cuerpo docente. Por lo tanto, se podría deducir que el aporte fue más significativo para las individualidades que para el grupo curso, sin desmerecer que hay una valoración a nivel interpersonal, pero que no se condice con este último análisis.

IV° Medio:

Pregunta	Primer semestre (15 estudiantes)	Segundo semestre (18 estudiantes)
1. ¿Has notado cambios en la relación con tus compañeros/as? Positivos, negativos. Explique.	Sí (67%) No (20%) Sí/No (13%)	Sí (72%) No (11%) Sí/No (17%)
2. ¿Has notado cambios en ti en cuanto a la capacidad de opinión /reflexión?	Sí (60%) No (40%)	Sí (89%) No sabe (11%)

Durante el primer semestre, en correspondencia con la primera pregunta, un 67% de los/las estudiantes que respondieron el cuestionario, advierte que sí existen cambios positivos en la relación con sus pares, pues denotan compañerismo con algunos/as, además de percibir mayor aceptación y respeto, pero por sobre todo comentan que existe una mejoría en la confianza grupal, a pesar de ser un curso sectorizado, al igual que los demás niveles. De la misma manera, durante el segundo semestre hubo un incremento en las respuesta positivas, subiendo a un 72%, a pesar de la presión académica en la que se encuentran (sic), pues la gran mayoría reconoce que las actividades propuestas han servido para bajar los niveles de estrés, propios de esta etapa de exámenes y PSU.

Por otro lado, durante el primer semestre hubo un 20% de respuestas negativas con respecto a la primera pregunta, pues argumentan que los cambios son parciales, ya

que estos solo se logran dentro de la clase de Orientación y no así en las otras asignaturas. Aquí manifiestan que permanecen divididos/as, a diferencia del segundo semestre, pues hubo un aumento en las respuestas positivas, debido al trabajo de confianza grupal, autoestima y valoración del otro/a que se hizo en clases, además de actividades de relajación que ayudaron en este proceso.

En cuanto a la segunda pregunta, en lo concerniente a lo intrapersonal, a la capacidad reflexiva de los/as estudiantes, durante el primer semestre, un 60% destaca cambios positivos, mientras que en el segundo semestre, un 83% afirma lo mismo. Esto asociado a la manera de reflexionar y dar su opinión frente a los demás, respetando y aceptando las distintas opiniones de sus compañeros/as, respecto a diferentes temas planteados en el transcurso de las clases.

Sin embargo, existe un porcentaje no menor de un 40% en el primer semestre de respuestas negativas en cuanto a la capacidad de reflexión, pues estos estudiantes manifiestan cierto resquemor al dar su opinión, pues señalan que hay muchas diferencias en la forma de pensar del curso, lo cual provoca conflictos, debido a la falta de aceptación del otro/a.

Esta situación se revierte en el segundo semestre, a razón de diferentes actividades que se plantearon para ayudar a mejorar el respeto por las diferencias de opinión, lo cual derivó en que sólo un 11% respondió que no han habido cambios, y un 17% afirma observar cambios parciales respecto a la aceptación por el/la otro/a.

Conclusiones preliminares primera categoría:

A partir de los resultados arrojados en esta categoría, es preciso señalar que con este curso, a diferencia de los anteriores, el foco de trabajo no estuvo puesto únicamente en el desarrollo de habilidades sociales y mejoramiento de los aspectos interpersonales, sino más bien los intrapersonales. Y en este sentido, los resultados fueron significativos, pues ellos/as mismos/as reconocen haber ampliado su capacidad de reflexión y opinión respecto a las temáticas trabajadas, que se resumieron en aquellas enfocadas a la orientación vocacional y profesional. En este ámbito, con este curso se trabajó el test de inteligencias múltiples, donde se pudieron observar las particularidades de cada uno/a y poder trabajar desde ahí, lo cual fue valorado por los/las estudiantes.

Categoría 2: Aportes Orientación. En esta se pretende valorar si los objetivos propuestos en el subsector de Orientación tuvieron efectos en los/las estudiantes en un sentido positivo, respecto a aquéllos y sus correspondientes actividades trabajadas a lo largo del año (para mayor abundamiento, el detalle pormenorizado se incluye en las planificaciones ubicadas en el Anexo 7.5). A su vez, se procura analizar si la Orientación es una contribución o no a la comunidad educativa.

A continuación, se desplegará el resultado obtenido de los cuestionarios por curso.

I° Medio:

Pregunta	Primer semestre (11 estudiantes)	Segundo semestre (13 estudiantes)
1. Describe los aportes relevantes del curso de Orientación.	Positivos (100%)	Positivos (100%)
2. En cuanto a las actividades realizadas, ¿crees que han sido una contribución para el curso?	Sí (100%)	Sí (100%)
3. ¿Crees que la Orientación es un aporte para la comunidad educativa?	Sí (91%) No (9%)	Sí (100%)

En cuanto a la primera pregunta, durante el primer semestre, un 100% reconoce aspectos positivos del curso de Orientación como la participación, compañerismo, trabajo en equipo, unión del curso, aprendizaje a través del juego, fomento de la imaginación y energía. Y en lo que respecta al segundo semestre, un 100% reconoce aspectos positivos como la cooperación, compañerismo, formación valórica, fomento de la confianza y la expresión, el intercambio de ideas, convivencia y unión de curso.

En la segunda pregunta, relacionada con las actividades realizadas en el curso, durante el primer semestre, el 100% reconoció que fueron una contribución hacia el curso en términos del incremento de la personalidad, la comunicación, la unión del

curso, confianza y libertad de expresión. Mientras que durante el segundo semestre, hacia la misma pregunta, el 100% reconoció aspectos positivos en términos de comportamiento, reflexión, formación valórica, las actividades como un espacio para ayudar, compartir y escuchar, fomento de la confianza y la convivencia.

Y por último, en la tercera pregunta, asociada a la Orientación como aporte a la comunidad educativa, durante el primer semestre, el 91% registra que sí lo es pues la Orientación une a los cursos y funciona como una guía hacia los estudiantes, permitiéndoles generar espacios de sociabilización y convivencia. Sin embargo, se rescata una opinión respecto a que depende de quién esté encargado de dicha área, es decir, qué profesor/a está a cargo y qué nivel de cercanía tenga con los/las estudiantes. A su vez, el 9% indica que no es un aporte hacia la comunidad, sino hacia cada uno, es decir, es un beneficio individual. Y durante el segundo semestre, hacia la misma pregunta, el 100% reconoce que la Orientación sí es un aporte a la comunidad educativa, en términos de interacción, de reflexión, unión de curso, espacio de convivencia, ayuda y consejo.

Conclusiones preliminares segunda categoría:

Se destaca la valoración que los/las estudiantes realizan respecto a esta categoría en cada uno de los ítemes consultados, por lo cual al menos este grupo considera el espacio orientador como una instancia muy relevante para el desarrollo personal como presencia efectiva, es decir, que realmente se realice la clase de Orientación.

Es posible inferir, entonces, que los núcleos temáticos se logran de manera altamente satisfactoria, por lo cual es un subsector con un potencial formativo digno de considerar en el currículum escolar.

II° Medio:

Pregunta	Primer semestre (8 estudiantes)	Segundo semestre (18 estudiantes)
1. Describe los aportes relevantes del curso de Orientación.	Positivos (37.5%) Negativos (37.5%) Parciales (25%)	Positivos (100%)
2. En cuanto a las actividades realizadas, ¿crees que han sido una contribución para el curso?	Sí (75%) No (25%)	Sí (95%) No (5%)
3. ¿Crees que la Orientación es un aporte para la comunidad educativa?	Sí (100%)	Sí (95%) No (5%)

Respecto a la primera pregunta, asociada a los aportes del curso de Orientación, durante el primer semestre, un 37.5% rescató la buena disposición, la dinámica de las clases, la participación y opinión del curso. Mientras que una proporción idéntica reconoció que no ha sido un aporte pues no han mejorado las relaciones interpersonales en el curso, es decir, existen discusiones y conflictos entre ellos que

no se han podido resolver. Y por otra parte, un 25% reconoce que el aporte ha sido parcial, pues si bien en la clase de Orientación se logra la unión de curso, al finalizar ésta todo vuelve a ser como antes.

En cuanto a esta misma pregunta, durante el segundo semestre, el 100% reconoció que los aportes han sido positivos en términos de unión de curso, intercambio de opiniones, respeto de los distintos puntos de vista, se desarrolla un espacio para pasarlo bien pues las clases son entretenidas, existe también más confianza, reflexión, motivación, participación, relajación y desconexión de otras asignaturas. También reconocen compañerismo, solidaridad y empatía.

En lo que respecta a la segunda pregunta, concerniente a las actividades realizadas como contribución al curso, durante el primer semestre, un 75% reconoció que éstas permiten generar diálogo, potenciar la solidaridad, confianza grupal, compañerismo y trabajo en equipo, como también rescatan la diversión y unión de curso. Sin embargo, un 25% opina que estos logros se quedan en la clase, es decir, no es transversal en otras asignaturas.

Durante el segundo semestre, respecto a la misma pregunta, el 95% rescata que dichas actividades sirvieron para potenciar la participación y unión del curso, confianza, reflexión, empatía, aceptación del otro, debate, y el teatro como una herramienta para discutir temas importantes, como lo fue con el teatro foro. Sin

embargo, un 5% opinó que a partir de esas actividades, durante el año no se tomó en cuenta temas que los estudiantes pidieron a principio de año, como por ejemplo, sexualidad, drogas y alcohol.

Finalmente, respecto a la tercera pregunta, relacionada con la Orientación como aporte a la comunidad educativa, durante el primer semestre, el 100% opinó que sí lo era, pues este espacio ayuda al curso a relacionarse, sirve como una orientación general, resuelve dudas, refuerza autoconfianza, conciencia y crítica constructiva a sí mismo/a, y permite a los estudiantes tener más participación. En cambio durante el segundo semestre, el 95% reconoció aportes en términos de la construcción de debate y discusión, formación valórica, espacio de distensión de otras asignaturas, reflexión, comunicación grupal, mejoramiento de las relaciones interpersonales, comprender distintos puntos de vista, potenciar la motivación, la Orientación como guía para entender consecuencias de sus actos, y como un espacio de inclusión. Y un 5% reconoció que no es un aporte, sin mayor fundamentación.

Conclusiones preliminares segunda categoría:

A partir de estos resultados se puede vislumbrar que los/las estudiantes reconocen la relevancia del subsector de Orientación en el currículum educativo, pues éste es un aporte al desarrollo personal y al de la comunidad. Sin embargo, esto no se condice en una primera lectura con los resultados del ítem anterior relacionado con el desarrollo interpersonal e intrapersonal, pues se puede inferir que estos cambios

se producen a largo plazo, a partir de una constancia en el trabajo orientador. Esto no necesariamente desvaloriza el subsector, sino que se puede adoptar una postura más crítica respecto a ciertos elementos particulares que se trabajaron.

III° Medio:

Pregunta	Primer semestre (4 estudiantes)	Segundo semestre (9 estudiantes)
1. Describe los aportes relevantes del curso de Orientación.	Positivos (100%)	Positivos (78%) No responde (22%)
2. En cuanto a las actividades realizadas, ¿crees que han sido una contribución para el curso?	Sí (75%) No (25%)	Sí (89%) No responde (11%)
3. ¿Crees que la Orientación es un aporte para la comunidad educativa?	Sí (100%)	Sí (100%)

Respecto a la primera pregunta, asociada a los aportes del curso de Orientación, durante el primer semestre, el 100% respondió que sí ha sido un aporte en términos de confianza, trabajo en equipo, y como un espacio para descubrir los intereses de los jóvenes y discutir en torno a eso. Y durante el segundo semestre, el 78% reconoció aspectos positivos como la unión de curso, la reflexión, la confianza

grupal, la adaptación del curso. Mientras que el 22% restante se abstuvo de responder.

Hacia la segunda pregunta, relacionada con las actividades propuestas en clases, durante el primer semestre, el 75% reconoce que éstas permitían unir al curso, mientras que el 25% respondió que si bien las actividades funcionan en la clase, los logros se quedan en la clase y no trascienden en otras asignaturas. Mientras que en el segundo semestre, hacia la misma pregunta, el 89% reconoce aspectos como la unión de curso, aceptación y empatía, reflexión, confianza grupal. Y el 11% restante se abstiene de responder.

La última pregunta, que recoge la opinión si la Orientación es un aporte para la comunidad educativa, en ambos semestres, el 100% de los estudiantes afirmó que sí lo era, pues, entre otras cosas, la Orientación funciona como una guía y ayuda a los alumnos, permite también al curso debatir y discutir, desarrollar habilidades sociales, desarrollar la empatía, reflexionar sobre diversas cosas y unir al curso.

Conclusiones preliminares segunda categoría:

Es posible afirmar que existe una tendencia significativamente positiva respecto al aporte del subsector de Orientación en la comunidad educativa. Por consiguiente, se mantiene la tendencia con los cursos anteriores, y es posible también deducir que si bien los cambios a nivel interpersonales e intrapersonales no son tan

significativos como en esta categoría, a nivel general sí se considera como un espacio digno de aprovechamiento.

IV° Medio:

Pregunta	Primer semestre (15 estudiantes)	Segundo semestre (18 estudiantes)
1. Describe los aportes relevantes del curso de Orientación.	Positivos (100%)	Positivos (100%)
2. En cuanto a las actividades realizadas, ¿crees que han sido una contribución para el curso?	Sí (100%)	Sí (100%)
3. ¿Crees que la Orientación es un aporte para la comunidad educativa?	Sí (73%) No (27%)	Sí (100%)

Respecto a esta segunda categoría, en la primera pregunta, que refleja los aportes del curso de Orientación, en ambos semestres, el 100% reconoció aspectos positivos relativos al desarrollo y fortalecimiento de: Confianza tanto con estudiantes como con las profesoras encargadas del subsector, compañerismo, trabajo en equipo, diálogo y participación, reflexión, relajación y concentración en pos de las actividades propuestas, convivencia, tolerancia y unión de curso. El reconocimiento de estos aspectos registrados se mantuvieron durante todo el año, pese a que este

fue el curso con el cual menos se trabajó, pues muchas veces el horario en el que se realizaba la clase de Orientación, se utilizaba para ejecutar test de hábitos de estudios, charlas vocacionales, ensayos PSU, entre otros. Por lo tanto, los/las estudiantes aprovechaban el espacio de Orientación y las actividades propuestas, ya que como se mencionaba en la categoría anterior, podían liberar el estrés causado por otras asignaturas o por la presión PSU.

En cuanto a la segunda pregunta, también un 100% reconoce en ambos semestres que las actividades realizadas fueron un aporte para el curso, por lo que se expuso en las líneas anteriores. Este curso en particular, siempre mantuvo una muy buena disposición a las actividades propuestas, justamente porque comprendían el espacio de Orientación como aquel en que liberaban tensiones, se divertían, compartían con sus compañeros/as y con las profesoras, y también era un espacio rico para generar discusión y reflexión.

Finalmente, en la tercera pregunta, que pretende evaluar la posición que los/las estudiantes tienen respecto a la Orientación, y si esta es un aporte hacia la comunidad educativa, durante el primer semestre, un 73% afirmó que sí lo era, mientras que un 27% testificó que no. Mientras que en el segundo semestre, el 100% respondió de manera positiva, y los argumentos de estas respuestas fueron los siguientes: En correspondencia con los aportes parciales, se refieren a que la Orientación puede ser un aporte hacia la individualidad, no así a la colectividad, en

palabras de los/las estudiantes, la Orientación sirve para algunos (sic); también se hace el alcance respecto a quién está encargado/a del subsector, pues dependiendo de la relación que se tenga con el/la profesor/a, se obtendrán distintos resultados. Y en cuanto a los aportes significativos, se percibió que la Orientación es fundamental, ya que es un espacio en el cual se pretende guiar y apoyar a los/las estudiantes en su visión de futuro, desde una dimensión de orientación vocacional y profesional; generar espacios de discusión y reflexión en torno a temáticas de interés común, permite mejorar la convivencia y confianza grupal, y por sobre todo, es fundamental para los cursos más chicos, como lo son 1° y 2° Medio, por lo anteriormente expuesto.

Conclusiones preliminares segunda categoría:

Con el propósito de no redundar en las conclusiones presentadas en los cursos anteriores, se puede inferir que en este curso se arrojan resultados muy similares a los previos, con la diferencia que este grupo reconoce además la importancia de la orientación vocacional y profesional, pues es en este espacio donde se pueden estudiar las variables a considerar para un futuro post escolar.

Categoría 3: Labor docente. Esta tiene como objetivo evaluar por parte de los/las estudiantes la labor de las profesoras a cargo del subsector en cuestión, y apreciar si existe cercanía/empatía por parte de ellas, para posteriormente contrastar la relación que se produce entre estudiantes y profesores de otros subsectores.

I° Medio:

Pregunta	Primer semestre (11 estudiantes)	Segundo semestre (13 estudiantes)
1. ¿Cómo evaluarías la labor de las profesoras?	Positiva (100%) Negativa (0%)	Positiva (100%) Negativa (0%)
2. ¿Has notado empatía/cercanía con las profesoras? Si es así, y con otros profesores no sucede, ¿a qué crees que se deba?	Sí (100%)	Sí (100%)

En la primera pregunta, en la cual los/las estudiantes deben evaluar la labor de las profesoras, durante el primer y segundo semestre, el 100% de los/las estudiantes respondió de manera afirmativa. Entre sus comentarios rescataron aspectos como el método de enseñanza, el cariño, la participación que éstas realizaban con el curso, la motivación que genera en ellos el querer aprender, la atención que se les entrega, se sienten escuchados, las actividades son entretenidas, entre otros

factores. También comentaron que pese a que a veces las actividades no resultaban, las profesoras nunca mostraron desmotivación.

Luego, en la segunda pregunta, se procura valorar la apreciación que tienen los/las estudiantes respecto a la cercanía de las profesoras y si ésta se condice con la relación con otros/as profesores/as, es decir si sienten la misma cercanía con otros/as profesores/as o no. Durante el primer y segundo semestre, el 100% reconoció cercanía y empatía por parte de las profesoras a cargo del subsector de Orientación hacia los/las estudiantes, mientras que con la mayoría de los otros/as profesores/as del establecimiento no, por las siguientes razones: no se sienten escuchados/as por ellos/as, el profesor generalmente tiene una imagen autoritaria frente a los/as estudiantes, no existe diálogo ni discusión con ellos/as. Sin embargo, hay excepciones, en algunos casos los docentes intentan ser cercanos/as a los/las estudiantes.

Conclusiones preliminares tercera categoría:

Evidentemente, los resultados arrojados en esta categoría son altamente positivos. Cabe destacar, siguiendo las declaraciones vertidas por los/las estudiantes, que se detecta la imposibilidad de transferencia respecto a la dinámica de trabajo, en esta área en particular, hacia los otros subsectores. Por lo tanto, cualquier resultado obtenido en esta área se parcializa, sin generar una sinergia que se sustente en un proyecto global.

Por otro lado, es pertinente deducir que estos resultados obtenidos se deben a la metodología utilizada por las encargadas del subsector, pues siguiendo lo planteado en el Marco Teórico, desde la postura de Maturana, y los conceptos derivados de la educación emocional, se trabajó a partir de la relación con el/la otro/a, desde el afecto y preocupación por el sujeto más allá de una entrega de conocimiento.

II° Medio:

Pregunta	Primer semestre (8 estudiantes)	Segundo semestre (18 estudiantes)
1. ¿Cómo evaluarías la labor de las profesoras?	Positiva (100%) Negativa (0%)	Positiva (100%) Negativa (0%)
2. ¿Has notado empatía/cercanía con las profesoras? Si es así, y con otros profesores no sucede, ¿a qué crees que se deba?	Sí (100%)	Sí (100%)

Hacia la primera pregunta, durante el primer y segundo semestre, el 100% respondió de manera positiva acerca de la labor de las profesoras, reconociendo que sienten cariño por parte de ellas, motivación para hacer las clases, se sienten escuchados/as por ellas, respetan las opiniones de los/las estudiantes, tienen buena disposición, y son comprensivas.

Por otro lado, en la segunda pregunta, en ambos semestres, el 100% reconoció que existe empatía y cercanía por parte de las profesoras, pues las clases son

entretenidas e intentan incluir a todo el curso, es un espacio de opinión y reflexión, donde las opiniones son respetadas por las profesoras. No sucede lo mismo con los/las demás profesores/as, y esto se debe a que no se sienten escuchados/as por ellos/as, pues la figura del profesor/a autoritario/a siempre tiene la razón y no toma en cuenta las opiniones de los/las estudiantes.

Conclusiones preliminares tercera categoría:

Con el propósito de no redundar, se siguen las mismas observaciones realizadas en el curso anterior.

III° Medio:

Pregunta	Primer semestre (4 estudiantes)	Segundo semestre (9 estudiantes)
1. ¿Cómo evaluarías la labor de las profesoras?	Positiva (100%) Negativa (0%)	Positiva (100%) Negativa (0%)
2. ¿Has notado empatía/cercanía con las profesoras? Si es así, y con otros profesores no sucede, ¿a qué crees que se deba?	Sí (100%)	Sí (100%)

En la primera pregunta, durante el primer y segundo semestre, el 100% evaluó de manera positiva a las profesoras, ya que ven dedicación por parte de ellas hacia los/las jóvenes, disposición al trabajo y ayuda a los/las jóvenes. Y por otro lado, en

ambos semestres, el 100% reconoció empatía y cercanía por parte de las profesoras, ya que, rescatando comentarios literales de ellos/as, las profesoras entienden cuando alguien no quiere participar en la clase, respetan las diferencias de opinión, son cariñosas, no son prepotentes y demuestran confianza para hablar cualquier tema, a diferencia de otros/as profesores/as que no escuchan a los/las estudiantes.

Conclusiones preliminares tercera categoría:

No deja de llamar la atención que los estudiantes hagan la diferencia en el mismo tenor que los cursos anteriores, lo cual claramente devela una falencia en la transferencia del quehacer docente. Esto hace sospechar que no existiría un trabajo en equipo en profundidad, particularmente con los aspectos relevantes que permitiesen la identificación con el proyecto educativo institucional.

IV° Medio:

Pregunta	Primer semestre (15 estudiantes)	Segundo semestre (18 estudiantes)
1. ¿Cómo evaluarías la labor de las profesoras?	Positiva (100%) Negativa (0%)	Positiva (100%) Negativa (0%)
2. ¿Has notado empatía/cercanía con las profesoras? Si es así, y con	Sí (100%)	Sí (100%)

otros profesores no sucede, ¿a qué crees que se deba?		
---	--	--

Hacia la primera pregunta, asociada a la labor de las profesoras encargadas del subsector, en ambos semestres se obtuvo un 100% de respuestas positivas. Entre estas, los/las estudiantes manifestaron que las profesoras son dedicadas, cariñosas, y se encargan de motivar al curso con las actividades propuestas, comprendiendo siempre si alguien no deseaba participar de ellas, sin por esto excluirlo/a del grupo. Además prestan atención a los/las estudiantes, escuchan y respetan las diferencias de opinión, y generan la confianza necesaria para dialogar. (Crf. Anexo 7.1.4 Cuestionario a estudiantes IV° Medio).

En cuanto a la segunda pregunta, concerniente a la empatía y cercanía con las profesoras, y la relación que se produce con otros/as docentes, también el 100% respondió de manera positiva en ambos semestres. En esta, se desarrolla que con otros/as profesores no sucede en un 100% ya que éstos/as no siempre están dispuestos a escuchar y comprender al grupo, ni tampoco se genera la confianza para discutir sobre algo en particular. Sin embargo, reconocen que sí mantienen relaciones de confianza con ciertos/as profesores, y que por ende, las clases pueden desarrollarse fluidamente.

Conclusiones preliminares tercera categoría:

En esta categoría, las respuestas son muy similares a las arrojadas en los cursos anteriores. Sin embargo, es pertinente agregar que este colectivo sí reconoce en otros/as profesores cercanía y empatía, con un porcentaje minoritario.

Categoría 4: Particularidad contextual. Se pretende que los estudiantes evalúen las posibles diferencias que se producen entre los objetivos y actividades de Orientación en este contexto particular respecto a experiencias en otros establecimientos educacionales.

A continuación, se presentará la tabulación de las respuestas emitidas por los estudiantes, de cada uno de los cursos participantes.

I° Medio:

Pregunta	Primer semestre (11 estudiantes)	Segundo semestre (13 estudiantes)
Según experiencias vividas en otros colegios en cuanto a la Orientación, ¿en qué crees que se diferencia con esta?	Diferencias positivas (64%) Diferencias negativas (0%) No tenía Orientación en otros colegios (36%)	Diferencias positivas (70%) Diferencias negativas (0%) No tenía Orientación en otros colegios (30%)

En esta última categoría, durante el primer semestre, el 64% reconoció diferencias positivas respecto a la Orientación trabajada en este colegio a diferencia de otros, por diversos motivos, tales como: las profesoras son empáticas, aquí se le otorga la importancia requerida a la Orientación, las actividades son didácticas y no teóricas y se reconoce preocupación por parte de las profesoras. En cambio, un 36% afirma que en otros colegios no habían tenido Orientación.

Durante el segundo semestre, se rescata un 70% de diferencias positivas relacionadas con el hecho de que aquí existe un espacio para reflexionar, no se toma como tiempo libre o reforzamiento de otras asignaturas, existe participación y las opiniones de todos/as son importantes. El 30% restante mantiene la postura de no haber tenido Orientación previamente en otros colegios.

Conclusiones preliminares cuarta categoría:

En ambos períodos se mantiene la postura de que la intervención realizada en este subsector sí ha sido un aporte para los/las estudiantes pues se considera un espacio valioso, el cual apunta hacia los intereses e inquietudes generales de los/las estudiantes, que permiten revalorizar el espacio como una experiencia relevante.

II° Medio:

Pregunta	Primer semestre (8 estudiantes)	Segundo semestre (18 estudiantes)
Según experiencias vividas en otros colegios en cuanto a la Orientación, ¿en qué crees que se diferencia con esta?	Diferencias positivas (75%) Diferencias negativas (0%) No tenía Orientación en otros colegios (25%)	Diferencias positivas (67%) Diferencias negativas (0%) No tenía Orientación en otros colegios (28%) No responde (5%)

Manteniéndose la tendencia analizada en el curso anterior, las diferencias en porcentaje se explica por el hecho de que en el segundo semestre el universo respondió el cuestionario, lo cual no invalida que la tendencia se mantenga positiva. Con el propósito de no redundar, las respuestas entregadas son prácticamente idénticas a las enunciadas en el curso anterior, como por ejemplo: participación y reflexión, las actividades son didácticas, existe comprensión y empatía por parte de las profesoras, entre otras.

Conclusiones preliminares tercera categoría: No hay diferencias substantivas con las tendencias pesquisadas en el análisis anterior.

III° Medio:

Pregunta	Primer semestre (4 estudiantes)	Segundo semestre (9 estudiantes)
Según experiencias vividas en otros colegios en cuanto a la Orientación, ¿en qué crees que se diferencia con esta?	Diferencias positivas (25%) Diferencias negativas (0%) No tenía Orientación en otros colegios (75%)	Diferencias positivas (44%) Diferencias negativas (0%) No tenía Orientación en otros colegios (56%)

En este nivel, los resultados obtenidos a partir de las respuestas del cuestionario son muy similares a los cursos anteriores. En éste se rescata la unión del curso, el espacio para reflexionar y la didáctica de las actividades. Por lo tanto, se mantiene la postura respecto a los análisis previos.

Conclusiones preliminares tercera categoría:

Debido a que la mayoría de los/las estudiantes no tienen un referente comparativo, aun así valoran la instancia implementada a lo largo del año. Y aquellos que sí tienen tal referente, aprecian este espacio de trabajo otorgado.

IV° Medio:

Pregunta	Primer semestre (15 estudiantes)	Segundo semestre (18 estudiantes)
Según experiencias vividas en otros colegios en cuanto a la Orientación, ¿en qué crees que se diferencia con esta?	Diferencias positivas (60%) Diferencias negativas (0%) No tenía Orientación en otros colegios (40%)	Diferencias positivas (67%) Diferencias negativas (0%) No tenía Orientación en otros colegios (33%)

A partir de los datos obtenidos en esta categoría, es posible dilucidar una visión significativamente positiva respecto a la intervención en el subsector de Orientación, en cuanto a cómo se practica en otros establecimientos según la perspectiva de los/las estudiantes. A esta pregunta, durante el primer y segundo semestre, respectivamente, un 40% y 33% reconoció no haber tenido Orientación en otros colegios. Y en cuanto a las diferencias que pueden observar en relación con otros referentes, un 60% y 67% respectivamente para cada semestre, observaron diferencias positivas, atribuidas a que en esta ocasión, la Orientación no se toma como hora libre, consejo de curso o reforzamiento de otras asignaturas, sino que aquí realmente se utiliza y aprovecha el espacio de trabajo. Entre estas particularidades se reconoce que las clases son entretenidas, pues con sus actividades dinámicas permiten al curso mejorar la comunicación y confianza, se respetan las diferencias de opinión, se puede reflexionar y discutir en torno a la

orientación vocacional y profesional, para decidir cuál sería, eventualmente, el camino a escoger, qué carrera estudiar, entre otros aspectos.

Conclusiones preliminares cuarta categoría:

Con el ánimo de no redundar en las conclusiones generadas hacia los otros cursos, es posible agregar que este reconoce que la diferencia más significativa respecto a otros referentes del subsector, es la manera en cómo se aborda, es decir, en las actividades propuestas y el espacio de liberación y reflexión, que permite a su vez, orientar y guiar para la toma de decisiones en un futuro.

4.2 ENTREVISTAS A DOCENTES.

Habiendo hecho un análisis sobre los cuestionarios aplicados a la población estudiantil, a continuación se presentará el que se efectuó respecto a las entrevistas aplicadas al total de nueve profesores/as del establecimiento (el 100% de los mismos), dentro de los/las cuales se encuentran directivos, profesores jefes de todos los cursos, y docentes de subsectores de aprendizaje. Para esto, recordaremos la matriz de valoración de dicho instrumento.

Categorías de análisis	Núcleos temáticos	Preguntas
Percepciones de los estudiantes.	<ul style="list-style-type: none"> - Expectativas. - Posicionamiento. 	1. ¿Cuáles son tus apreciaciones generales sobre los estudiantes del establecimiento?
Conflictos percibidos.	<ul style="list-style-type: none"> - Qué conflictúa. - Problematización. 	2. En términos generales, ¿cuáles son los principales conflictos que puedes detectar en aula?
Herramientas de resolución.	<ul style="list-style-type: none"> - Disposición. - Mediación. - Comprensibilidad. 	3. En caso de conflicto, ¿qué herramientas sueles utilizar para resolverlos y mejorar las relaciones con los/las estudiantes?
Cambios actitudinales: <ul style="list-style-type: none"> - Estudiantes-estudiantes. - Estudiantes-profesores. 	<ul style="list-style-type: none"> - Valoración. - Impacto. 	4. ¿Has notado algún cambio actitudinal respecto a cómo iniciaron el año? Positivo, negativo.

		<p>5. ¿Has notado algún avance en las habilidades sociales entre los/las jóvenes?</p> <p>6. ¿Has percibido algún avance en el trato entre estudiantes y profesores/as?</p>
<p>Valoración de la intervención:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aprendizaje. - Relaciones humanas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Valoración. - Impacto. - Transferencia. 	<p>7. ¿Crees que la intervención realizada en Orientación y en Teatro ha permitido mejorar la relación entre estudiantes y profesores/as?</p> <p>8. ¿Crees que estos elementos pueden favorecer el clima para un mejor aprendizaje?</p>

Categoría 1. Percepciones de los estudiantes: En ésta se pretenden detectar las percepciones que los/las docentes tienen sobre la población estudiantil, en términos de cómo se los representan y cómo se posicionan en su trabajo cotidiano. Por lo tanto, se busca configurar la representación y expectativas que tienen de sus estudiantes.

Pregunta 1: ¿Cuáles son tus apreciaciones generales sobre los estudiantes del establecimiento?

Respecto a esta pregunta, se lograron acopiar distintas apreciaciones que tienen los/las docentes respecto a las expectativas que tienen de sus estudiantes. En

general, pueden observar en ellos/as que existe una resistencia al trabajo, desmotivación por el aprendizaje, difusión respecto al futuro, carencia de hábitos de estudio, diversidad de personalidades y de opinión, por lo que se genera un conflicto a nivel interpersonal. También se habla de jóvenes que tienen variados conflictos a nivel familiar, lo que, lamentablemente, se refleja en el comportamiento en la escuela y en una resistencia hacia las relaciones con los adultos, en este caso, con los/las profesores/as.

Este punto es muy relevante, debido a que, como algunos/as profesores/as lo señalan, se puede advertir al adulto ausente, es decir, a los/las apoderados/as que no participan mayormente en el proceso de aprendizaje de sus hijos/as, lo cual claramente otorga una responsabilidad mayor a los/las docentes de la que, a veces, no son capaces de hacerse cargo. Y debido a que existe cierta resistencia hacia los/las profesores/as, por ende, esto repercute en el aprendizaje de los/las jóvenes.

Pese a estas apreciaciones, en general los/las docentes tienen una visión positiva de los/las estudiantes, pues asumen que son chicos/as distintos en comparación a los que llegan a un establecimiento tradicional, y asumen, a su vez, que lo que hay que potenciar es la motivación en ellos y el sentido de pertenencia, más allá de lo académico.

Categoría 2. Conflictos percibidos: En esta se intenta vislumbrar cuáles son los principales conflictos que los/las docentes pueden observar en sus estudiantes y en aula, con el fin de detectar de qué manera ellos/as resuelven dichos conflictos, o qué proponen para su resolución.

Pregunta 2: En términos generales, ¿cuáles son los principales conflictos que puedes detectar en aula?

Frente a esta pregunta, la mayoría de los/las entrevistados/as se refirieron a conflictos generales de cada curso, y no precisamente a aquellos que impiden realizar las clases, sino más bien a los que conflictúan al curso y a las problemáticas particulares de sus estudiantes.

Entre los conflictos mencionados, en términos generales, se pudieron encontrar los siguientes: Los/las jóvenes no tienen límites demarcados, es decir, no tienen sentido de la responsabilidad y del respeto hacia sus pares, *hacen lo que quieren* (sic.). Se observa una desmotivación o desinterés general en los/las jóvenes, desde lo académico hasta lo relacionado con la propia proyección de vida. Se detecta, también, un problema de comunicación, pues a estos/as les es muy difícil expresar lo que piensan, denotando una cierta resistencia con algunos/as profesores/as debido a las brechas generacionales existentes (sic.). A su vez, se visualiza un problema de empatía, tanto de los/las estudiantes como de los/las profesores, pues pocas veces uno/a es capaz de ponerse en el lugar del otro/a, y

rara vez los/las docentes hacen una retroalimentación respecto a sus prácticas y las relaciones que tienen con los/las estudiantes.

Por otra parte, se mencionan conflictos de tipo más directo, como lo son aquellos que inciden en la realización de las clases. Entre ellos se descubren algunos como: Rivalidad entre un grupo específico de un curso, que es II° Medio, particularmente entre las mujeres; faltas de respeto hacia los/las profesores/as, poca tolerancia entre los/las compañeros/as y a la diversidad, ciertas agresividades entre pares, individualismo y poca empatía. Y en términos académicos, se visualiza una carencia de sentido de la responsabilidad, poco esfuerzo y rigor por el aprendizaje.

Sin embargo, pese a los conflictos mencionados anteriormente, en su conjunto, la mayoría de los/las docentes observan un progreso paulatino en sus educandos. En general, se tiene una visión más optimista respecto a estos conflictos, ya que se reconoce que muy probablemente la causa principal es el desapego emocional que los/las estudiantes tienen, es decir, que la carencia afectiva que puedan tener repercute en la manera en cómo se relacionan en el colegio con sus pares y con los/las profesores/as, y por ende, en el rendimiento académico. Por lo tanto, no se presenta como una *condición permanente*, sino como una que eventualmente podría mejorar en la medida que se ponga más atención en ellos/as, pues reconocen a jóvenes con habilidades y potencialidades interesantes que se deben

rescatar en vez de reprimir, ya que, en palabras de uno de los entrevistados, los jóvenes funcionan *más con el corazón que con la cabeza* (sic.).

Categoría 3: Herramientas de resolución. Esta categoría tiene como finalidad identificar qué herramientas de resolución utilizan los/las docentes en caso de conflictos, donde se evalúa paralelamente qué grado de disposición, mediación y comprensibilidad tienen ante cualquier eventualidad de esta naturaleza. Esto con el propósito de comprender de qué manera se relacionan con sus estudiantes a través de situaciones más complejas.

Pregunta 3: En caso de conflictos, ¿qué herramientas sueles utilizar para resolverlos y mejorar las relaciones con los/as estudiantes?

Respecto a esta pregunta, gran parte de los/las entrevistados/as respondió que ante un evento conflictivo en particular que se genere en aula, lo más adecuado es solucionarlo enseguida. Para esto es necesario primero fundar la confianza necesaria para iniciar un acercamiento a través del diálogo por medio del cual se haga posible resolver el conflicto, con el propósito de no aplicar sanción inmediata (la cual generalmente se traduce en anotación negativa al libro, llamada al apoderado, suspensión, entre otras). Otra herramienta crucial es el uso de la empatía, la cual se puede incentivar a través de ejemplos en el que el/la estudiante

se pueda poner en el lugar del otro/a, comprenda la situación y asuma sus responsabilidades. Adicionalmente, se rescatan herramientas como la conversación y contención, especialmente cuando se detecta que el conflicto se origina por cambios emocionales en los/las chicos/as, por ejemplo, por algún problema puntual que hayan vivenciado fuera del establecimiento.

Sin embargo, algunos/as docentes reconocen que no siempre manejan las situaciones de manera adecuada, debido a los caracteres que éstos/as tienen. Algunos/as tienden a ser confrontacionales y no siempre logran resolver los conflictos inmediatamente, por lo que deben recurrir al apoyo de alguna autoridad del establecimiento. Sin embargo, reconocen también que cuando el conflicto se diluye, posteriormente intentan un acercamiento a través de la palabra.

A partir de esto, se puede inferir que generalmente los/las docentes consideran que es importante mantener una buena relación con los/las estudiantes, pese a que hay ocasiones en que las situaciones se salen de control. También fue posible detectar que, en parte, existe una falencia en la forma en cómo se relacionan con los/las estudiantes, no sólo por la información recogida en estas entrevistas, sino también a juzgar por los comentarios obtenidos en los cuestionarios hacia los/las estudiantes, en los que reconocen la figura del profesor/a autoritario/a carente de diálogo y sana discusión.

Categoría 4: Cambios actitudinales. En esta categoría se pretende valorar cuál ha sido el impacto que han tenido las relaciones interpersonales entre estudiantes con sus pares y con profesores/as, es decir, de qué manera han percibido cambios actitudinales y relacionales entre los/las estudiantes respecto a cómo iniciaron el año, hasta su finalización. Y por otra parte, siguiendo estos lineamientos, cuál ha sido el impacto de la intervención realizada para mejorar dichos ámbitos.

Pregunta	Respuesta (9 participantes)
4. ¿Has notado algún cambio actitudinal respecto a cómo iniciaron el año? Positivo, negativo.	Sí (44%) No (12%) Sí/No (44%)
5. ¿Has notado algún avance en las habilidades sociales entre los/las jóvenes?	Sí (44%) No (12%) Sí/No (44%)
6. ¿Has percibido algún avance en el trato entre estudiantes y profesores/as?	Sí (78%) Sí/No (22%)

Respecto a la primera pregunta, el 12% responde que no han habido cambios de carácter actitudinal, pues se observan conductas agresivas en los/las estudiantes. Sin embargo, esta respuesta está dirigida a un curso en particular, que es 1º Medio, y el/la entrevistado/a no hace referencia a los otros cursos.

Por otro lado, un 44% afirma que sí ha visualizado cambios positivos en cuanto a lo actitudinal respecto al inicio y al término del año escolar. Estos cambios positivos están asociados a una disminución de la agresividad, mejoramiento del orden y organización de los/las jóvenes, mayor participación y atención en clases, cambio significativo en cuanto a las conductas. También se destaca, y en particular hacia ° IV° Medio, un sentido de la responsabilidad y respeto por los procesos propios de la edad.

Existe también otro 44% que reconoce cambios parciales, entre ellos: Se ha reducido el liderazgo mal empleado por parte de algunos/as estudiantes/as, particularmente en I° y II° Medio, sin embargo, también reconocen cambios negativos hacia estos mismos cursos pues existe rivalidad entre algunos grupos específicos. En general, se han visualizado cambios positivos, empero, no hay que obviar algunos casos puntuales que generan preocupación en los/las docentes, como lo es III° Medio, un curso con un nivel muy alto de desmotivación y con casos de depresión diagnosticada en algunos/as estudiantes (5 de 12). Esto último genera en el curso un ambiente *denso*, ocasionando, en momentos, situaciones difíciles de controlar, como riñas entre algunos/as compañeros/as, o el impedimento de la realización de las clases. También se reconoce, en el mismo curso, que algunos/as tienen un rechazo hacia la imagen del adulto debido a daños recibidos por parte de

familiares u otros, lo que instala una desconfianza en ellos que les impide relacionarse de manera sana con sus pares y profesores/as.

Pese a los datos arrojados anteriormente, se puede entrever una percepción generalmente positiva que tienen los/las docentes respecto a los cambios actitudinales que han manifestado los/las estudiantes, pues considerando los aspectos negativos, se mantiene una perspectiva positiva en comparación a cómo iniciaron el año. Hacia el término del proceso del periodo escolar, los/las docentes reconocen que pese a estos aspectos negativos, se pueden llevar a cabo de buena forma las clases y existe mejor comunicación con los/las jóvenes.

En cuanto a la segunda pregunta, en términos de porcentajes, se obtuvieron exactamente los mismos resultados que en la anterior. Es decir, un 12% no ha percibido avances en el trabajo de habilidades sociales entre los/las estudiantes, mientras que un 44% notó cambios positivos, y otro 44% avances parciales.

Con el fin de no redundar en el desarrollo de estas respuestas, se puede concluir que la opinión negativa está relacionada directamente con la entregada en la primera pregunta, es decir, hacia el I° Medio, donde se reconoce que no han habido avances en las habilidades sociales, pues este curso no se respeta y tienden a ser agresivos/as. Sin embargo, la visión general que tienen los/las docentes respecto a todos los cursos, es que pese a que existen diferencias y rivalidades entre algunos

grupos en particular, a lo largo del año han sabido resolver dichas discrepancias mediante el diálogo y la discusión, respetando las opiniones de los/las demás, aunque a veces un colectivo en particular, que es II° Medio, no se ajuste a la diversidad. Extrañamente, la mayoría de los/las profesores/as reconoce un cambio significativo en I° Medio en cuanto a lo actitudinal y relacional, no así la respuesta entregada anteriormente, desde la visión de la profesora jefe de dicho curso. En términos globales, se rescata que el cambio ha sido positivo en conceptos como respeto, trabajo en equipo, sociabilidad, empatía. Este último aparece como un punto crucial, pues la empatía es algo que se debe desarrollar para ambas partes: estudiantes y profesores/as.

Finalmente, en lo concerniente a esta categoría, hacia la tercera pregunta asociada con los avances relacionales entre estudiantes y profesores/as, los resultados fueron considerablemente positivos. Entre estos, un 78% percibió cambios favorables, mientras que un 22% notó cambios parciales, dentro de los cuales se reconoce que las clases resultan fluidas en cada curso, pues existe mejor disposición por parte de los/las jóvenes, y más respeto de ambas partes. Se registra también que se ha desarrollado mejor la experiencia empática, en tanto los/las estudiantes logran comprender cuando los/las profesores están desmotivados/as, y viceversa. Del mismo modo, se reconoce que existen menos discusiones conflictivas entre estudiantes y docentes, debido a diversos factores, entre ellos;

acostumbramiento de los/las estudiantes a la metodología implementada por los/las profesores/as, desarrollo de la confianza y cercanía, respeto hacia la diferencia de opinión.

Para concluir con esta categoría, es necesario circunscribir que el último aspecto se torna relevante, porque a partir de la relación o vínculo que se genere entre estudiantes y profesores/as, se lograría desarrollar un clima favorable a un mejor aprendizaje. Esto da pie al análisis final, que tiene que ver con el impacto y valoración de la intervención.

Categoría 5: Valoración de la intervención. En esta última categoría, se procura apreciar el impacto que tuvo la intervención realizada en el establecimiento tanto en el área de Orientación como en el taller de teatro, para conjeturar cuál es la valoración de los/las docentes al respecto y si existe una transferencia post intervención, vale decir, si la intervención logró un grado de transversalidad o no.

Pregunta	Respuesta (9 participantes)
7. ¿Crees que la intervención realizada en Orientación y en Teatro ha permitido mejorar la relación entre estudiantes y profesores/as?	Sí (78%) Sí/No (22%)
8. ¿Crees que estos elementos pueden favorecer el clima para un mejor aprendizaje?	Sí (100%)

Debido a que estas últimas preguntas eran complementarias, la mayoría respondió en términos generales, es decir, no dieron respuestas precisas para uno y otro ítem. Sin embargo, las respuestas obtenidas fueron suficientes para llegar a los resultados que a continuación se arrojan.

Hacia la primera pregunta, un 78% consideró que la intervención sí había sido un aporte, mientras que el 100% afirmó que los elementos trabajados en ella permitirían eventualmente favorecer el clima para un mejor aprendizaje. A partir de estos datos, se rescatan los siguientes comentarios: Por una parte, gran cantidad de entrevistados/as respondió que la intervención realizada en Orientación y en Teatro constituyó una contribución, pese a que ellos/as no fueron partícipes en la elaboración de planificaciones y realización de actividades. Dichas contribuciones están asociadas en parte al desarrollo de las relaciones interpersonales e intrapersonales en los/las estudiantes, pero también las asocian al quehacer docente, es decir, que la intervención realizada permitió elaborar un cierto diagnóstico de los/las estudiantes que serviría a los/las docentes para comprender cómo éstos funcionan y se relacionan, cuáles son sus intereses, inquietudes, etc. También destacan aspectos como la unión de los cursos, mejoramiento de los espacios de diálogo, la disminución de situaciones conflictivas, potenciación de la convivencia como factor importante para la consolidación de una identidad escolar.

Pese a estas afirmaciones, también un porcentaje de entrevistados/as confirma la postura de que los logros a largo plazo, en términos de la persistencia de los cambios actitudinales en un grupo de estudiantes, no se reduce a la relación que puedan establecer con profesores/as en particular, sino que llama a la participación de una política institucional por parte de la escuela, y no de participaciones individuales. Es decir, la intervención realizada habría sido mucho más enriquecedora si el trabajo hubiese sido realizado en conjunto con el cuerpo docente, pues de esta manera se podría lograr la transversalidad.

En este sentido, 5 de 9 profesores/as sugieren que a través de la sistematización de esta intervención se pudiese realizar un trabajo interdisciplinario con el propósito de dar forma a una propuesta de proyecto orientador, de tal manera que permita a futuro realizar un diagnóstico que sirva como base para la planificación de contenidos y actividades en todos los subsectores, incluyendo la disciplina teatral. Esto se plantea porque surge, en distintos/as docentes, la inquietud a favor de potenciar la forma en cómo abordan los contenidos en clases, de tal manera que los/las estudiantes sientan motivación hacia el aprendizaje. Por lo tanto, la visión interdisciplinaria surge como una opción, por ejemplo, para trabajar en conjunto los distintos subsectores, como matemática y teatro, historia y artes, entre otros, con el fin de utilizar la creatividad y expresión como factores motivadores de aprendizaje significativo.

4.3 DESCRIPCIÓN TALLER DE TEATRO.

El taller de teatro, enmarcado en el contexto extra programático dentro de la comunidad educativa, la cual es objeto de estudio de esta investigación, se instala con el propósito de crear un espacio en el cual confluyan distintas inquietudes artísticas, generando una instancia para potenciar las diferentes habilidades y cualidades de los/as jóvenes del establecimiento.

Por consiguiente, se convocó a todos los/as estudiantes a participar de una “audición” para formar dicho taller, con el propósito real de que participaran de una clase abierta y tomaran parte quienes realmente estuviesen interesados. De esta manera, después de haber reunido a un gran número de estudiantes (25 aproximadamente) considerando el total de jóvenes con que cuenta el colegio, con el paso del tiempo solo permanecieron quienes mostraron mayor interés, compromiso y respeto por la disciplina teatral (10 estudiantes).

En un principio, las clases estuvieron enfocadas principalmente en generar confianza grupal a través de juegos dramáticos y teatrales, donde los/as jóvenes empiezan a conocer un nuevo grupo de pertenencia, con un interés artístico en común. En el transcurso de las siguientes clases, donde ya existe un avance en la confianza con sus compañeros/as, se da paso a la preparación esencial del actor,

basándose en los principios básicos *del método Stanislavski: concentración, atención y relajación, la acción física, el sí mágico, la memoria emotiva y la acción* - tan necesarias para la disciplina teatral (y que no obsta que sean transferibles a otras áreas)- conceptos claves para la creación de un personaje, además de prepararlos simultáneamente corporal y vocalmente. Si bien en unos meses de trabajo es casi imposible abordar estos temas en profundidad, por lo menos se intentó dar orientaciones básicas respecto a los elementos fundamentales de esta disciplina.

En forma paralela, se fue solicitando a sus participantes que propusieran alguna obra teatral de su interés, la cual quisieran representar en una muestra final, en tanto la invitación de las profesoras era hacer una *creación colectiva*, pero inspirada en alguna obra del teatro clásico, con la intención de que los/as estudiantes se atrevieran a reinterpretar la literatura de este tenor, con el fin de acercarlos/las a un teatro estigmatizado por ellos como aburrido y lejano, y transformarlo en uno particularmente cercano, con una propuesta que surgiera de parte ellos mismos.

De esta manera, los/as jóvenes del taller en conjunto con las profesoras, después de muchas discusiones, divagaciones y propuestas, llegaron a consenso respecto a la elección de la obra *Romeo y Julieta*, pues en ella los/as estudiantes encontraron distintos tópicos con los que se identificaban, y que tenían el potencial de contextualizar al día de hoy, puesto que existen temas que trascienden a todas las

épocas y contextos, como lo son: el amor, la pasión, la rivalidad familiar, el odio, la vida y la muerte.

4.3.1 Reseña pormenorizada de la construcción de la obra *Algo así como Romeo y Julieta*.

Un clásico de Shakespeare de todos los tiempos: dos jóvenes adolescentes enamorados, separados por odios incomprensibles, un amor para muchos imposible... una historia que ha perdurado en el tiempo y en nuestro inconsciente colectivo. ¿Quién no ha escuchado la hermosa historia de Romeo y Julieta? Dos almas que, a pesar de las dificultades, lucharon por estar juntos más allá de la muerte.

En esta oportunidad, el taller de teatro comenzó a desplegar una creación colectiva inspirada en este relato trágico, en la que cada uno de sus miembros fue aportando al trabajo creativo; optaron por hacer un homenaje al amor, articulando algunos elementos poéticos del pasado, junto con la espontaneidad y la osadía de los jóvenes de hoy en día, tomando en cuenta, además, temas importantes para el colectivo. El punto de reflexión adicionado –y original– en este último elemento, capaz de actuar como catalizador presente-pasado, se constituyó en la responsabilidad frente a las drogas, elemento que permitió el encuentro consigo

mismo/a cuestionándose la responsabilidad que conlleva, pero por sobre todo el amplio significado del amor, que rompe con todas las barreras, ya sea en la vida misma o en la fantasía de la literatura.

En el proceso de creación y articulación de esta obra, se fueron revelando las distintas habilidades y cualidades de los/as jóvenes, puesto que se daban los espacios necesarios para expresar sus emociones y potenciar sus diversos talentos, además de acoger sus inquietudes. De este modo el *trabajo de mesa* fue primordial para la toma de decisiones para el contexto de la obra y el estilo que tendría la propuesta escénica. En tal escenario, los/as estudiantes fueron denotando sus distintos intereses en torno a la participación en la obra, pues algunos/as solo deseaban tomar parte desde afuera, por ejemplo, escribiendo los textos que serían inspirados en la obra original -pues esta propuesta fue una adaptación de la misma- en cambio otros integrantes solo querían aportar desde otras expresiones artísticas, como la danza y el hip-hop, elementos que fueron incluidos de manera relevante en la creación colectiva. Finalmente, todos/as participaron activamente desde la actuación.

Otro aspecto importante, fue la creación misma de la obra, pues es muy distinto abordar la idea desde la escritura a llevarlo a escena en la práctica, pues en ese momento salen a relucir las distintas actitudes generalizadas en los/las adolescentes como lo son: la poca rigurosidad, la intolerancia y falta de compromiso

de algunos/as, a juzgar por el hecho de que la mayoría de los/as jóvenes se encuentran en un *periodo crítico del desarrollo*, ya que por la confluencia de *factores biológicos, psicológicos y sociales* tienden a no responder a los compromisos adquiridos al comienzo del proceso. No obstante lo anterior, en el transcurso de las sesiones y distintas instancias de conversación con las profesoras, fueron entendiendo la importancia de la responsabilidad y rigurosidad que se requiere en esta disciplina.

Si bien el proceso de montaje no estuvo carente de complicaciones debido a las circunstancias antes mencionadas, este se logró a través de un trabajo exhaustivo y minucioso por parte de las profesoras y estudiantes, llegando a un resultado óptimo de la obra, puesto que, hacia la culminación del proceso, consiguieron crear lazos y generar acuerdos entre sus pares, que contribuyeron, en definitiva, al fortalecimiento del *trabajo colaborativo y la confianza grupal*.

Por consiguiente, la puesta en escena final tuvo grandes logros a nivel personal y grupal, en tanto fueron capaces de consolidarse frente a sus pares y, tal vez lo más relevante, valorarse frente a la comunidad educativa, como un grupo que estuvo en condiciones de generar un buen resultado artístico, de participación activa dentro del establecimiento.

De este modo, es importante destacar que los objetivos propuestos al inicio de este taller, se cumplen a cabalidad, pues los/las jóvenes participantes denotaron grandes cambios en cuanto al *trabajo colaborativo*, *la confianza en sí mismo/a*, pero por sobre todo *en el sentido de pertenencia*, en la medida que se sienten parte de un grupo humano, que construye un discurso artístico propio que expresa la particularidad característica de sus participantes.

4.4 EVALUACIÓN TALLER DE TEATRO.

Siguiendo una estructura de análisis de datos, habiendo presentado los referidos al área de Pedagogía, a continuación se desarrollará el análisis y evaluación de la intervención en el área de Teatro.

Para esto, recordaremos ambos instrumentos de evaluación presentados anteriormente en el marco metodológico. Para comenzar, se mostrará la rúbrica de proceso que permitió desarrollar una parte de la evaluación del taller.

Criterio	3	2	1
1. Enfrenta miedos y vergüenzas para realizar las actividades	Logra superar/vencer miedos y vergüenzas para realizar las actividades	Frecuentemente puede superar/vencer miedos y vergüenzas	No logra superar/vencer miedos y vergüenzas
2. Interés en las actividades propuestas	Participa siempre en las actividades propuestas	Participa frecuentemente en las actividades propuestas	No demuestra interés en las actividades propuestas
3. Proyección vocal	Existe un avance considerable en proyección vocal	Existe un mediano avance	No existe avance
4. Expresión corporal	Existe un avance considerable en expresión corporal	Existe un mediano avance	No existe avance
5. Sensibilidad hacia el trabajo de expresión dramática	El estudiante logra conectarse con su sensibilidad para desarrollar la expresión dramática	A veces logra conectarse con su sensibilidad	Nunca logra conectarse

6. Constancia durante el trabajo de creación	El estudiante ha sido constante durante todo el proceso de creación	Ha asistido y participado parcialmente durante el proceso	Ha sido intermitente la mayor parte del proceso
7. Se atreve a proponer material para el trabajo creativo	El estudiante siempre propone material creativo	A veces propone material	Nunca propone material

Este instrumento fue aplicado del siguiente modo:

1. Como heteroevaluación al final del primer y segundo semestre.
2. Como autoevaluación al finalizar el proceso.

Las evaluaciones iniciales de las profesoras no fueron completamente positivas, pues son coincidentes con cualquier diagnóstico relativo a una primera instancia de proceso, donde aún los/las jóvenes no se sienten con la confianza suficiente para enfrentar ciertos miedos y vergüenzas, con el grupo en cuestión. De la misma manera es que se plantean frente a los otros criterios de la evaluación, debido al mismo desconocimiento de la disciplina teatral. Por lo tanto, en el primer período no se obtuvieron los resultados esperados.

En cambio en la evaluación final del proceso las encargadas del taller al aplicar la misma rubrica, reconocen un avance significativo en cuanto a los criterios

formulados, de tal manera que los/las estudiantes denotan importantes cambios en cuanto a su personalidad y las relaciones interpersonales con el grupo en cuestión.

Con el objetivo de presentar los resultados arrojados en la autoevaluación y la heteroevaluación hacia la rúbrica de proceso, a continuación se realizará un análisis comparativo entre las mencionadas.

Respecto a la autoevaluación hacia la rúbrica de proceso, se obtuvo que los aspectos logrados consideró únicamente al criterio 2, reconociendo que siempre participaban de manera activa en ellas. Por otro lado, en cuanto a los aspectos medianamente logrados, consideraron los criterios 1, 3, 4, 6 y 7. Finalmente, reconocen como aspecto no logrado el criterio 5. (Cfr. Anexo 7.3.1 Autoevaluación rúbrica proceso personal).

En cuanto a la heteroevaluación, se obtuvo que los aspectos logrados consideraron a los criterios 2 y 6, mientras que para los aspectos medianamente logrados, se consideraron los 1, 3, 4, 5 y 7. (Cfr. Anexo 7.3.2 Heteroevaluación rúbrica proceso personal).

A continuación, se presentará el análisis respecto a la pauta de evaluación de carácter actitudinal, y para ello se recordará dicho instrumento expuesto anteriormente en el marco metodológico.

Indicadores	Siempre (3 puntos)	A veces (2 puntos)	Nunca (1 punto)
1. Se presenta a la hora al taller			
2. Es capaz de seguir instrucciones			
3. Mantiene el respeto con las profesoras			
4. Mantiene el respeto con sus compañeros/as			
5. Tiene buena disposición al trabajo			
6. Manifiesta libremente sus ideas			
7. Participa de manera activa en las discusiones/diálogos			
8. Se muestra con disposición a trabajar con todos/as los compañeros/as			

Durante el primer período, se aplicó esta pauta junto con la rúbrica expuesta más arriba, y los resultados fueron muy similares a esta última. Dichos resultados fueron

un tanto insuficientes, sobre todo por el carácter actitudinal que tiene este instrumento. En un inicio, los/las participantes del taller fueron muy intermitentes, y al serlo, provocaron que el proceso también lo fuera. Por lo tanto, esto repercutió en las relaciones interpersonales, pues se generó una desmotivación por parte de los/las participantes, y algunos/as decidieron abandonar el proceso; y por otro lado, afectó directamente en el desarrollo del taller, y por esta razón recién tomó forma en el segundo semestre.

De esta manera, ya habiendo tomado forma durante el segundo semestre, es coherente que los resultados obtenidos en la pauta de evaluación actitudinal hayan repuntado considerablemente. A continuación se expondrán los resultados obtenidos, al igual que en el análisis comparativo anterior, la autoevaluación y heteroevaluación.

Respecto a la autoevaluación hacia este instrumento, se obtuvo como resultado que los aspectos logrados consideraron los criterios 2, 3, 4 y 5. Mientras que los aspectos medianamente logrados consideraron a los criterios 1, 6, 7 y 8. (Cfr. Anexo 7.4.1 Autoevaluación pauta evaluación actitudinal).

Por otro lado, en cuanto a la heteroevaluación, los resultados arrojados fueron bastante similares. Los aspectos logrados incluyeron los criterios 2, 3, 4, 5 y 8,

mientras que los medianamente logrados incluyeron los criterios 1, 6 y 7. (Cfr. Anexo 7.4.2 Heteroevaluación pauta evaluación actitudinal).

4.5 TRIANGULACIÓN.

Con el propósito de validar las observaciones hechas a través de la intervención in situ realizada durante el año escolar 2015 en el establecimiento individualizado, es que se hace necesario establecer los cruces de información que se recogen por medio de todo el material rescatado a través de: i) los cuestionarios aplicados al universo estudiantil; ii) las entrevistas aplicadas al universo docente (incluyendo Directora y Jefe de UTP); iii) los instrumentos aplicados a la población participante en el Taller de teatro y sus profesoras encargadas.

En este sentido, lo que las docentes piensan respecto a qué y cómo hacen su labor habrá de ser confrontado por otros actores que forman parte del mismo contexto educacional, con el propósito, precisamente, de validar sus posibles impactos, fortalezas, logros, debilidades y puntos ciegos.

Se recordará que al inicio de esta investigación, el punto de partida en el área de Pedagogía Teatral, consistió en definir un diagnóstico respecto a la población destinataria de modo tal de elaborar, con un grado de precisión, la variedad de actividades que se pondrían en juego en cada grupo curso en el subsector de Orientación. En este ámbito, los cruces de información relevantes propios de la triangulación arrojan las siguientes tendencias claves:

1. El diagnóstico referido y luego definido en las planificaciones respectivas (Cfr. Anexo 7.5 Planificaciones), fue certero al momento de tener en cuenta las declaraciones docentes respecto a la caracterización de la población escolar.
2. La pretensión de abordar una serie de acciones de carácter interpersonal e intrapersonal durante el primer semestre en todos los grupos, tuvo como eje el reforzamiento de la confianza al interior de cada curso, así como respecto a sí mismos/as en un nivel individual; los juegos teatrales y dramáticos, los debates, las reflexiones tuvieron esa motivación subyacente. Al confrontar los logros reconocidos por los/as estudiantes con la percepción del grupo docente, fue quedando claro que, mayoritariamente, este componente de la intervención tuvo una valoración significativa en tanto lo pudieron notar a juzgar por las declaraciones que se rescatan por vía de las entrevistas pertinentes.

Durante el segundo semestre, se puso énfasis en el trabajo de autoconcepto, autoestima, resolución de conflictos y sentido de pertenencia, sin dejar de lado los aspectos anteriores; obteniendo una valoración positiva por parte de los estudiantes, nuevamente, al tomar en consideración las percepciones del cuerpo docente, se vuelve a evaluar positivamente este aspecto en un sentido de mejoramiento en términos de ambiente de clases. Obviamente, la mejoría no es en un sentido absoluto (hay conflictos que persisten, hay autoconceptos que no repuntan), pero sí parece ser notorio que exista un proceso de cambio general en este ámbito.

3. No todos los cursos que componen este universo mostraron desde un inicio una valoración significativamente positiva de la intervención, a juzgar por las comparaciones que surgen desde el primer semestre; sin embargo, los grupos terminaron, al finalizar el segundo semestre, repuntando y/o manteniendo este aspecto, a excepción de II° Medio que disminuyó a nivel de cambios actitudinales en lo relativo a resolución de conflictos interpersonales, muy probablemente por las complejas características que tensionan a este curso. Al recurrir a la percepción docente, hay coincidencia en relevar este punto en particular y los otros en general.

Respecto al taller de teatro, aplicando esta misma estrategia de análisis, es posible puntualizar lo siguiente:

1. De acuerdo a los datos recogidos a través de la rúbrica de proceso destinada al grupo particular, fue posible, precisamente, como su nombre lo indica, pesquisar un verdadero proceso de apropiación y empoderamiento paulatino en torno a las acciones comprometidas en un trabajo de creación colectiva, sin olvidar los elementos subyacentes de carácter transversal, comunes, estos últimos, a la intervención pedagógica. La triangulación, en esta situación puntual, logra sentido desde otras dos perspectivas: por parte de las docentes a cargo y el resultado final (la puesta en escena).

El colectivo de estudiantes indica un proceso de mejoramiento sostenido en los criterios considerados en el instrumento respectivo, quienes, partiendo de niveles valorativos suficientes, luego, culminan en una autovaloración de muy buen nivel. Asimismo, esto coincide con la evaluación aplicada por las profesoras a cargo, todo lo cual fue corroborado por la puesta en escena en la que sus estudiantes demostraron compromiso, dedicación y seriedad, cuestión que generó un impacto importante por parte de los espectadores (apoderados, compañeros, docentes, directivos e invitados de INJUV).

2. Respecto a la pauta de evaluación, los resultados mantienen las mismas tendencias que el punto inmediatamente anterior. Esto vendría a significar que la instancia de Taller podría constituirse como un proceso de aprendizaje válido incluso en contextos escolares complejos y escasos en recursos materiales, pero con posibilidades de potenciar los componentes humanos que allí cohabitan, todo ello desde una perspectiva artística y transversalizada por intereses, esencialmente, colaborativos, afectivos y valóricos.

V. CONCLUSIONES Y NUEVAS RUTAS.

Llegado a este punto, después del largo recorrido que ha demandado este trabajo, es necesario, en primer lugar, dar cuenta de los objetivos definidos en un inicio, así como de las preguntas que movilizaron esta investigación.

Sin temor a equivocarnos, se está en condiciones de afirmar que, para el campo de la Pedagogía Teatral, los objetivos fueron alcanzados de manera satisfactoria; para ello, se revisarán en detalle adjuntando un análisis sintético y reflexión final para cada uno:

1. Al retomar el objetivo general: *Evaluar el posible aporte del quehacer pedagógico teatral en el subsector de Orientación como potenciador de componentes afectivos, valóricos, creativos, relacionales, desde una dimensión interpersonal e intrapersonal*, resulta una experiencia novedosa, como se afirmó en la Introducción, articular la Pedagogía teatral en el área de Orientación, más todavía cuando una experiencia como esta ha sido satisfactoria. La disciplina pedagógica en su especificidad posee, de manera suficiente, los elementos necesarios para actuar en el sentido definido, más aún considerando que una de sus posturas teóricas claves e irrenunciables consiste en focalizarse en el desarrollo de los sujetos de manera integral.
2. En lo que respecta a los objetivos específicos, es posible agrupar los dos primeros para generar el análisis que se espera: *Detectar necesidades orientadoras de un universo escolar particular. Definir una propuesta de*

Orientación para la población escolar especificada. En este sentido, se torna relevante *siempre* llevar a cabo un diagnóstico de la población a quien se dirige cualquier tipo de intervención en el área educacional, pues es la vía adecuada para responder a los intereses, motivaciones, inquietudes, problemáticas que les caracterizan en su singularidad. En este contexto, a juzgar por el extenso análisis de resultados, fue muy adecuado iniciar la propuesta en cuestión desde tal lugar con el propósito de generar, como se dijo en su oportunidad, aprendizajes situados.

3. En relación con el objetivo: *Fomentar el trabajo individual, grupal y cooperativo, desplegando componentes relacionales, creativos y valóricos en la población destinataria,* en términos globales se alcanzaron logros importantes. Sin embargo, es necesario afirmar, desde la honestidad propia de estas investigadoras, que no en todos los casos fue posible llegar a un nivel óptimo, particularmente en uno de los grupos con los cuales se trabajó. La inexperiencia, la complejidad de situaciones, la desazón enfrentadas, en momentos, constituyeron factores limitantes, lo que no implica necesariamente aseverar que la Pedagogía Teatral no tenga un potencial de trabajo efectivo frente a la complejidad escolar, sino más bien, por el contrario, haciendo una revisión de los logros alcanzados incluso con tales limitaciones –atribuibles a estas investigadoras- sus alcances en ningún caso son despreciables.

4. Por último, al referirse al objetivo: *Analizar las percepciones de los/las docentes y estudiantes en torno al trabajo implementado*, aparece como un referente relevante para el trabajo efectuado. Precisamente, se trataba de recoger sus percepciones y representaciones que pudiesen indicar la posible trascendencia del trabajo particular que se estaba desarrollando, la cual, a todas luces, fue positiva, a juzgar por un mejoramiento general en el ambiente de clases. Por otro lado, constituyó un acierto recurrir a los docentes del establecimiento porque, además, aportaron con su visión respecto a los estudiantes, la que coincidió plenamente con nuestros diagnósticos y posteriores planificaciones realizadas para esta intervención.
5. En lo relativo a la pregunta de investigación –incorporando las limitaciones expresadas en un punto anterior– podemos ser altamente conclusivas: la Pedagogía Teatral sí se constituye como una vertiente pedagógica capaz de articular un mayor dinamismo y enriquecimiento del subsector de Orientación, aunque haya ocurrido en un contexto escolar muy particular, y exactamente por la misma razón, es allí donde precisamente revela sus potencialidades.

En lo relativo al taller de teatro, se procederá a revisar cada objetivo y la pregunta investigativa, siguiendo la misma lógica que para el tópico anterior.

1. Retomando el objetivo general: *Valorar los aportes del teatro como taller artístico extraprogramático, dentro de la comunidad educativa como una*

herramienta fortalecedora de valores individuales y grupales, se está en condiciones de aseverar que la instancia de trabajo teatral en la modalidad aquí definida fue valorada muy positivamente por la colectividad que formó parte del taller. Aun cuando la lógica subyacente fue contribuir con aspectos valóricos y no exclusivamente con los atingentes a la formación actoral de rigor, no se puede desconocer que el grupo en cuestión estuvo en capacidad de organizar e implementar una puesta en escena para el resto de la comunidad educativa.

2. En cuanto a objetivos específicos se refiere, partiremos por tres de ellos que obedecen a una dinámica complementaria, a saber: *Fortalecer cualidades y habilidades artísticas en los/las participantes del taller, estimular la reflexión y discusión respecto a temas de interés común de los/las jóvenes para culminar en una obra de creación colectiva, e incentivar la creatividad y el trabajo colaborativo de los/las estudiantes a partir de la creación de un montaje teatral;* a este respecto, los objetivos se lograron de manera adecuada, a juzgar por el desarrollo gradual que el colectivo fue demostrando en este proceso. Cabe destacar que el gran aporte que nació desde ellos/as mismos/as fue adaptar la obra *Romeo y Julieta* adicionando elementos propios de su cultura juvenil y contingente, lo que la convirtió en una rica instancia de colaboración, apropiación creativa y expresiva.
3. Del mismo modo que en el punto anterior, se tomarán en cuenta dos de los objetivos restantes por la misma consideración: *Fomentar valores de*

responsabilidad, trabajo en equipo y confianza en sí mismo/a mediante la disciplina teatral, y potenciar la confianza en sí mismo/a y sentido de pertenencia, a través de una puesta en escena final que se presenta a la comunidad educativa. Al igual que los anteriores, se lograron de manera satisfactoria *pero como resultado final* (esto último se comprende al tener en vistas las dificultades enfrentadas en el proceso propiamente tal; compárese con el apartado de análisis de resultados pertinente), observando que varios de sus componentes -trabajo en equipo, confianza en sí mismo, etc.- no dejan de relacionarse con los propósitos perseguidos en el área de Pedagogía Teatral pues, como ya se ha subrayado en varias ocasiones (Marco Teórico, Análisis de resultados), no se pretendía aspirar a una formación actoral sino que, a través de sus elementos básicos, se reforzaran aquéllos.

4. Por último, en cuanto a la pregunta de investigación inspiradora de esta sección del trabajo: *De qué manera el Teatro, en su transferencia a lo escolar, posibilita la incorporación, en sus destinatarios, de un background actitudinal, relacional, creativo, valórico y emocional a partir de una serie de herramientas propias de la disciplina,* se está en condiciones de afirmar que, por un lado, el Teatro en un contexto de escolaridad posibilita los elementos detallados de una manera intensa, significativa y comprometedora. Sin embargo, por otro lado, es necesario matizar esta observación en el sentido que se trata de una *constatación final*, como producto, como culminación de un proceso de largo

aliento. Fue, justamente, durante el proceso que estas investigadoras se vieron enfrentadas a una serie de dificultades, avances, retrocesos, estancamientos e incluso deserción de algunos miembros, que en no pocos momentos hacían sospechar un fracaso de la experiencia. El giro más positivo tendiente a una estabilización actitudinal e identitaria comenzó a evidenciarse a partir del segundo semestre, culminando, como ya se dijo, exitosamente.

La doble experiencia trabajada, rica en vicisitudes, contactos humanos, logros satisfactorios y algunos parciales, nos llevan a reflexionar con más profundidad al respecto, más allá de las consideraciones analíticas hasta aquí expuestas.

En primer lugar, en las áreas de Teatro y su respectivo correlato pedagógico, existe un rico territorio a explorar en el ámbito escolar, más aún en medio de un peso discursivo que se define por aspirar a la ansiada *calidad de la educación*. Sin embargo, si tal aspiración no considera el material humano que se constituye como su centro, ésta, tememos, siempre resultará accesible para los que estén *mejor dispuestos*. Hacerse cargo del mundo emocional, desde la perspectiva escolar y lo que a ella le compete en esos límites, es una de las grandes contribuciones, pensamos, de ambas disciplinas aquí puestas en práctica. Si bien es cierto, se trata de una experiencia singular, acotada e imposible de universalizar, no es atendible tampoco desmerecer sus logros, los que aunque en ocasiones fueron acotados, confieren una posibilidad interesante de seguir insistiendo en su cometido.

Por otro lado, desde una mirada más sistémica de la institución escolar que fue el centro de esta intervención, no podemos dejar de lado una suerte de demanda que se fue configurando a través de las declaraciones docentes: el reconocimiento, de parte de algunos de ellos, de la necesidad de generar un trabajo en equipo, colaborativo y efectivo capaz de enriquecer no sólo el academicismo imperante sino también incorporando los *otros elementos* afectivos, valóricos y relacionales que, como se afirmó en el Marco teórico, releva la transversalidad, un tanto olvidada. En este sentido, la propuesta desplegada por estas investigadoras tiene la certeza, o al menos, la satisfacción de haber contribuido con la explicitación de esta inquietud. Parece ser que se empieza a entender que la labor profesional aislada, por muy merecedora de reconocimientos, no rinde los frutos necesarios a la hora de abrir las inquietudes por el saber a quienes, por alguna razón muy atendible, se encuentran en un sinsentido escolar que no es siempre consustancial en el mundo adolescente.

Con estas reflexiones, se quiere sugerir que, incluso la potencialidad del Teatro y la Pedagogía Teatral quedarían en el lugar de una buena anécdota al confirmarse, precisamente, la incapacidad de articulaciones e identidades sistémicas; por sí solas siguen en la senda asignaturista cuya *aparente novedad* nace y muere en un instante.

VI. BIBLIOGRAFÍA.

Abatte, Paola (2011). *Protagonizando el Conflicto. Un modelo de Pedagogía Teatral centrado en sujetos infantiles de sectores vulnerables*. Tesis Magíster en Artes. Pontificia Universidad Católica de Chile.

Buenaventura, Enrique (1985). *Notas sobre dramaturgia*. Editorial TEC. Cali.

Brecht, Bertolt (1983). *El pequeño organon para el Teatro*. Editorial Don Quijote. Barcelona.

Casassus, Juan (2006). *La educación del ser emocional*. Santiago. Editorial Cuarto Propio.

Castilo, Héctor (1990). *Psicología del desarrollo humano*. Antofagasta, Chile. Editorial Universidad de Antofagasta.

Ceballos, Edgar (1992). *Principios de dirección escénica*. Editorial Escenología. México.

Cordié, Anny (2007). *El malestar en el docente: la educación confrontada con el psicoanálisis*. Buenos Aires. Editorial Nueva Visión.

Díaz, Jorge (2006). Genovese, Carlos. *Manual de Teatro Escolar*. Santiago. Editorial Edebé.

Freire, Paulo (1969). *Sobre la Acción Cultural, Ensayos Escogidos*. Ed. ICIRA, Santiago de Chile.

García-Huidobro, Verónica (2004). *Pedagogía Teatral: Metodología Activa en el Aula*. Santiago. Editorial Universidad Católica de Chile.

Gardner, Howard (2001). *Estructuras de la mente: Teoría de las Inteligencias Múltiples*. Bogotá. Fondo de Cultura Económica.

Goldstein, Arnold (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*. Barcelona. Editorial Martínez Roca.

Goleman, Daniel (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona. Editorial Kairós.

Hernández Sampieri, R. C., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México. Editorial McGraw-Hill.

Johnstone, Keith (1990). *Impro, la Improvisación y el Teatro*. Editorial Cuatro Vientos. Santiago.

Krauskopf, Dina (1982). *Adolescencia y educación*. Editorial Universidad estatal a distancia. Costa Rica.

Maturana, Humberto (1990). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago. Editorial Dolmen.

Maturana, Humberto y Dávila, Ximena (2009) *Hacia una era post moderna en las comunidades educativas* En: Revista Iberoamericana de educación. N° 49 pp. 135-161.

Magendzo, Abraham (2008). *Dilemas del currículum y la pedagogía*. Santiago. Ediciones LOM.

Magendzo, Abraham et al (2000). *Los objetivos fundamentales transversales en la reforma educativa chilena*. Santiago. Editorial Universitaria.

Morales, Patricia (2000). *Teoría de la Orientación*. Santiago. Universidad Bolivariana.

Obiols, Guillermo (1995). *Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria, la crisis de la enseñanza media*. Argentina. Editorial Kapelusz.

Sánchez, Gerardo (2002). *Temas transversales y problemas para la Orientación*. Santiago. Universidad Bolivariana.

Stanislavski, Constantin (1970). *Un actor se prepara*. Editorial Constancia. México.

Vega, Roberto (1981). *El Teatro en la Educación*. Sao Paulo. Editorial Plus Ultra.

Zajava, Boris (1997). Gorki-Stanislavski-Vajtangov: *Un experimento de improvisación*. En: Revista Máscara. Cuaderno iberoamericano de reflexión sobre escenología, México, n. 21-22, p. 30-34.

Zajava, Boris (1997) Chejov, Mijail. *La improvisación y el trabajo colectivo*. Máscara – cuaderno iberoamericano de reflexión sobre escenología, México, n. 21-22, p. 35-40.

VII. ANEXOS.

7.1 CUESTIONARIOS A ESTUDIANTES.

7.1.1 I° Medio.

Preguntas	Respuestas 1° semestre	Respuestas 2° semestre
¿Has notado cambios en la relación con tus compañeros/as? Positivos, negativos. Explique.	Sí, porque ahora hay mejor comunicación.	Positivos, porque somos más unidos. (2)
	Sí, han cambiado más o menos el aspecto el vocabulario.	Sí, he notado cambios positivos, porque hablamos más como amigos que como compañeros.
	Sí, el curso está mucho más unido que antes. No hay tanta molestia y división.	Sí, ahora somos más amigos.
	No, sigue todo igual.	Positivos, porque me aceptaron como soy.
	Sí, ahora le seamos pero sabemos que estamos solo bromeando y hay menos peleas.	Negativo, ahora nadie se pesca.
	Con algunos cambios positivos, otros negativos, porque hay algunos que han cambiado mucho su actitud.	Positivo, porque hay mejores relaciones.
	Sí, hay más confianza y compañerismo.	Ahora nos conocemos mejor y hay buena onda, aunque se armen grupos y no compartamos tanto.
	Sí, incluso he estado hablando con compañeros que ni pescaba.	Sí, porque ahora nos llevamos mejor.

	Sí, hay más orden en la sala.	Sí, porque son más acogedores.
	Sí, positivos porque al principio estaban más intranquilos. Actualmente están mucho más calmados.	Hoy tenemos más confianza, y podemos hablar con más personalidad que a principio de año.
	Sí, ahora el curso es más unido que a principio de año.	Positivo porque ha cambiado la forma de ser de los compañeros.
		Sí, cambios positivos.
		Sí, porque al conocernos más de cerca hemos agarrado más confianza.
¿Has notado cambios en ti en cuanto a la personalidad y capacidad de opinión/reflexión?	No. (6)	No sé.
	Sí, ahora me cuesta menos expresarme.	Ahora que conozco a todos ya no me cuesta tanto expresarme. Pero no hay mayores cambios en mi personalidad.
	Sí, ahora pongo más atención en clases.	Sí, ahora me doy cuenta cuando respondo mal a los profesores.
	Sí, siento que soy más tolerante.	No me he dado cuenta.
	Sí, ahora las cosas se resuelven conversando y no gritando.	Sí, cambios en mi personalidad.
	No responde. (1)	Sí, porque he pensado más en mis cosas.

		Sí, ahora soy más tranquilo.
		Sí, ahora hablo con personas que no conocía.
		Sí, ahora soy más relajado.
		Sí. (4)
Describe los aportes relevantes del curso de Orientación.	Participación.	Cooperación y compañerismo.
	Compañerismo. (2)	Interacción con los compañeros.
	La clase es interesante, dan ganas de participar.	Valores.
	Trabajo en equipo. (2)	Confianza. (3)
	Ganas de estudiar.	Compartir intereses.
	Unión del grupo curso.	Compartir experiencias.
	El juego.	Libertad de expresión.
	Energía.	Confianza con las profesoras.
	Imaginación.	Convivencia.
	Unión de curso. (2)	
En cuanto a las actividades realizadas, ¿crees que han sido una contribución para el curso?	Sí, porque te ayudan a tener más personalidad.	Sí, porque ha mejorado nuestro comportamiento.
	Sí, porque no nos da vergüenza hablar y expresar nuestras ideas.	Sí, en especial las actividades de reflexión, porque nos hacían pensar como curso.
	Sí, porque me ha permitido juntarme con mis compañeros y compartir.	Sí, porque hemos mejorado como curso. (2)

	Sí, porque ahora tenemos más confianza. (3)	Sí, porque nos enseñaban a valorar a los demás al conocer sus cosas.
	Sí, te ayudan a tener más personalidad.	Sí, porque conversamos y todos nos escuchamos.
	Sí, porque logramos comunicarnos y coordinarnos con el curso.	Sí, porque nos aconsejaban y ayudaban. (2)
	Sí, porque nos intentan unir. (3)	Sí, porque compartimos nuestras experiencias y hay más confianza con los demás. (2)
		Sí, porque permitían que todos compartiéramos.
		Sí, porque no dejamos a nadie del curso afuera, y nos unimos.
		Sí, porque habían actividades en que todos participábamos y podíamos unirnos como curso.
Según experiencias vividas en otros colegios en Orientación, ¿en qué crees que se diferencia con esta?	Que esta es más entretenida.	Nunca había tenido Orientación.
	En mi otro colegio se metían en ámbitos religiosos.	No sé.
	Las profesoras se ponen en nuestro lugar.	En otros colegios Orientación es recreo. A veces se hacían guías de ética y moral, y hacían salidas de curso para "mejorar los lazos".

	Aquí las actividades son didácticas, en otras partes no se hace nada.	En otros colegios pasan materia.
	Aquí las profesoras se preocupan por nosotros.	Aquí se hacen mejores actividades.
	Aquí hay más tiempo libre fuera del cuaderno, y más unión en el curso.	Aquí existe un espacio para uno.
	Nunca había tenido Orientación. (4)	En otros lados Orientación es consejo de curso, aquí se nota la diferencia. (2)
	Que aquí se le da importancia a la Orientación.	Aquí con los juegos podemos reflexionar.
		Aquí son importantes nuestras opiniones y que todos participemos. En otros colegios era hora libre.
		En otras clases no participaba el curso completo.
		En otros colegios no nos tratan bien.
		Que en otros lados no tienen confianza en uno, acá las profesoras sí.
¿Crees que la Orientación es un aporte a la comunidad educativa?	Sí. (4)	Sí. (4)
	Sí, pero depende del profesor que lo haga.	Sí, ya que es la única hora en que podemos compartir todos aparte del recreo.

	Sí, es importante porque es como una guía. (2)	Sí, para que interactuemos y nos conozcamos mejor.
	Sí, porque permite unir a los cursos.	Sí, ya que se tratan temas más humanos, cosas que se tienen que hablar pero que nadie lo hace.
	Sí, porque da horas de tranquilidad para poder compartir.	Sí, lo encuentro necesario.
	No, yo creo que es un aporte para uno mismo pero no para la educación en general.	Sí, porque nos ayudan haciendo actividades donde nos hacen pensar e interactuar.
	Sí, porque permite espacios de sociabilización.	Sí, es un aporte porque nos enseñan más cosas que lo típico.
		Sí, porque nos ayudan y nos aconsejan.
		Sí, porque de alguna forma une más a los cursos. (2)
¿Cómo evaluarías la labor de las profesoras?	Excelente, porque a pesar de todo, nunca cambian el método de enseñanza.	Bien, porque tratan de motivarnos, hablan de forma cercana y hacen lo posible por inspirarnos confianza.
	Bien, pero falta algo de disciplina, porque algunas actividades no funcionaban.	Bien, porque siempre preparan actividades para nosotros, entretenidas, y siempre traen algo extra o diferente como las actuaciones.

	Son súper cariñosas y buenas profes, porque nos hacen querer aprender.	Bien, porque son buena onda y nos escuchan. (2)
	Muy bien, son grandes personas, me gusta que participen en las actividades.	Bien, porque son dedicadas y comprometidas.
	Buena. (3)	Muy bien. (3)
	Bien, porque tienen energía, son graciosas y proponen buenas actividades.	Muy bien, ya que consiguen que el curso se integre.
	Es buena, porque son divertidas.	Excelente, porque nos dan la confianza para hablar de la vida y nos ayudan a relacionarnos mejor.
	Excelente. (2)	Excelente, porque dan todo para que nosotros estemos en su clase y no haciendo nada.
		Son un elemento importante, porque nos ayudan.
		Bien, porque las clases son didácticas.
¿Has notado empatía/cercanía con las profesoras? Si es así, y con otros/as profesores/as no sucede, ¿a qué crees que se deba?	Sí, porque son más cercanas.	Sí, pero ya no me pasa con otros profes sentir mala onda.
	Sí, porque les interesa escucharnos. (2)	No sé si cercanía, pero sí empatía, que no se puede ver con otros profes. Siempre son simpáticas, dispuestas a ayudar y sin discriminar por como uno es.

	Sí, con ellas y con algunos.	Sí, pero con otros profes no pasa porque no inspiran la misma confianza.
	Sí, porque se saben relacionar con los alumnos.	Sí, y eso es porque las profes de Orientación se comunican con nosotros como amigas pero sin perder el orden o firmeza de profesora.
	Sí, pero hay profes que no son simpáticos, y no sé por qué.	Sí, porque las profes tratan de escucharnos y de entendernos. (2)
	Sí, porque enseñan mejor que otros profes.	Sí, pero con otros profes no hay confianza y uno no siente apego.
	Sí, porque nos hacen hacer menos cosas y pueden hablar más con nosotros.	Sí, la confianza es clave y a las profes les agradecemos eso, y las queremos.
	Sí, he notado empatía con ellas porque creo que no nos ven como simples estudiantes, sino como personas que tienen derecho a expresarse y nos quieren escuchar.	Sí, ya que siempre quieren saber nuestra opinión. En cambio a los demás, sólo les importa hacer su trabajo.
	Sí, más que con otros profesores, porque son simpáticas y casi nunca nos retan.	Solo con las profes, porque los demás hacen lo que ellos quieren y cuando les das tu opinión, es una "falta de respeto".
	Sí.	Sí, con todos, porque se puede hablar con ellos.

		Sí, pero con algunos no.
		Sí, pero solo con algunos porque otros son muy pesados y no escuchan.

7.1.2 II° Medio.

Preguntas	Respuestas 1° semestre	Respuestas 2° semestre
¿Has notado cambios en la relación con tus compañeros/as? Positivos, negativos. Explique.	Sí, ahora hablamos más que antes.	Sí, porque en Orientación podemos generar conversación entre nosotros.
	Sí, ahora estamos más unidos y nos llevamos mejor.	Sí, ha habido cambios positivos, hablamos más.
	Sí, conforme han pasado los meses nos hemos ido conociendo más, aunque no todos pensemos lo mismo tratamos de solucionar las cosas en conjunto.	Positivos, ya que aprendemos a expresarnos y escucharnos. (2)
	Positivos: estamos un poco más unidos, hay más compañerismo. Negativo: chocamos con las opiniones.	No sé, conocí hace poco al curso.
	Sí, pero cambios negativos, porque el curso pelea mucho y no se escuchan.	Sí, pues ahora saben respetan las opiniones. (2)
	Sí, porque ahora se tratan con más respeto, pero a veces se les olvida.	No, no ha sido trascendental como para cambiar el comportamiento del curso.
	Sí, han mejorado las relaciones en el curso pero hay algunos que no entienden el concepto compañerismo.	Hay cambios positivos y negativos. Al menos ya no peleamos tanto.

	Sí, hay un cambio de actitud respecto al principio de año.	No, me cae mal el curso por sus actitudes y formas de ser.
		Sí, igual. Ahora que me cambiaron de puesto converso con otros compañeros.
		No, todo sigue igual. (2)
		Sí, pero más negativos. (2)
		Sí, más o menos.
		Sí, igual hay más comunicación, pero casi siempre termina en discusión.
		No, el curso es irrespetuoso, no dejan hacer clases.
¿Has notado cambios en ti en cuanto a la personalidad y capacidad de opinión/reflexión?	No. (4)	No lo sé. (3)
	Sí, he notado cambios en mí respecto a mi inteligencia, pero trato de ser responsable.	Sí, cuando traen obras por ejemplo, me hacen reflexionar.
	Sí, he aprendido a ser más tolerante.	Sí, tengo más paciencia y discuto menos con los profesores.
	Sí, pero creo que soy mejor compañero.	No, sigo igual. (8)
		Sí. (2)

	Sí, ahora trato de pensar mejor y conocer.	Sí, me siento segura de las cosas que digo o hago.
		Sí, aunque yo siempre he sido tímida, pero noto cambios.
		Sí, pienso mejor las cosas antes de hablar.
Describe los aportes relevantes del curso de Orientación.	Ninguno.	Unión de curso.
	Al parecer ninguno porque seguimos peleando.	Intercambiar opiniones, ver y respetar distintos puntos de vista.
	La buena onda siempre es un aporte.	Conocer opiniones. (2)
	Ninguno, todos peleamos y no hacen nada.	Pasar un buen rato.
	La dinámica de las clases.	Confianza. (4)
	Sí, pero dura lo que dura la clase de Orientación. (2)	Reflexionar y pensar antes de actuar.
	Tomar en cuenta la opinión de los compañeros, más participación.	Motivación, reflexión.
		Las clases son entretenidas. (2)
		Participación de todos. (2)
		Relajación y desconexión de las otras asignaturas. (2)
Se identifica la problemática curso.		
	Empatía, compañerismo y solidaridad.	

<p>En cuanto a las actividades realizadas, ¿crees que han sido una contribución para el curso?</p>	<p>Han sido útiles para generar diálogo entre nosotros.</p>	<p>Sí, al ser entretenidas, el curso participa y se une.</p>
	<p>Sí, porque hablamos más y nos ayudamos.</p>	<p>Sí, ya que trabajamos la confianza en nosotros mismos.</p>
	<p>Sí, para la confianza grupal.</p>	<p>Sí, porque trabajamos la empatía y reflexionamos cómo deberíamos actuar.</p>
	<p>Sí, por el compañerismo y trabajo en equipo.</p>	<p>Sí, porque tienen buenas intenciones.</p>
	<p>Sí, porque nos divertimos y nos unimos más. (2)</p>	<p>Sí, porque así sabemos qué piensan los demás.</p>
	<p>Sí, pero sólo en la clase. (2)</p>	<p>Sí, a que nos concentremos en algo todos juntos.</p>
		<p>No, porque no hablamos los temas que dijimos que queríamos hablar a principio de año.</p>
		<p>Sí, nos ayudan a sacar más personalidad. (2)</p>
		<p>Sí, porque podemos debatir. (2)</p>
		<p>Sí, porque trabajamos aceptación y empatía.</p>
<p>Sí, sobre todo con la obra teatral.</p>		
<p>Sí, porque la mayoría se siente en la libertad de contar experiencias personales. (2)</p>		

		Sí, porque ayudan a que nos expresemos. (2)
		Sí, a veces para intentar unir al curso.
Según experiencias vividas en otros colegios en Orientación, ¿en qué crees que se diferencia con esta?	En esta clase sí se conversa.	Nunca tuve Orientación. (5)
	Aquí hay actividades, en otros colegios no se hace nada.	Que aquí hacen juegos y actividades, no solo se conversa.
	Aquí es más entretenido, en otros colegios sólo usábamos lápiz y papel.	Aquí son más relajadas, se puede decir lo que uno piensa.
	Nunca tuve Orientación en otros colegios. (2)	En otros colegios no se hacen debates.
	Aquí participamos, hacemos teatro y jugamos, en otros colegios sólo te pasan películas.	Aquí entendí cómo es la realidad del curso.
	En otros colegios las clases de Orientación son aburridas y muy teóricas. Aquí somos más conscientes de lo que pensamos.	No sé.
	Es más interactivo con nosotros mismos, entre compañeros.	En otros colegios Orientación es recreo.
		Aquí nos motivan. (2)
Las clases en otros colegios son más teóricas.		
Que aquí las profes se preocupan.		

		En otros colegios solo hablan de Orientación vocacional y profesional, aquí trabajamos valores, trabajo en equipo, cómo potenciarnos a cada uno, a escuchar y respetar a los demás. Si no funciona es problema del curso, pero se entiende la intención.
		En mi otro colegio eran muy formales, se preocupaban más del colegio que de los valores y necesidades del alumno.
		Aquí es mucho más didáctico y entretenido.
¿Crees que la Orientación es un aporte a la comunidad educativa?	Sí.	Sí. (6)
	Sí, nos ayuda a relacionarnos.	Sí, porque genera opiniones de debate y une a los cursos.
	Sí, porque aquí se intenta orientar en todo ámbito.	Sí, porque nos enseñan valores.
	Sí, porque nos ayudan cuando tenemos dudas.	Sí, porque es una hora para liberarse del estrés de las otras materias.
	Sí, para reforzar la autoconfianza, la conciencia y la crítica constructiva hacia uno mismo.	Sí, porque es una forma de reflexionar sobre diferentes temas que nos atañen a todos.
	Sí, pero los alumnos deberían poner más de su parte.	No.

	Sí, porque guían a los alumnos. (2)	Sí, porque ayuda a socializar, comunicarse, etc.
		Sí, porque nos hacen entender que todos tenemos nuestra propia opinión, y que todas las opiniones son importantes.
		Sí, porque ayuda a los estudiantes con problemas personales y otros asuntos para motivarlos y solucionar sus problemas.
		Sí, porque es una guía para entender las consecuencias.
		Sí, porque cada uno da su opinión y se hablan distintos temas.
		Sí, porque es un rato en el que te sientes incluido.
		Sí, para poder relacionarnos mejor.
¿Cómo evaluarías la labor de las profesoras?	Excelente. Siempre tienen ganas de hacer clases, eso les da ventaja respecto a otros profesores, porque nos transmiten cariño.	Muy buena, ya que son a todo terreno y nos tratan de entender.
	Excelente. Son muy tolerantes y cariñosas.	Muy buena, vienen con buena disposición y buena onda. (2)
	Las profesoras un 7, los demás profes depende...	Muy bien, porque respetan nuestras opiniones. (4)

	Bien. (2)	Muy bien, porque les tenemos cariño. (2)
	Enseñan bien, aunque a veces piensan distinto.	Buena, porque se preocupan y entienden a los alumnos, no se toman las cosas personales.
	Bien, ellas sí nos escuchan. (2)	Buena. (2)
		Son muy buenas, saben enseñar y tener paciencia. (2)
		Excelente, porque nos enseñan a ser más persona.
		Buena, porque son simpáticas.
		Buena, les interesa, se esfuerzan.
		Muy buenas, son comprensivas, simpáticas y tienen vocación.
¿Has notado empatía/cercanía con las profesoras? Si es así, y con otros/as profesores/as no sucede, ¿a qué crees que se debe?	Sí, porque sus clases son divertidas y agradables, por eso nos motivan y todos están dispuestos a pasarlo bien.	Sí, y sólo se ha notado con ustedes porque son comprensivas. En cambio, con otros profes no pasa eso porque solo vienen a hacer la clase y pareciera que no les importamos.
	Sí, porque son más abiertas de mente y cariñosas, y por eso las clases son más entretenidas y productivas.	Sí, porque las profes tienen afinidad con los alumnos ya que quieren ser parte de nosotros.

	Sí, hay cercanía, pero con otros profes no porque no nos escuchan. (2)	Sí, porque no tienen actitud autoritaria frente a los jóvenes. (3)
	Sí, son cercanas y tolerantes con nosotros.	Sí, porque son comprensivas, los otros profes se alteran al tiro.
	Sí, hay mucha cercanía, y nos escuchan, a diferencia de otros profes. (3)	Sí, porque nos escuchan, en cambio los otros profes creen siempre tener la razón.
		Sí, y se complementan. Una, por la edad, entiende experiencias similares a las nuestras, y la otra como es mamá, es muy cariñosa con nosotros. Nos entienden y se ponen en nuestro lugar.
		Sí, pero con los otros profes no porque se lo toman todo personal. (2)
		Sí, porque las profes nos escuchan. (3)
		Sí, pero con los otros profes no porque son pesados.
		Para mí todos los profes son iguales.
		Hay mucha cercanía con las profes, porque son cariñosas y comprensivas, pero con los otros no. (3)

7.1.3 III° Medio.

Preguntas	Respuestas 1° semestre	Respuestas 2° semestre	
¿Has notado cambios en la relación con tus compañeros/as? Positivos, negativos. Explique.	Más confianza grupal.	Negativos. El curso es desmotivado y depresivo. (2)	
	Hablamos más, nos relacionamos mejor.	Sí, ahora podemos conversar como curso.	
	No hay recepción de críticas.	Sí, he notado cambios en mis compañeros porque ahora se están esforzando por pasar de curso.	
	No les gusta decir lo que piensan de los demás.		Sí, ahora siento que tengo amigos en el curso.
			Positivos y negativos.
Sí. (2)			
Negativos. El curso no sabe relacionarse.			
¿Has notado cambios en ti en cuanto a la personalidad y capacidad de opinión/reflexión?	Ya no soy tan peleador con los demás.	No.	
	Ya no me da tanta vergüenza exponerme frente al curso.	Sí, aprendí a quedarme callado cuando corresponde.	
	Ya no me cuesta tanto dar opiniones. (2)		Sí. (2)
			Creo que no, aunque académicamente me he superado.

		Sí, incluso ha incrementado mi capacidad de opinión/reflexión.
		Sí, estoy volviendo a ser como era antes, más alegre, con más personalidad.
		Sí, me siento más positiva.
		Sí, porque aprendemos de los demás.
Describe los aportes relevantes del curso de Orientación.	Confianza.	La reflexión, las profesoras, la unión. (2)
	Trabajo en equipo. (2)	
	Intenta descubrir los intereses de los jóvenes.	Confianza, conocer opiniones, pasar un buen rato.
		Ayuda a reflexionar y aclarar nuestra mente.
		No sé.
		Adaptación al curso. (2)
		Hay más unión que en otras asignaturas. Nos conocemos mejor.
No responde. (1)		
En cuanto a las actividades realizadas, ¿crees que han sido una contribución para el curso?	Sí.	Sí, ya que nos unen como compañeros, nos dan alegría. (2)
	Sí, porque intenta unir al curso. (2)	
	El curso participaba en las actividades porque tenía que hacerlo, pero no trasciende,	Sí, porque conocemos las opiniones de todos, lo cual genera aceptación y empatía.

	se queda en la clase y luego volvemos a lo mismo.	Sí, ya que nos ayuda a recordar y reflexionar sobre lo que es importante.
		Creo que sí, porque el curso se vuelve acogedor.
		Sí, porque sirve para generar confianza con las profesoras y con nosotros. (3)
		No responde. (1)
Según experiencias vividas en otros colegios en Orientación, ¿en qué crees que se diferencia con esta?	Aquí es importante, en otros colegios da lo mismo.	No tenía Orientación. (5)
	Nunca había tenido Orientación. (3)	Que este curso es más chico, podríamos conocernos mejor.
		Aquí intentan unir al curso.
		En otros colegios nos pasaban materia sobre la solidaridad. Acá tratamos temas valóricos pero desde otra mirada, más artística.
		Aquí reflexionamos más sobre moralejas para nuestra edad.
¿Crees que la Orientación es un aporte a la comunidad educativa?	Sí, porque es una guía. (2)	Sí, ya que despeja a los estudiantes de las materias comunes.
	Ayuda a los alumnos. (2)	Sí, porque podemos debatir y unirnos como curso.
		Sí, porque aclara la mente, es una guía.

		Sí, porque desarrolla habilidades sociales.
		Sí, porque uno como joven necesita que alguien con logros te oriente.
		Sí, es un aporte porque ayuda a aprender el día a día de las personas.
		Sí, porque nos hace reflexionar. (2)
		Sí.
¿Cómo evaluarías la labor de las profesoras?	Buena, porque son dedicadas.	Muy buena (6)
	Muy buena. (3)	Excelente, porque saben organizarse bien para esta clase.
		Muy buena, porque las profes son como amigas.
		Muy buena, ya que las profesoras llegan con ánimo para ayudarnos con cualquier problema.
¿Has notado empatía/cercanía con las profesoras? Si es así, y con otros/as profesores/as no	Sí, pero es peligroso tener mucha confianza con otros profes.	Sí, y con otros profes no se da porque no hay comunicación, no nos escuchan, solo vienen a hacer la clase.
	Sí, pero los otros profes no nos escuchan. (2)	

<p>sucede, ¿a qué crees que se debe?</p>	<p>Las profes son cercanas, nos aprecian.</p>	<p>Sí, porque no son prepotentes.</p>
		<p>Sí, yo creo que por la confianza y simpatía que las profes tienen. Entienden cuando alguien no quiere participar y eso es un apoyo para nosotros. En cambio, a otros profes no le importa.</p>
		<p>Sí, con estas profes hay mucha empatía, las clases son bacanes.</p>
		<p>Sí, con la mayoría de los profes.</p>
		<p>Sí, porque son acogedoras y simpáticas, en cambio hay profes que no se dedican a uno.</p>
		<p>Sí, por la confianza que otorgan y lo fácil que es hablar con las profesoras sin usar un lenguaje formal, en cambio con otros profes no.</p>
		<p>Sí, pero con otros profes no. (2)</p>

7.1.4 IV° Medio.

Preguntas	Respuestas 1° semestre	Respuestas 2° semestre
¿Has notado cambios en la relación con tus compañeros/as? Positivos, negativos. Explique.	Sí, porque ahora hay mejor comunicación (2)	Sí, Positivos, porque somos más unidos. (4)
	Sí, hemos tenido pequeños cambios, ya no discutimos tanto	Sí, he notado cambios positivos, porque ahora nos escuchamos más.
	Sí, el curso está más unido que antes. (2)	Sí, ahora hay más confianza entre nosotros.
	No, no he visto ningún cambio. (2)	No, porque me sigo juntando con las mismas personas.(2)
	Sí, porque he logrado compartir con otros compañeros.	Sí, porque ahora trabajamos en equipo.
	Sí, algunos compañeros están más comunicativos, pero otros siguen igual de cerrados.	Sí, existen mejores relaciones en el curso.
	Positivos, porque hay mayor confianza y compañerismo.	Sí y no, porque han mejorado las relaciones solo con algunos compañeros.(2)
	Sí, hemos podido resolver problemas como curso.	Positivos, porque hay mayor respeto entre nosotros.
	No, porque siguen habiendo peleas.	Sí, positivos porque los más desordenados ahora están más tranquilos.
	Positivos y negativos, porque solo algunos han cambiado su actitud negativa.(2)	Sí, porque a pesar de que con algunos compañeros no

		compartimos mucho, igual podemos trabajar juntos.
	Positivo, porque nos estamos llevando mejor como curso.	Sí, porque se ve un cambio positivo en comparación a principio de año. (2)
		Sí y no porque siguen existiendo diferencias con ciertas personas.
¿Has notado cambios en ti en cuanto a la personalidad y capacidad de opinión/reflexión?	No, sigo igual que siempre.(4)	No lo sé. (2)
	Sí, ahora tengo más confianza para hablar frente a mis compañeros.	Sí, ahora comparto más mi opinión con los demás. (2)
	Sí, porque comentamos temas con mis compañeros que antes no lo hacíamos.	Sí, porque ahora me atrevo a decir lo que pienso.
	Sí, siento que participo más en clases. (2)	Sí, he notado algunos cambios positivos en mí. (3)
	No. (2)	Sí, ahora trato de ser más tolerante y pienso mejor las cosas antes de decirlas.
	Sí, pienso mejor las cosas que hago y digo. (3)	No he tenido cambios en mi personalidad, pero si opino en clases más que antes.
	Sí, siento que estoy más tranquilo. (2)	Sí. (2)
		Sí, ahora estoy más tranquilo e intento no discutir tanto con los profesores. (2)

		Sí, ahora me gusta debatir en el curso.
		Sí, opino más que antes, porque existe más confianza con mis compañeros. (3)
Describe los aportes relevantes del curso de Orientación.	Confianza con mis compañeros. (2)	Trabajo en equipo. (2)
	Compañerismo. (2)	Las actividades son entretenidas. (3)
	Se conversan temas que me interesan.	Reflexionamos sobre nuestros valores.
	Juegos.	Compañerismo.(2)
	Relajarse. (2)	Hablar de sí mismo.
	Mejóro la Concentración. (2)	Compartir experiencias.
	Tolerancia.(2)	Expresión de ideas.
	Imaginación.	Confianza con las profesoras. (3)
	Mejóro la convivencia.(2)	Respeto hacia los profesores del colegio. (2)
	Unión del curso. (2)	
En cuanto a las actividades realizadas, ¿crees que han sido una contribución para el curso?	Sí, porque hay más confianza con el curso. (3)	Sí, porque pude conocer mejor a mis compañeros. (2)
	Sí, porque somos capaces de escuchar a nuestros compañeros. (2)	Sí, porque el trabajar en círculo nos ayuda a mirarnos y relacionarnos mejor. (2)
	Sí, porque vemos cosas positivas de cada uno.	Sí, porque reconocemos habilidades en nosotros mismos y en los demás compañeros. (2)

	Sí, son actividades que ayudan a tener más confianza y poder expresarnos. (3)	Sí, nos ayudan a tener más personalidad. (2)
	Sí, porque nos hacen reflexionar. (2)	Sí, porque podemos conversar respetando la opinión del otro. (2)
	Sí, porque nos hacen pensar en nuestro futuro. (2)	Sí, porque nos orientan sobre que queremos estudiar. (2)
	Sí, porque hablamos sobre el futuro y nuestra independencia. (2)	Sí, porque reconocemos nuestros defectos y virtudes.
		Sí, porque teníamos la oportunidad de conversar como curso. (2)
		Sí, porque la mayoría del curso participa.
		Sí, porque las actividades nos ayudan a relajarnos. (2)
Según experiencias vividas en otros colegios en Orientación, ¿en qué crees que se diferencia con esta?	No tenía orientación en el colegio. (6)	No tenía. (6)
	Esta es más entretenida, en el otro colegio solo nos pasaban teoría. (4)	Son mejores acá, por lo menos no nos pasan materia.
	Las profesoras nos tratan con afecto. (2)	En el otro colegio era hora libre o recreo. (2)
	Aquí las actividades son dinámicas	En otros colegios solo teníamos consejo de curso. (3)
	Acá hablamos temas que me interesan.	Aquí se hacen mejores actividades.
	Aquí las profesoras escuchan y respetan nuestra opinión.	Aquí hay mejor comunicación con las profesoras.

		Acá nos orientan sobre nuestro futuro.
		Aquí nos ayudan a elegir una carrera.
		En estas clases nos aconsejan.
		En otros colegios solo nos critican.
¿Crees que la Orientación es un aporte a la comunidad educativa?	Sí. (3)	Sí. (6)
	Sí, dependiendo de cómo y quien lo haga. (2)	Sí, sobre todo en otros cursos más chicos.
	Sí, pero no creo que sea un aporte para toda la comunidad, sino más bien para cada uno. (2)	Sí, a algunas personas les sirve y a otras no.
	Sí, pero los otros profes también deberían tener orientación. (2)	Sí, pero no sé si funcionaria con otros profes.
	No. Solo para algunos. (2)	Sí, es muy necesaria. (2)
	Sí, pero deberíamos comunicarnos con los otros cursos también. (2)	Sí, son actividades que debiesen hacer en todos los colegios.
	Sí, porque es un momento para compartir. (2)	Sí, porque la idea es que el colegio sea un apoyo. (2)
		Sí, porque nos conocemos más y se mejora la convivencia. (2)

		Sí, porque nos ayudan y aconsejan. (2)
¿Cómo evaluarías la labor de las profesoras?	Muy buena. (3)	Excelente, porque hacen lo posible por motivarnos.
	Bien, pero como son buena onda algunos compañeros no las toman en serio.	Muy bien, siempre traen actividades dinámicas. (2)
	Muy bien, porque sus actividades nos sirven para reflexionar. (2)	Excelente, porque además de hacer su clase se dan el tiempo para escucharnos.
	Muy bien, son muy buenas profes comprometidas con lo que hacen. (2)	Bien, porque nos tratan con afecto y comprensión. (2)
	Muy bien, sobre todo cuando participan y actúan para nosotros. (2)	Muy bien. (2)
	Bien, porque tratan de integrar a todo el curso en las actividades sin obligarnos. (2)	Muy bien, porque ellas son simpáticas y entretenidas sus clases. (2)
	Buena, porque sus clases son diferentes al resto de las asignaturas. (2)	Excelente, son profes cercanas y nos dan la confianza para hablar distintos temas. (2)
	Buena, porque nos tienen paciencia.	Muy buena, porque no son pesadas como la mayoría de los profesores. (2)
		Muy bien, porque son divertidas, pero igual nos entregan valores. (2)

		Excelente, porque nos tratan con cariño a todos por igual, no tienen preferencias. (2)
¿Has notado empatía/cercanía con las profesoras? Si es así, y con otros/as profesores/as no sucede, ¿a qué crees que se deba?	Sí, porque son más cercanas que los otros profesores. (2)	Sí, pero no solo con ellas, también hay otros profes con los que tengo cercanía, debe ser porque nos entregan cariño.
	Sí, debe ser porque se dan el tiempo para escucharnos.	Sí, porque ellas nos comprenden y otros profes no. (2)
	Sí, pero en el colegio también hay otros profes que son cercanos. (3)	Sí, porque ellas generan un espacio de confianza. (2)
	Sí, porque no son tan estrictas y además no nos ponen nota.	Sí, porque a ellas les interesa lo que nos pasa, en cambio otros profes vienen solo a hacer su clase.
	Sí, debe ser porque ellas son más relajadas. (2)	Sí, porque algunos profes no dan la confianza para hablar con ellos. (2)
	Sí, tengo cercanía con la mayoría de los profes de este colegio.	Sí, porque su clase sirve para conversar, en cambio en las otras es solo pasar materia.
	Sí, porque sus clases son dinámicas a diferencia de otras clases. (2)	Sí, porque a ellas les interesa nuestra opinión. (2)
	Sí, porque no siempre creen tener la razón. No como algunos profes que se creen dueños de la verdad.	Sí, porque no son mañosas como otros profes. (2)

	Sí, porque ellas nos aconsejan, en cambio otros profes solo saben poner anotaciones negativas. (2)	Sí, porque ellas en las cosas buenas de nosotros y no solo las malas.
		Sí, solo con algunos, los que me caen bien. (2)
		Sí, pero algunos no saben escuchar.
		Sí, con los que me interesa tener cercanía.

7.2 ENTREVISTAS A DOCENTES.

Entrevista a Óscar Guerra

Director Subrogante año 2014

Fecha: 18 agosto 2014.

Lugar de reunión: Colegio Wunman.

Duración: 35 minutos.

Participantes: (RB) Romina Bustos, (DV) Daniela Vásquez, (OG) Oscar Guerra

(OG): Me llegó un curriculum... ¿ustedes en qué año nacieron?

(DV): En el '90.

(RB): Ehhh...

(OG): Tranquila jaja.

(DV): ¿Por qué?

(OG): Me llegó un curriculum del '90. Yo nací en el '86 po, pero como estoy acostumbrado siempre a los '80 y algo...

(DV): Ah, ¿pa profe?

(OG): Claro... de los '90... Churrascos jaja. Me impactó.

(DV): Ah, tiene 24.

(OG): Claro. Chuta.

(DV): Recién egresada.

(OG): Me impactó. Estoy acostumbrado a que los alumnos nacieron en el '90, pero bueno... Ya. O sea, me interesaba que vinieran antes para contarles... Yo sé que Rodrigo les había contado cómo es el cuento, pero contarles también en este semestre en qué estamos nosotros, ¿cachai? Nosotros como colegio, específicamente como fundación, bueno, de partida habían errores como de director

ejecutivo de la fundación. Ahora estoy como director, profesor y hartas cosas, por la situación de la directora, la Leslie, que ustedes no la conocen. No sé si la van a conocer, esperemos que sí, no sabemos. Está como en un proceso de depresión, entonces, eso es como bien lenta esa recuperación.

(RB): ¿Pero ella también es parte de la fundación?

(OG): Sí es parte de la fundación. La fundación la componemos cua... cinco personas. El profesor Rodrigo que es con el que ustedes hablaron, que es el profesor de artes y tecnología; yo que soy profesor de historia, que éramos los profesores que veníamos de antes. Yo vine a ocupar en teoría la mitad del puesto que ocupaba el Hugo, su profe. Lo alcancé a conocer, pero bien poco en realidad. Nosotros dos sí éramos profes de aquí del colegio. El antiguo sostenedor, que es Vicente Fuenzalida, ¿cachai?, profesor de artes pero él era el director hasta el año pasado y el sostenedor, hacía como todo.

RB: Era con el que tuvo problemas el Hugo.

(OG): Claro. Exactamente. Después viene la Leslie, que es la directora, ella se incorporó este año al equipo, ella es educadora de párvulos, y nada, tenía su magister en educación, entonces igual como que se la abrió un poco... aparte que no estaba ejerciendo, entonces como que enganchó con el tema y aparte que había que capitalizar para que el colegio pasara a nuestras manos, ¿cachai? Igual es un tema no menor. Y ahora se integró una abogada, que es una abogada de la Chile. Se integró igual porque este año tuvimos el problema de... empezamos con una matrícula menor de la que necesitábamos, para que el colegio empezara a surgir.

(RB): Si po. Muy pocos alumnos.

(OG): Ahora, el colegio tiene para 120 en total, o sea es más de lo que hay ahora, pero...

(DV): ¿Y cuántos hay ahora?

(OG): Hoy día tenemos 55 alumnos.

(DV): Ah ya. Sí, es que yo estaba revisando datos que estaban en la página del mineduc y claro po, decía que la matrícula total es de 54 y un promedio por curso de 13 más o menos.

(OG): Claro.

(DV): Y los valores de matrícula y mensualidad, ¿en cuánto están?

(OG): Los valores... la matrícula vale \$3.500, y la mensualidad vale \$50.000, pero nosotros con este tema como de fundación estamos haciendo un montón de cambios de orientación para el modelo porque el modelo era malo, ¿cachai? Entonces el colegio era un colegio que te cobraba mucho, pero

dentro de la lógica de 'pago y recibo algo', te entregaba muy poco. O sea, ¿qué te entrego? Cachai, 50 lucas. Aparte, con quién estoy compitiendo... Lo voy a decir esto con un lenguaje súper real porque es el que hemos tenido que aprender a manejar para que esta cuestión funcione. ¿Con quién estoy compitiendo? O sea, alrededor hay un montón de colegios mejores, con mejores resultados, definitivamente, y pago menos, ¿cachai? O no pago...

(DV): ¿Y mucha gente se fue por lo mismo?

(OG): Es que este colegio ya venía con un descenso progresivo.

(RB): ¿Por qué eso? ¿Por los resultados?

(OG): Es que mira, yo cuando llegué a este colegio ya era un desastre, ¿cachai? Con hartos factores. Por ejemplo, yo llegué acá y estaba el director que era don Vicente, estaba el Hugo, que era supuestamente el UTP, y el cuerpo de profesores, pero, o sea, desde mi perspectiva; un profesor saliendo con caleta de energía y todo el cuento yo me encontré con un escenario súper en caída. Y esa cuestión era como obvio que iba a ser. Cuando este caballero dijo que iba a cerrar era como súper esperable.

(RB): Se veía venir.

(OG): Sí. Se veía venir caleta... Sorry, estos cambios de temperatura...

(DV): Está cuático.

(OG): Ayer anduve en un cerro a caballo todo el día, entonces...

(DV): ¿En serio? Qué rico.

(OG): Sí, fue súper rico. Más encima que fue así como un regalo, así como buena onda... Eh, bueno si po, estaba en un escenario bien bien malo el colegio, en todos los sentidos. No sé si tienen el proyecto educativo...

(DV): Ehh, lo buscamos, pero no lo encontramos.

(OG): El colegio tiene un proyecto educativo que en realidad son como normas. Entonces no hay un proyecto educativo claro de qué somos, quiénes somos.

(DV): Ah, todavía no está bien...

(RB): O sea, hay como normas de convivencia nada más.

(OG): Claro, hay un proyecto educativo que creo que lo había hecho el Hugo, no sé, pero era súper desactualizado, al menos cuando nosotros lo agarramos, ¿cachai? Que obviamente antes el colegio

era distinto. Pero el colegio que yo conozco hace cuatro años ha sido así po. Entonces no había una visión, pa dónde iba el colegio, no había claridad qué era lo que había que hacer.

(DV): ¿Pero lo están reformulando?

(OG): Nosotros hoy día estamos reformulando el proyecto educativo, armando un plan de promoción para el segundo semestre, para el próximo año, ¿cachai? Y este año nosotros teníamos tres cosas. Nos hicieron una asesoría unos amigos míos que tienen una consultora, así gratis por la buena onda, nos decían mira las escuelas que mejoran y las escuelas eficaces se trabajan en torno a tres temas: las condiciones de los profesores, la organización, capacitación y el cuento como de la expansión del proyecto educativo. Y nosotros de esas tres temáticas dijimos, no podemos hacer las tres, ¿cachai? O sea, todo esto escalonado. Dijimos, este año nos vamos a dedicar como cuerpo directivo, ya no como fundación, nos manejamos como en dos órbitas. Como cuerpo directivo nos vamos a dedicar a normalizar el colegio, o sea, que hayan recreos ¿cachai? Que se toque un timbre, que cada uno sepa qué función tiene que cumplir, que los chiquillos vengan con la polera del colegio que es lo único que se les pide, que lleguen a la hora, que si faltó traiga justificativo... Son cuestiones súper básicas.

(DV): ¿Entonces eso antes tampoco estaba?

(OG): No, no funcionaban, el colegio era un despelote. A veces los chiquillos se instalaban a fumar aquí afuera. Ahora hemos dicho con fuerza oye loco en esta cuadra no queremos que se fume, ¿cachai? Si este es un espacio educativo y también queremos cuidar la imagen del colegio. De repente hay algunos pastelazos haciéndolo, pero...

(DV): Además que están los pacos aquí mismo po.

(OG): Claro po. Entonces, es normalizar. Ponte tú, todo el segundo piso estaba cerrado. Ahora no se ocupa tanto, pero está todo habilitado, ¿cachai? Está encerado. Mira, desde limpiar los vidrios, todo. Ahora está un poco sucia la oficina pero cuando llegue la niña, o sea, necesito que me limpie acá. Para normalizar, o sea ordenar todo, los profesores que lleguen a la hora.

(DV): ¿Tampoco pasaba eso?

(OG): Tampoco llegaban a la hora. Entonces hay un montón de temas que el colegio no los tenía.

(RB): Era demasiado libre.

(OG): O sea a mí me encantaría estar metido como en el tema pedagógico y todo el cuento, pero la verdad es que si no ordenas eso, lo demás no lo puedes hacer. Entonces estamos como en esa onda y ahora, este segundo semestre... Bueno el gran golpe que tuvimos es que nosotros esperábamos que el colegio funcionara económicamente, que se auto sustentara, no que sobrara

dinero. De partida, somos una fundación sin fines de lucro, pero para poder pagarnos nuestros sueldos. Y eso no ha podido suceder.

(RB): ¿Y eso por qué? ¿Porque no han pagado los apoderados?

(OG): No, porque... Bueno igual hay harta gente con beca y crédito, porque no... O sea, con beca, el crédito es pa la U.

(DV): ¿Becas completas o parciales?

(OG): No, no hay casi ninguno con beca completa. Creo que ninguno. Son becas parciales, se dividen, ¿cachai? El ministerio te pide 10, entonces nosotros las dividimos en hartos, en 20, entonces todos alcanzan un poquito y pagan menos.

(RB): Ahí ven la situación de cada uno.

(OG): Claro, eso también. Porque antes era como '¿cuánto puede pagar usted?' No había una carpeta con todo un formulario, donde la gente manda su... como cualquier colegio organizado.

(DV): Qué heavy que no...

(OG): Sí, si estaba todo muy mal. Entonces ese es un tema que hoy día nosotros manejamos, pero golpeó el tema de la matrícula, porque nosotros teníamos como 80 alumnos, ya 70 ponle, y el colegio se daba vuelta. Era sustentable el proyecto económico, pero partimos el año con 50. Entonces fue un poco golpe bajo para nosotros porque teníamos que pagar lo que nosotros pusimos, que son deudas. Nosotros para hacernos cargo de esto nos tuvimos que endeudar, obviamente. Y por ejemplo, no se po, yo y Rodrigo somos profes, pero nosotros estamos recibiendo 50 lucas más aparte de nuestras horas como profe, y yo estoy pasando acá... yo hago 20 horas de profe, ¿cachai? El resto... yo estoy acá todo el día, de lunes a viernes prácticamente por 50 lucas, una cosa así.

Entonces obviamente adquirimos el compromiso porque es nuestro proyecto po, o sea, esta cuestión yo sé que va a funcionar, y yo sé que funciona ahora, el tema de las lucas es una parte no más. Bueno, ahora el tema de la Leslie nos tocó otro golpe más, igual nos ha tocado difícil, pero igual las cosas han salido, tampoco uno podría ser tan negativo. Salió el decreto hace un mes de que el colegio pasara a fundación, fue un trámite bien largo. Hemos ido trabajando con profesores, o sea, el colegio ahora tiene un nivel de normas que no tenía. O sea, los chiquillos ahora entran a la sala y respetan al profe, hay un ambiente de trabajo que antes no era tal.

Y ahora... es que son varias pegas paralelas, y en paralelo estamos trabajando el proyecto educativo, ahora la Leslie en este tiempo está trabajando en eso, yo tengo que ver el plan de promoción, porque el próximo año no podemos tener la misma cantidad de alumnos. Ha sido un círculo vicioso, ¿cachai? Entonces tenemos que generar más matrículas.

(DV): ¿Cómo generan más matrículas?

(OG): O sea, tenemos que invertir en promoción. Entonces, nosotros tenemos hartas vetas que podí ahorrar. Por ejemplo, el tema de Facebook, hay que generar que mucha gente le ponga me gusta porque así se hace conocido el colegio, porque es una plataforma que la mayoría de la gente ocupa. Después te vas al tema de generar por ejemplo esto, que son imágenes del colegio que antes no tenía... Reformulemos el logo, de partida el logo no era así. Cambiamos los colores de la salas. Las salas eran del mismo color rojo que ustedes ven afuera de la casa.

(RB): Entera roja...

(OG): Claro. Bajamos los colores, ¿cachai? Son pegas internas y externas. Por una parte, preocuparnos de que cuando uno entre al colegio esté limpio, por ejemplo ahora la tía fue a limpiar, o sea, fue a hacer unos trámites, y está todo cochino. Cuando llegue, tengo que hablar con ella.

(RB): ¿Tienen una sola persona que trabaja en el aseo?

(OG): Sí, la verdad es que así no más...

(RB): Sí porque igual es chiquitito.

(OG): Y lo otro es como la pega más de identificar colegio o escuela hasta octavo básico y llamar para ir un día a dejar un cartel, o si podemos llegar a hablar con apoderados, mejor. Distintas estrategias.

(RB): Yo creo que igual es un proyecto como atrayente, sobre todo para los cabros, porque el hecho de que no usen uniforme... Nosotras cuando llegamos, encontramos que era como un lugar...

(DV): Acogedor... Familiar.

(OG): Es que ese es el tema. Esto, chiquillas, era un desastre, estaba el despelote... Entonces dijimos ¿cuáles son las cosas buenas que podemos sacarle a este colegio? O sea, nosotros no podemos ofrecer grandes puntajes ahora. Lo que sí podemos ofrecer es que este es un colegio donde hay 15, no más de 20. Nosotros definimos que no queremos 120 alumnos, queremos 80. Porque no queremos ganar, o sea queremos tener un sueldo digno, ¿cachai? Pero no queremos ganar plata po, lo que queremos es que esta cuestión funcione y nosotros podamos vivir con un sueldo normal. Y con 80 tenemos 20 locos en la sala, en donde todos van a aprender, seguramente... es personalizado, ese es nuestro fuerte.

Otro fuerte, el colegio tiene... Nosotros somos... Yo soy profesor de historia, Rodrigo es profesor de arte. Tenemos una tendencia humanista, entonces el colegio va a tener una visión humanista, y artística. No va a ser un artístico, porque no nos interesa un artístico, pero el tema es que tiene esa visión.

(RB): Entonces van a tener un taller de teatro.

(OG): Claro. Si po, obvio... Entonces armamos tres talleres, que eran los que nosotros podíamos hacer. También con pura voluntad po. Rodrigo hace el de fotografía, yo hago el de ciudadanía, y el Gabo que está allá afuera, es el que hace el de música, que es un amigo buena onda que lo está haciendo así por amor al arte. Por eso cuando ustedes llegaron fue bacán, porque es dentro de la idea de colegio que tenemos. Y ya, ese es otro potencial que tiene el colegio que hay que explotarlo.

Otro potencial es que no vienen con uniforme, lo que ustedes decían, y es de media jornada. Eso también hay que explotarlo porque los locos... es bacán po. Lo único es que en la tarde es como latoso porque estás toda la tarde acá. Pero pucha, un día hasta tarde. Es una por otra.

El colegio tiene un ritmo académico que hay que ir de a poquitito levantándolo, pero esa es una pega más a largo plazo. Igual estamos conscientes de eso. Tenemos que convencer como cuerpo directivo a los profes, esa es otra pega, de que loco, si tus expectativas de los alumnos se refleja en las expectativas de ellos mismos. Entonces aquí la mayoría de los profes tienen la idea de que los locos son flojos, ¿cachai?

(DV): Ese es el discurso de la mayoría de los profes.

(OG): Entonces loco, si tú piensas que los locos son flojos, tú vas a hacer clases flojas, y todo va a ser flojo, ¿cachai? Entonces... De hecho, la otra vez tuve una discusión con un profe de acá, hace un par de años. Y le dije loco, yo acá no tengo alumnos flojos, porque al momento que pienso que tengo alumnos flojos, todo se vuelve... De partida, se genera una desconfianza con los chiquillos porque los tengo siempre mirando en menos, y yo también me preparo menos po. Y algunos profes podrán decir: no, si nosotros nos preparamos igual, yo preparo bien... Sí, pero igual tu visión de ellos es mala po.

(RB): Eso desmotiva a los mismos alumnos. Sentirse flojos...

(OG): Claro. Entonces eso hay que... también es una pega a largo plazo. Nosotros el viernes tenemos consejo y ahí yo voy a exponer la primera parte de que, loco nosotros necesitamos que ustedes...

(RB): ¿Consejo de qué?

(OG): De profes.

(DV): ¿Qué día?

(OG): El viernes. Entonces nosotros necesitamos que...

(RB): ¿Podemos ir a observar?

(OG): Tendría que conversarlo con Rodrigo, porque él toma esas decisiones, él maneja el tema del consejo. Mi pega como... Yo ahora estoy mezclado en mis pegas, ¿cachai? Mi pega es como de fundación, antes que la Leslie se enfermara yo andaba afuera juntándome con gente de otras fundaciones, generando redes, yendo a hablar con Giorgio Jackson, con locos como de distinto tipo que... Hasta Felipe Erazo, que nos ayudó caleta. Entonces, distintas personas... Para ver el campo de la fundación. Porque ese es el otro tema, como fundación siempre hemos visto que una cosa es el colegio, que está la Leslie con Rodrigo, y otra cosa es la fundación, que yo la manejo un poco más, y la Graciela que es la abogada. La idea es el próximo año explotar la figura de la fundación.

No todo tiene que estar relacionado al colegio. Podemos hacer talleres para la comunidad, en el mismo espacio, los días sábado y domingo pero como fundación vive educación. Podemos hacer talleres, generar asesorías, consultorías, un montón de cosas... O ganarnos fondos concursables de cualquier tipo porque tenemos la figura fundación.

Entonces esa es otra arista que hoy día la tenemos en stand by porque yo tengo que estar acá ahora, pero la visión de, al menos mía, que fui el que inició la idea de reformar el colegio, fue pensar en una figura que nos permita ir más allá del colegio, ¿cachai? El colegio va a ser un buen modelo de aquí a cinco años seguramente, de decir... Se puede tener un espacio educativo sin fines de lucro donde la gente trabaja tranquila y bien, y es bien remunerada, y donde los locos están haciendo clases, y donde también...

(DV): Está abierto el espacio para la comunidad.

(OG): Sí po. Ese va a ser el modelo.

(RB): ¿Y qué relación tienen con los apoderados acá?

(OG): Los apoderados... Ese es otro tema. Los apoderados no han tenido mucha presencia, y ahora estamos tratando de trabajar en un espacio. Yo creo que en eso ustedes nos podrían ayudar un montón. Porque íbamos a hacer un bingo, una rifa, y esa rifa va a tener una tarde donde se va a lanzar, que va a ser el 4 de octubre. Si quieren llevársela a alguien, ningún problema. Pero, ¿cuál es la gracia? Que ese espacio yo lo he visto de la siguiente manera: La idea es abrir el colegio a la comunidad, porque el colegio tiene un muro que lo separa. De partida ahí queríamos hacer... Nosotros siempre hemos tenido un mural.

(RB): ¿Un mural hecho por los chiquillos?

(OG): Por los chiquillos. Entonces la idea es que ese muro no sea una división, sino que sea un puente de conexión con la gente.

(DV): ¿El muro de acá afuera?

(OG): Sí, el de afuera. Es súper feo po. Tú pasas por ahí y como que...

(RB): Sí, nunca te imaginas que hay un...

(OG): Es como la frontera po, un espacio de encuentro o un espacio de división. Ese es un espacio de división, ¿cachai?

Pero igual la idea de octubre es hacer una tarde *Wunmaniana*, entonces vamos a lanzar la rifa, vamos a poner... tengo que hablar con él, a ver si podemos poner un grupo musical, tocar temas, tener un karaoke, van a haber quequitos, una oncecita, que los apoderados vengan. Mira, de 20 apoderados o de 15 apoderados, que vengan 7 ya para nosotros es un logro. Y además, vamos a abrir las puertas, los portones, para que la gente, y lo vamos a promocionar en el barrio, la gente venga igual acá po. Oye, mira hay un grupo musical y otras cosas, se puede comer... Vamos a hablar con algunos niños de cuarto medio que vendan aritos, pa que se instalen a vender aritos como una feria de las pulga afuera en el patio... Entonces es un espacio como dinámico. Si ustedes quieren hacer alguna intervención, para nosotros sería espectacular, algo muy piola.

(RB): Ahí tendríamos que ver...

(OG): O con el mismo taller, no se po. Pero de aquí a octubre...

(RB): Se puede generar algo con los cabros.

(OG): Sí, muy simple además. Si la idea es que sea una tarde con distintas cosas.

(DV): Una escena...

(RB): Sí po, se puede hacer algo. Soy instructora de zumba si te sirve.

(OG): ¿Ah sí? Qué entrete. Bacán po. Si la idea es tener espacio. Abrir la tarde y que en la tarde la gente venga y que vea que este colegio de partida existe, y esa es otra pega... El otro día fuimos con Rodrigo a cada uno de los locales que hay acá al lado, comerciales. Porque son los vecinos, entonces nosotros fuimos y decíamos 'Hola, nosotros somos del colegio, somos del cuerpo directivo, queríamos conocer quiénes son nuestros vecinos, presentarnos...' Y la gente sabía que había un colegio pero no cachaban qué onda. Y me decían 'oye, pero son poquitos, no vemos... hay algunos cabros fumando acá nomás, es lo único que sé del colegio...' entonces... fumando cigarro jaja.

(RB): Menos mal.

(OG): No, allá en Casa Ideas fuman lo otro.

(RB): Aquí están muy paqueados.

(DV): Sí po, aquí no.

(OG): Y la mayoría de la gente no tenía idea mucho del colegio. Entonces esa pega, que era muy simple, no se había hecho nunca. Los carabineros la otra vez vinieron porque alguien de al frente tiró una botella, no sé por qué, el fin de semana. Llegó un carabinero a dejar constancia, y el carabinero no tenía idea que había un colegio.

(DV): Y están al lado, qué heavy.

(OG): Sí po. Para que vean el nivel en el que estaba el colegio.

(RB): O sea ni hablar de que los locales de alrededor venden cigarros y alcohol. Se supone que está prohibido.

(OG): Mira, la señora de la esquina dijo: 'Ah si yo sé que hay un colegio. Por culpa de ustedes no puedo vender, porque hay un colegio'. La municipalidad no da las patentes. Pero es pega, ¿cachai? Que había que hacer. Entonces ahora por ejemplo, nos conseguimos a una apoderada que nos imprime todo esto gratis, así que llévense nomás. Y ahora vamos y les dejamos uno a las personas, que también es pega de promoción. Esta cuestión ha sido la media aventura, ¿cachai? Pero...

(DV): Ha ido funcionando.

(OG): Sí po. Por ejemplo, hicimos contacto con una fundación que es del Hogar de Cristo, que tienen otros colegios, nos ayudan con el tema del proyecto, ¿cachai? Fui a hablar para allá y me enseñaron a hacer unas cosas. Todo esto ha sido puro feedback y armando redes también po. Ciudadano Global que trabaja con inmigrantes también, a futuro formar un convenio marco, Rodrigo fue a una jornada de sensibilización con ellos para que de repente ellos nos deriven alumnos, y que este colegio, el proyecto educativo lo queremos pensar también multiculturalmente, pensando también en que la población de Santiago es una población que en alguna parte está formada por inmigrantes y no podemos negarlo. Y nosotros como colegio nos queremos hacer cargo.

Entonces, tratando de entender también donde estamos, quiénes somos, hay tres preguntas que aún no nos contestamos bien, y estamos trabajando en ello... el cuerpo directivo más que nada, el antiguo sostenedor que es don Vicente, nos ayuda en lo administrativo.

(RB): Ah ya, no se ha ido del colegio.

(OG): No. Él tiene un contrato con nosotros, él es consultor y asesor. Y él hace todas las planillas, todas las cuestiones administrativas que yo jamás... no sé si vaya a hacerlas alguna vez porque no estoy ni ahí con hacerlas, ¿cachai? Él maneja toda esa parte, bueno y además que todo el tema de fiscalización y todo el cuento él lo maneja. Así que igual su rol es clave para nosotros. A veces él cierra el colegio y yo me voy antes, pero viene dos días en la semana. ¿Cachai? Eso es más o menos.

Nosotros aún estamos tratando de responder bien qué es lo que queremos, cómo lo queremos y para qué lo vamos a hacer, ¿cachai? Son tres preguntas que... otros locos de otra fundación, que vienen de Rancagua, vinieron acá a contar su experiencia y nos decían que esas tres preguntas las tenemos que tener claras como para saber para dónde vas a ir. En eso estamos ahora.

(RB): Para pisar en tierra firme.

(OG): Claro. Ahora, volviendo el tema más a tierra de ustedes, la verdad es que el taller nos viene súper bien, porque la idea de Rodrigo cuando les dijo que hicieran un taller... Para nosotros sería bacán porque podemos... Por ejemplo hoy día llegaron unas niñas del Liceo 1 para cambiarse de colegio.

(DV): ¿Del Liceo 1?

(RB): ¿En serio?

(OG): Sí, por ranking po. Porque en los emblemáticos, los ranking los mata. Están todos arrancando.

(DV): Ah, sí po.

(OG): Sí po, porque si tienes un promedio 5.8, que no es tan malo, en el emblemático la media es más alta po, entonces estás fregado, ¿cachai?

(RB): Ah, como para subir el...

(OG): Claro, para no salir de cuarto con un ranking tan bajo.

(DV): Yo salí con promedio 5.8 y...

(OG): Tú saliste con NEM, no con ranking.

(DV): Sí. ¿Y ahora cómo funciona entonces? No entiendo.

(OG): No, ahora va el NEM y aparte el ranking. El ranking hace una media de las últimas tres generaciones de tu colegio. Si tú estás arriba de esa media, estás súper OK entre comillas, y si estás bajo la media, estás fregado. O sea, para las Universidades tradicionales, las que ponderan el ranking, ¿cachai?

Pero ponte tú, estas niñas vinieron y yo les dije que teníamos cuatro talleres jaja.

(RB): Maravilloso.

(OG): Sí po. Porque nos sirve hartito. No sólo es un tema de promoción, sino que también genera aspectos motivacionales súper importantes en los chiquillos.

(RB): Claro, la gente ve eso, cuántos talleres tienen...

(DV): Es que también la imagen que muestra este colegio a nosotras nos pareció eso, que es como el espacio de ellos, es su casa, entonces...

(OG): Claro.

(RB): Lo mismo que planteamos nosotras en el taller, que sea su espacio para crear. Entonces, por ese lado nosotras estamos re contentas. El problema es que no sabemos si se ha inscrito alguien...

(OG): Mira, yo hablé con... Esto hay que hacerlo con... Como son chicos, hay que hacerlo... O sea, hablen con Rodrigo para que los profes jefes, o él, no lo sé, inscriba a la gente. Porque yo hablé, en primero ustedes fueron a hablar y nadie dijo yo, pero yo después en orientación, que nos fuimos a la plaza, pregunté si a alguien le interesó el tema del teatro, que igual no era sólo actuar, que habían más cosas... Y ahí calcé al venezolano que dijo que sí porque le gustaba harto filmar. De hecho, van a hacer un video promocional para el colegio. Y le gusta el tema de la música. Entonces, le gustó esa idea, de poder trabajar en torno a temas así.

Hablé con la otra niña, con la Rebeca, y dijo que le interesaba bastante, pero si yo no le pregunto, no opinan. Y otra niña también dijo que le gustaría. Entonces, en primero haciendo ese trabajo ya tenía tres. Y lo otro, es que el horario, yo les recomiendo que primero junten la gente y con ellos vean el horario. Con ellos y Rodrigo.

(DV): Es que claro, nosotras teníamos pensado partir este viernes, pero si no sabemos quiénes están, y en qué horario va a ser...

(OG): Porque claro, los niños dirán viernes qué lata. Entonces vean ustedes con ellos, decídanlo colectivamente.

(DV): Y nosotras aún no tenemos claro cuándo, porque nos han peloteado en la U con los horarios.

(RB): Claro, ese es el problema. Y como nosotras no sabemos el horario de acá, tenemos que fijarlo nosotras.

(OG): Llévense una copia del horario. Yo tengo el horario y se lo pueden llevar. Y véanlo y por último ven con Rodrigo ahora cómo lo van a hacer para inscribir específicamente a la gente, y así tienen... ¿Cuántas personas necesitan mínimo? Para que funcione...

(DV): Yo creo que 10 mínimo. Yo creo que con 10 estamos bien.

(OG): Ya. Entonces, por eso...

(RB): O sea, si llegan más, maravilloso.

(OG): Veán con Rodrigo también en qué ramo derivar la nota, y que el taller funcione po. Pero ya eso lo tienen que ver con Rodrigo.

(RB): ¿Quién es profe de lenguaje acá?

(OG): Marcelo, uno de pelo largo. Está ahora acá en el colegio, debe estar haciendo clases de hecho.

(DV): ¿Los cabros vienen de aquí mismo, viven cerca, son de otras comunas?

(OG): Hay algunos que son de acá, otros son de otras comunas. Por eso tienen que ver el tema de los tiempos y qué se yo.

(DV): No, era para cachar qué tipo de... de dónde vienen.

(OG): Hay de todo acá, igual eso nos gusta porque hay chicos de Cerro Navia, de todos lados, versus chicos de Lo Barnechea...

(RB): Ah ya, es como bien diverso.

(OG): Sí, es bien diverso.

(DV): Qué lejos. Lo Barnechea...

(OG): Sí. Ustedes llegan y van a ver chicos, no se po, como 'flaites', otros con un nivel cultural mayor, se nota altiro, otros chicos piola, así como algunos 'panquetas'... y así po. Hay varios raperos acá igual.

(DV): Bueno, se ven re piola.

(OG): Sí, el año pasado sacamos como a cuatro...

(RB): Que eran los terribles.

(OG): Sí. Una por otra. Al final por tener a uno, echas como a cuatro, ¿cachai? Un loco que pelea, un loco que es mechero en el supermercado, o sea... Obvio que me gustaría trabajar con ellos, ¿cachai? Para que cambien... Pero yo no tengo las herramientas para hacer que cambien. Así que tienen que buscar un colegio que sea más...

(RB): ¿Y qué colegio tiene las herramientas?...

(OG): No sé po. Eso es lo que nos pasa a nosotros igual, yo no tengo psicólogo, ni psicopedagogo... No tengo por ahora.

(RB): ¿Y no hay algún proyecto al que puedan postular?

(OG): Es que llegamos tarde a todos los proyectos la verdad. A los fondos concursables de Santiago llegamos tarde, el de desarrollo social hace poco para fundaciones, yo no alcancé a hacerlo porque estaba defendiendo mi tesis, ¿cachai? La Leslie se enfermó, entonces estamos como... Yo igual ya había postulado a proyectos, pero siempre era en la U, ¿cachai? Pero ahora los proyectos cuando

vas con organizaciones más grandes, igual es más complejo. Y no se po, la mayoría de las fundaciones tienen a alguien que solamente se encarga de postular. Entonces yo la otra vez me fui a juntar con alguien que solamente su pega era postular a proyectos. Ahora me mandaron su prototipo y los locos tienen marco proyecto, no hacen proyecto, sino que los tienen listos... los sacan y los tiran. Entonces de repente lo que podríamos hacer es armar un proyecto. Lo que yo quiero hacer con los talleres es que todos tengan un proyecto listo, entonces cuando venga el próximo año un fondo, los tiramos y vemos si sale. Y así tenemos financiamiento y todos somos felices.

(RB): Ahí me gustó jaja.

(OG): No, en serio. Si algo les puedo ofrecer es que ojalá el próximo año es que postulemos a un proyecto... Yo siempre había pensado en postular a algo como centro de desarrollo juvenil, ¿cachai? En donde hubiese distintas aristas de trabajo con los chiquillos. De hecho el Gabo lo... ahora tenemos que conversar po. Pero piensen en eso, yo les puedo mandar un prototipo y por último ustedes trabajan en el proyecto y lo podemos trabajar juntos. De repente el fondo ahora ya lo cerraron, pero el próximo año lo tiramos y no tenemos que estar haciéndolo. Y yo les puedo mandar un proyecto, un modelo que me mandaron de una fundación que ha ganado hartos. Con ese modelo yo trabajo ahora, y ellos lo que hacen es un taller, como un taller de teatro, de música, todo un proyecto. Listo con el formato que te piden. Y si sale un fondo, lo tiramos.

(DV): Nosotras trajimos un proyecto para el taller de creación colectiva. Ahora, lo queríamos modificar según los objetivos de ustedes. Trabajando en conjunto el tema de la visión y misión.

(OG): Claro. Nosotros tenemos algo de misión y visión, lo estamos trabajando ahora.

(RB): Disculpe las molestias, estamos trabajando para usted jaja.

(OG): Sí, pero ya tenemos una visión clara, creo. No sé si fui claro, pero hay una idea de colegio ya. Nos costó al principio explicitarlo más que nada.

(RB): ¿Y en relación a los resultados tan bajos de Simce y PSU? ¿Están trabajando en ellos? ¿Dónde están las falencias?

(OG): En parte sí, pero igual ahora no es el objetivo. En este momento tenemos que hablar con cada uno de los profesores, pero esa es una pega igual a largo plazo.

(RB): ¿Pero es un problema a nivel de profesores o de los alumnos? ¿Están desmotivados?

(OG): No, es que es multi variable. Los chiquillos de partida no venían a dar el Simce. Entonces ese es un factor que con nosotros no pasaría porque, de partida, se enviaría una comunicación, nos prepararíamos aunque sea dos semanas para el Simce. Hay colegios que se preparan todo un año para el Simce. Entonces ya que los chicos vengan es un tema. Y que hagan la prueba bien ya es un

tema, o sea que la hagan, porque antes ponían el nombre y la pasaban. Como esta cuestión era un despelote, a nadie le interesaba.

Y lo otro es ponerle igual metas a los profes. Pero esa es una pega que tenemos que hacer... Yo les digo ahora como ideas, pero todavía no nos sentamos a armar bien el cuento. Pero sí sabemos que es un problema.

(RB): O sea, más que nada... Si a mí me preguntan, los resultados del Simce me dan lo mismo, como colegio me fijo en la visión y misión, en el caso de mis hijas. Pero sí hay muchos apoderados que lo primero en que se fijan es en eso.

(OG): Claro. ¿Es que sabes qué? Obviamente que se mide, es obvio, pero el tema es que para mí igual tiene que ver con un... es como si tú eres bueno escribiendo, vas a ser bueno escribiendo en la micro, o vas a ser bueno escribiendo un poema con tus amigos, o si en la U te piden algo. Demás que cada uno tiene una validez distinta, pero si yo soy bueno, soy bueno en todos los espacios. Entonces si queremos ser buenos, si me traen la prueba que sea, Simce o PSU o lo que sea, igual me tendría que ir bien. Ese es el tema.

(DV): Sí po, es el resultado no más.

(OG): Ahora, que sea el mejor es otra cosa, y eso no nos interesa... Pero sí que tenemos que tener la habilidad. Es como los colegios Montessori, colegios alternativos, igual los locos sacan resultados decentes.

Ya chiquillas, las dejo para hablar con el Gabo y bueno, Rodrigo está acá.

Entrevista Leslie Hervia

Directora

Fecha: 23 Octubre 2015.

Lugar de reunión: Colegio Wunman.

Duración: 46 minutos.

Participación: (DV) Daniela Vásquez, (LH) Leslie Hervia.

(DV): Bueno Leslie, esta entrevista es más que nada para evaluar el proceso que han tenido los chicos durante el año, y cuáles han sido los efectos de nuestra intervención. Me gustaría que desde tu visión como directora, y casi orientadora del colegio, por la cercanía que tienes con los chicos, pudieras darme una apreciación general de los estudiantes del establecimiento, como una especie de perfil.

(LH): El perfil de nuestros estudiantes... A ver, yo creo que claramente, no tenemos el perfil de un alumno tradicional. Y por lo mismo, nosotros tenemos que responder y estar atentos a diversas situaciones. Tenemos niños que pueden estar en el lado artístico, que uno los ve y tienen que estar tomados desde esta perspectiva, y logras mucha más calidad en el aprendizaje, logras aprendizaje significativo. Pero también tenemos chicos que no se ajustan al perfil normal porque traen una historia de vida que no es normal, y por eso cargan con un resentimiento que los hace demostrarlo en situaciones cotidianas como lo es estar en el colegio. Entonces yo creo que nuestro perfil se maneja entre los chicos que son diferentes porque tienen una perspectiva de vida diferente, porque entienden la realidad diferente, y los chicos que necesitan entender la realidad de una manera distinta a la de ellos.

(DV): Claro. Y en términos generales, ¿cuáles crees tú que son los principales conflictos que se pueden observar en ellos? Conflictos que inevitablemente se reflejan en el aula.

(LH): ¿Dentro del colegio, dices tú? ¿Entre profes y alumnos?

(DV): En general, los conflictos clave, como la convivencia, por ejemplo.

(LH): Uno de los problemas más grandes es la comunicación. Creo que los niños no saben expresarse bien, debido a todo el ímpetu que tienen también a esa edad. Los profes a veces no sabemos escuchar bien, tenemos una brecha generacional igual grande entre algunos profes y los

chiquillos, entonces eso igual afecta. Cuando dejas de entender que los niños son niños, estás viviendo la misma etapa que tú viviste hace años atrás, dejas de verlos de esa forma y dejas de entenderlos de esa forma, y por ende, no resuelves pensando en lo que ellos necesitan. Eso creo que es un problema que se da de repente, que nos olvidamos que también fuimos alumnos, que también tuvimos problemas, y nos cuesta entender que a veces ellos tienen más problemas del que nosotros hemos tenido.

Entonces, la comunicación es un tema, y a veces la empatía también. Creo que existe poca educación emocional de parte de todos, entre pares, entre los adultos y los niños. Porque en el fondo se nos olvida, creemos que porque son súper altos y están en Enseñanza Media, no son niños, pero todavía lo son. Entonces se ven enfrentados a situaciones que muchas veces no corresponden a la edad que tienen. Y como profes, nos cuesta a veces recordar qué les está pasando. Ahora, también es un problema que por el mismo hecho de ser distintos los chiquillos, son inquietos, son más inquietos a lo mejor que en otras partes. Entonces, a veces el lado negativo de los chicos opaca todo lo positivo que tienen. Entonces, eso es algo que hemos estado trabajando, y yo creo que ha mejorado desde el año pasado a este, ha ido mejorando, pero nos falta todavía mucho por mejorar.

(DV): Claro, es que es un trabajo lento, no se pueden obtener resultados inmediatos.

(LH): No, pero yo creo que en la medida en que tú vas con siguiendo que... A ver, ciertos profes que uno puede tener detectado que son los que puedan tener estos problemas, vayan cambiando un poco su forma de pensar, ya van logrando avances. Y en la medida en que logramos que los niños empiecen a darse cuenta que no son el centro del universo, que son parte de un universo comunitario, donde cada cosa que hacen interviene e interfiere en la vida de los otros, sea quien sea, entonces empieza a mejorar. Y creo que, por ejemplo, en el primer semestre y en el segundo semestre, aunque me digan que soy muy positiva, creo que sí hay cambios en el trato entre ellos.

(DV): A eso iba justamente ahora a preguntar si has notado cambios desde el principio de año hasta ahora, en cuanto a lo actitudinal. Positivo, negativo.

(LH): Sí, o sea, creo que desde el inicio de año hasta ahora tenemos muy claro quiénes son los líderes negativos. Ya las dudas que podíamos tener en primer semestre, o a principios del primer semestre, donde obviamente todos vienen con esta idea de marcar su espacio, que es parte de la edad que tienen, ya bajó, la intensidad bajó. Entonces tenemos súper claro las formas de cada uno, y quiénes siguen todavía con esta idea, y justamente con ellos es que hay que seguir trabajando hasta que no se pueda más.

(Interrupción. Entrevista en pausa).

(DV): Bueno, estábamos conversando sobre los conflictos que has notado en general en los chiquillos y si has notado cambios desde principio de año hasta ahora. Estos cambios más bien actitudinales.

(LH): Sí, sí he notado. ¿Por curso quieres que te lo diga?

(DV): O sea, en general, y si es posible por curso, porque cada cual tiene conflictos distintos.

(LH): Bueno, mira, creo que el curso en el que se puede ver un cambio mucho más notorio, es el Primero Medio, que ha sido el más revoltoso, el que nos ha dado más problemas, pero que si uno compara con el primer semestre, podemos ver que esta masa de Alfas dominantes, de estos machos que se imponían, ya están todos más bien estabilizados, han bajado, y nos quedan solamente los verdaderos líderes que, lamentablemente, se han destacado como líderes negativos, pero que a la vez tienen un potencial positivo, pero están en el lado oscuro de las fuerzas. Pero el resto ya ha empezado a encausarse en la vida del Wunman, o sea, ya están como agarrando este ritmo, están entendiendo que la cosa no es que siempre hay que estar peleando, no es que nadie los va a escuchar, a pesar de que en otros cursos estamos con el problema de que ahora sienten que no los escuchan después de que pensaban que siempre los escuchaban. Entonces, creo que se ha evidenciado un progreso entre el primer semestre y el segundo, por ejemplo con el Primero Medio.

Bueno, eso con Primero. Con Segundo Medio creo que también hay un cambio de actitud, pero lamentablemente, es un poco más negativo. Tenemos un líder negativo que ha empezado a... Y en el caso de las niñas, se ha ido como potenciando y ya hemos estado viendo que es la que genera esta disrupción en el fondo, y también tira los ánimos para abajo hacia los demás que quieren avanzar. Creo que se da en este curso que hay estilos muy diferentes, desde las posturas de vida, los estilos musicales, los estilos de apariencia...

(DV): Si po, son muy distintos.

(LH): Muy, muy distintos, hay una diversidad bien grande. Y creo que se partió con un grupo que venía entendiendo la diferencia y la tolerancia a la diversidad, pero dentro de este grupo se incorporan nuevas personas que en teoría potenciaban y enriquecían el grupo. Y no sé en qué minuto, la verdad es que yo en lo personal no he logrado detectar en qué minuto, se genera este quiebre en el que aparece un individuo antiguo, que por ende ya debía estar, estaba de hecho, más acomodado... Y empieza a generar este movimiento y...

(DV): Bueno, y ¿de quién estamos hablando?

(LH): De la Rebeka po.

(DV): Ah sí, totalmente. Es que ella tuvo un cambio bien grande desde el año pasado hasta ahora.

(LH): Claro, cuando ella llegó a Primero, llegó con una personalidad como la que tiene ahora, y la bajó, porque se dio cuenta de que no le funcionaba. Los primeros días que estuvo en el colegio, le duró como unas semanas, cuando yo estaba, pasó como una semana y bajó. Yo creo que se dio cuenta que nadie estaba interesado en competir con el otro, sino que cada uno iba a su ritmo. Pero ahora ella tiene... Yo a veces lo entiendo como la necesidad de mostrarse, porque esta vez, este año, hay más compañeras de su estilo; o sea, hay más niñas bonitas, arregladitas, no tanto como el año pasado, que cada niña tenía su propia belleza, cada niña estaba en su estilo súper marcado, sino que llegó ahora un grupo muy similar a ella. Entonces, necesita destacarse.

(DV): Claro, y opacar a las demás.

(LH): Sí, por eso tiene esto de bajar mucho al resto. Pero tengo una apreciación, que es muy personal, y creo que los chiquillos y las mismas chiquillas se están dando cuenta, que no están yendo por un buen camino.

(DV): ¿Y la están dejando sola?

(LH): No, no es que la estén dejando sola, pero están empezando de a poco a bajar la agresividad, porque tienen un juego muy agresivo. Entre ellas, son muy despectivas para tratarse, pero como a lo amigo, disfrazado de la broma de amiga. Y he visto que paulatinamente eso ha ido bajando, entonces me da la sensación de que ha habido una especie de efervescencia y esto va en declive. Pero la verdad es que ese curso a mí me llama la atención, qué está pasando, o sea...

(DV): Bueno, durante todo el año se ha dicho lo mismo, que el curso está dividido, que hay líderes, que no logran comunicarse y ponerse de acuerdo, pero no ha habido grandes avances.

(LH): Claro, no ha habido muchos avances.

(DV): Y todavía no se entiende por qué.

(LH): Hay una resistencia, porque se ha hecho de varias formas. En mi caso, como encargada de coordinar estas áreas, yo he conversado específicamente con los grupos, con cada una, he tenido conversaciones de a dos, de a tres, no las he sentado a todas juntas porque todavía no están preparadas para escucharse entre ellas. Lo único que voy a lograr es que crezca la división. Pero en la individual, ellas lo entienden, en los grupos pequeños, ellas lo entienden. Pero hay algo todavía, no sé si habrá alguien que está atornillando para el otro lado, si hay algo que ellas todavía no logran identificar qué es lo que les molesta, pero no se logra cuadrar. Y eso es lo que a mí me complica,

todavía no puedo ver qué está pasando ahí con claridad. Y cuando uno no tiene claridad, no sabe dónde atacar. Entonces eso es lo que me tiene inquieta, y a la vez expectante para lo que se viene el próximo año.

(DV): Bueno, a mí me da la impresión de que el próximo año van a llegar de otra forma. El separarse durante el verano yo creo que les va a servir.

(LH): Sí, yo también lo creo. Yo veo a las niñas en un proceso de desarrollo psicológico, en el que están en este período en el que me siento grande pero soy chica, trátame como grande pero cuídame como chica. O sea, exijo como grande, pero dame mis derechos de niña. Entonces están en esta transición, y se ha marcado mucho. Entonces, yo creo que como tú dices, el verano va a estabilizar un poco este zapateo que tienen.

(DV): Van a llegar distintas. Es que pasó también con chicos que estaban en Primero el año pasado, y tuvieron un cambio rotundo. El Egon, por ejemplo, cambió mucho desde el año pasado hasta ahora.

(LH): Claro, pero el Egon tiene también una cantidad de situaciones familiares, o sea, ahora apareció su papá y se lo llevó de la casa, realmente ahí hay una familia súper rota y vulnerada en ese sentido, y bueno... Uno puede intervenir hasta cierto punto, después ya es responsabilidad de la casa. No se puede transgredir lo que en la casa se decida.

(DV): Claro. ¿Y con Tercero?

(LH): Tercero Medio, para mí, es un eterno acertijo. Tercero Medio... Yo no puedo decir que ha habido un cambio. Tal vez el cambio positivo es que están viniendo a clases.

(DV): Pero sí hay cambios negativos... O sea, a cómo partieron el año.

(LH): Sí... A ver, los cambios negativos que yo... El cambio lamentable, por ejemplo, es la pérdida de Rodrigo, que lamentablemente, como estuvo todo el 2014 sin su tratamiento psiquiátrico, hizo que decayera este año. Duró el primer semestre, y este segundo semestre ha sido súper ausente su estadía. O sea, nosotros como Dirección sabemos de él, mantenemos contacto, generamos nota con él, pero él no entra al colegio, él ha llegado hasta la puerta del colegio y después se devuelve. Que es lo que le pasó al inicio de su tratamiento el 2013, que él estuvo dos días en el colegio. Entonces, él involucionó en ese sentido. Estuvo súper bien el año pasado, como se vio bien dejó el tratamiento, no lo concluyó, y al final todo lo que... En el fondo, esto de la depresión es como un vasito, que el cerebro llena sólo con los químicos que se necesitan, y cuando no se puede, y te ayudan los medicamentos, se mantiene lleno, y mientras el cerebro empieza a producir todo, el medicamento te está ayudando. Y en la medida que tu cerebro produce, el médico te baja la dosis

del medicamento, hasta que se equipara sólo con lo que tú produces. En el caso de Rodrigo, él dejó todo de un día para otro, entonces la reserva que tenía en su vaso bajó durante el 2014, y lo consumió todo.

(DV): Y ahora está nuevamente con medicamentos...

(LH): Claro. Entonces esa es una pérdida súper importante, porque además él le daba un plus súper entretenido al curso, él era como bien conciliador. Tenemos también la llegada de chicos con muchas situaciones psiquiátricas...

(DV): Es como el curso...

(LH): El curso clínico. Si po, ahí hay cuatro depresivos, uno medio esquizofrénico, tenemos otro que... El Iván, que tiene un diagnóstico no muy claro, pero lo tiene todo; bipolaridad, hiperactividad, impulsividad, déficit atencional... Y también tenemos chicos que están con problemas muy fuertes en la casa. Entonces está todo el curso ahí, ese es el problema. Y creo que nuestro desafío para el próximo año, con los que podamos, porque van a haber varios que no podrán seguir con nosotros, es descifrar cómo atenderlos de a uno. Los profes vamos a tener que buscar una forma de atenderlos, o sea, en entender muy bien la individualidad y particularidad de cada uno.

(DV): Claro. Y de repente, hace falta que llegue gente nueva al curso, para renovar el aire.

(LH): ¿Cómo más alumnos, dices tú?

(DV): Sí po.

(LH): Ah, sí po, el problema es que ese Tercero es el próximo Cuarto. Ya ingresamos a una niña nueva, pero es una, y esperamos que esa una no se nos contagie.

(DV): Ay, ojalá que no.

(LH): Sí po, por eso el desafío para el próximo año es poner principal atención en el Cuarto Medio. Aunque no pierdo la esperanza de que este año haya sido un año de transición. Yo sé que el cambio de horario de la media jornada también les complica harto... Pero sí veo que entre el primer semestre y el segundo semestre, la asistencia ha aumentado considerablemente. O sea, el primer semestre teníamos a muy pocos, y este semestre siguen faltando pero son los menos, son los que se han retirado o no vienen hace tiempo. En ese sentido, sí es un cambio positivo, pero me preocupa el estado anímico del curso. Hay un cierto decaimiento, y he estado conversando y lo que he podido indagar yo es que ha habido mucho problema en las casas que los chicos no cuentan. Hemos tenido fallecimientos de gente importante para ellos, tenemos un chico que está a punto de dejar su casa

porque ya no tolera vivir ahí, tenemos a otra chica que ha vivido situaciones de agresión, y no había conversado nada hasta que ya logramos... En harta atención, atención de terapia prácticamente, hemos logrado descubrir y atender estas situaciones y que, obviamente, hay que tomar acciones. Entonces, es un curso que...

(DV): Al final, como que todos esos problemas se reflejan en una actitud negativa...

(LH): En una actitud en contra del mundo. Yo entiendo que los chicos, pucha... Que se quejan de que no los escuchan, pero cuando tú te sientas con ellos a conversar, no quieren conversar. Entonces, hasta cierto punto, nosotros tenemos que poner ojo, como adulto. Entender que ellos tienen un rechazo con el adulto, porque en este momento, la mayoría de ellos, están rodeados por adultos que los dañan. No todos, pero la mayoría de los adultos que están cerca. Son adultos que dañan, que golpean, que producen problemas. Entonces, para ellos, es más complicado poder relacionarse un poquito con un adulto, que aunque tenga toda la buena intención, sigue siendo esa imagen del adulto maltratador. Entonces se produce un rechazo...

(DV): Bueno, y en cuanto a los cambios actitudinales en Cuarto Medio...

(LH): Ya, en Cuarto Medio creo que ha sido súper positivo. O sea, han tenido una actitud bien tranquila, es un curso que ha tenido una actitud... O sea, mira, siempre el Cuarto Medio tiene "Cuartitis", el síndrome de Cuarto Medio; "Ya somos grandes, no estamos ni ahí, para qué, etc..." Pero este Cuarto no lo ha tenido. Entonces eso es súper entrete, el ver cómo han ido disfrutando los procesos. Obviamente que todos en algún minuto han pasado algún tipo de crisis, pero creo que hasta ahora no he visto una actitud negativa. Sí he visto el cambio de que están más nerviosos, y yo creo que a partir de Septiembre ya se dieron cuenta que el camino se acabó.

(DV): Se dieron cuenta que les quedaban como treinta días de clases.

(LH): Claro, empezaron a tomar el peso... Yo noto que están más responsables, que están tomando conciencia del camino recorrido y lo que les queda. El otro día conversábamos, y yo les decía: 'chiquillos, ya nadie camina de la mano con ustedes, ahora ustedes van solos'. Entonces, ahora les toca... Y me decían: 'pucha dire, todos nos dicen cosas', y yo les decía: 'hey, a mí no me interesa qué van a estudiar, a mí me interesa cómo van a estar'. Y creo que por ahí es donde hay que pensar para tomar la decisión; '¿cómo me voy a sentir?', '¿qué es lo que quiero para mi vida?', 'si no estoy seguro, no lo hago y mejor espero, y tomo bien la decisión con claridad'. Y creo que ellos, y no es porque yo se los haya dicho, sino que ellos en el subconsciente tienen claro que por ahí tienen que considerar antes de decidir. A pesar de que hay algunos que estoy súper clara de que quieren otra cosa, pero van a velar otras prioridades en sus vidas. Pero me parece que el cambio actitudinal que

se ve en el curso es más responsabilidad, se han vuelto más responsables. Es que a lo largo de su existencia aquí en el colegio, por lo menos los últimos dos años que yo los he visto, sí he visto un cambio substancial.

(DV): Además que ese curso de por sí es responsable.

(LH): Claro.

(DV): O sea, en comparación con los otros cursos.

(LH): Sí, pero pensando en su individualidad, se han vuelto más responsables de lo que ya eran.

(DV): Seguramente por la PSU y toda la presión del término del colegio.

(LH): Sí po, pero a mí me gusta que están súper urgidos por la PSU, pero a la vez están preocupados por terminar, o sea, están como en la etapa de que hay que terminar el proceso.

(DV): O sea, que están más preocupados de terminar el colegio que de la PSU.

(LH): Claro. Saben que les quedan 37 días para la PSU, lo saben, pero saben también que les quedan como 15 días para salir del colegio.

(DV): Bueno, solo les quedan dos semanas.

(LH): Claro, entonces, lo que me gusta mucho es que ya están empezando a disfrutar lo que les queda.

(DV): Bueno, todo esto en cuanto a lo actitudinal en cada curso. Ahora, ¿has notado cambios o avances en el trabajo de habilidades sociales entre los jóvenes? Respecto al trato entre ellos.

(LH): En algunos cursos sí, en Segundo Medio creo que todavía no, y en Tercero Medio no.

(DV): Claro, es que son los cursos más complejos.

(LH): Que tenemos esta situación de la diversidad, que no logramos que ellos cuadren. En esos dos cursos es que no hay mucho avance. Tampoco quiero ser súper negativa y decir que no hay nada, pero si yo lo cuantifico con los otros dos cursos, no hay muchos avances.

(DV): Pero, al parecer, en Primero sí.

(LH): Primero sí, Primero ya está empezando a resolver. Tuvimos sí un momento difícil la semana pasada, pero también son adolescentes, entonces uno no puede esperar que todo sea perfecto. Se agarraron a combos po. Entonces esa es la cosa, uno necesita recordar cómo era el curso a principio

de año, y ahí uno ve, efectivamente, el cambio. Pero es cierto que todavía van a quedar, esa es la cosa. Y tenemos chicos que, debo decirlo, lamentablemente no se ajustan a nuestro perfil.

(DV): Sí, pero quizás el próximo año será distinto.

(LH): O sea, derechamente, no van a estar.

(DV): Pero también van a llegar personas nuevas.

(LH): Van a llegar nuevos, y esperamos que este año los nuevos que lleguen... Bueno, tú sabes que en el colegio no se hace un proceso de selección por notas, ni nada por el estilo, sino que tratamos de detectar en las entrevistas los niños que rápidamente se pueda ver que en nuestro modelo no se ajusten. Por ejemplo, con los Armijo, en su minuto se debió haber detectado que ellos necesitan un lugar donde estén con las manos más activas, yo creo quizás un colegio técnico, o un lugar mucho más normado, mucho más cuadrado, donde el espacio en el que ellos se muevan sea más pequeño. No me refiero a un lugar físicamente, sino donde se pueda controlar, donde haya más normas. Nosotros acá no manejamos tanta norma po, que el pelo, que la corbata, que esto, que lo otro. No, acá la idea es que ellos se expresen, el asunto es que deben aprender a cómo expresarse, y el lío es que algunos no lo logran, y cuando no lo logran, pasan a llevar al resto, y entonces hay que velar por el bien comunitario... Entonces, lamentablemente, hay que sacarlos.

(DV): Claro... ¿Y en cuanto al trato entre estudiantes y profesores, has notado cambios o avances?

(LH): Sí, yo aquí quiero decir que a veces pecho de muy positiva. Pero yo sí veo cambios, creo que con los chiquillos, me refiero a los profes, ha sido un trabajo de conversar, de recordarles que la empatía, recordarles que en el fondo como dice ese dicho... Que la vaca no se tiene que olvidar que fue ternero. Creo que es súper cierto... No me gusta mucho, pero sí creo que es cierto. O sea, no nos tenemos que olvidar nosotros cómo éramos en la sala de clases. Yo no me puedo olvidar que era ultra desordenada, no me puedo olvidar que me aburría fácilmente, que fui educada bajo el paradigma conductista, y yo soy netamente constructivista. Entonces, no me servía, no me ajustaba al modelo que había en el colegio.

(DV): Pero al final la decisión de estar ahí o no, no pasaba por ti, sino por tus papás.

(LH): Claro. Pero, muchas veces aquí sí pasa por los chiquillos. Eso sí es importante, es un cambio en la generación. O sea acá muchas mamás han entrado diciéndome 'yo no quiero este colegio, pero si él va a estudiar, entonces que venga'. Ahora, hay algunos que en realidad buscan... Porque saben que, se pasan el dato, que este colegio no tiene tantas normas, entonces quieren entrar y luego, claro, hacen lo que quieren.

(DV): Pero tampoco es tan así, sino que eso es lo que se ve hacia afuera.

(LH): Claro, no es que no tengamos normas. Lo que pasa es que tenemos las normas universales: respetar al otro, el respeto, la tolerancia al otro, valorar la diversidad del otro... Que debiese ser, pero generalmente en otros colegios se preocupan de otras cosas, como el pelo, la vestimenta...

Entonces, yo creo que al hablar con los profes, de recordar que nosotros también fuimos alumnos, que teníamos los mismos problemas del desarrollo; porque ellos a veces tienen más problemas de los que tuvimos nosotros. Y con los alumnos, es también jugar a esto, a cambiarse el rol, cada vez que conversamos es como; 'oye, a ver, si a ti te tocara estar adelante frente a todo el curso, y nadie te escucha, ¿cómo te sentirías?, ¿qué pasa si tú escuchas a algún niño que trate así a tu mamá?' y me dicen 'lo mato, no sé qué' Y se ponen en tu lugar. Entonces creo que ese juego, de invertir los roles, creo que ha hecho bastante click en todos, me refiero a alumnos y profesores. No en todos los profes, y no en todos los alumnos, pero sí creo que ha ido mejorando. Creo que hemos tenido bastante resolución de conflicto a través del diálogo, este año. Y los chicos han logrado entender que los profes no son todos persecutores...

(Suena la campana).

(DV): Ya, nos quedan dos solamente. Y ésta no sé, tú igual eres bien conciliadora, y siempre escuchas a los chiquillos. Esta pregunta está más bien enfocada a los profes en aula. En caso de conflicto, ¿qué herramientas sueles utilizar para solucionarlos y mejorar las relaciones con los chiquillos?

(LH): Pucha, la conversación nomas. Trato de generar harta conciliación, negociación positiva también. Trato de promover la empatía, a través de la empatía llegar a soluciones, de que ellos se puedan poner al otro lado y puedan ampliar su campo de conocimiento, porque también es parte del desarrollo del ser humano. Pero ahí, tú que lo has visto más que yo, toco lo psicológico.

(DV): Con harta contención.

(LH): Sí, y a veces me pasa la cuenta.

(DV): Por eso la otra vez me decías que aquí tu rol debiese ser el de orientadora más que directora.

(LH): Claro que sí.

(DV): Bueno, y para terminar... En cuanto a la intervención que nosotras hemos realizado este año, y también durante el año pasado... Bueno, es que en realidad tú no estuviste el año pasado como para poder evaluar ese proceso.

(LH): Claro, yo honestamente no tengo mucho que comparar porque el año pasado no las vi. Lo que sí puedo decir que vi el año pasado, porque yo estuve en primer semestre, es que me llamó mucho la atención cómo ustedes estaban compenetradas en el colegio, cómo se habían hecho parte de esta comunidad que está empezando a aflorar, y me pareció súper valioso. Por esa razón fui una de las promotoras de que ustedes continuaran, porque vi que ahí había un recurso importante. Y creo que, si bien es cierto, este año... Es que, este año ha sido difícil. De partida, se reincorporó una directora que no estaba, que tiene un estilo muy diferente al que tiene Oscar, que fue quien cubrió mi reemplazo, sin poner en juicio la labor de él, pero es distinta. Porque tengo una perspectiva desde mi formación profesional muy distinta, yo estoy desde lo maternal, desde la emotividad de las personas, desde donde yo educo. Entonces, los chicos están formados para educar ya al resultado de lo que yo empecé, me refiero al profesor de Media. El otro día conversábamos de eso con el Oscar, que yo aquí veo lo que nunca veo, porque como yo soy Educadora de Párvulos, trabajo con el principio. En cambio, los profes en Media, ya ven el final, el resultado. Entonces, es muy distinto cómo tienes que trabajar.

Entonces, ha sido un año de ajustarse, que el equipo nuevo se ajuste a este desorden que hay, en ese sentido, de pensamiento y de formas de trabajar y de ver la interacción, y el equipo antiguo retome lo que quedó medio cojo. Pero creo que ustedes han sido una especie de observador que ha traído una visión diferente, desde la mirada de ustedes como artistas, con la formación del Teatro, desde la Pedagogía Teatral. O sea, ustedes están mirando desde otra perspectiva el trabajo que se hace en el colegio, a pesar de que sean involucradas y sean parte, aun así tienen esa mirada en la que pueden tener este proceso de detenerse y poner atención a detalles que a nosotros se nos pasen. Entonces, para mí ha sido súper valioso el que ustedes estén.

(DV): Pero, ¿tú crees que la intervención tanto en Orientación como en Teatro ha permitido mejorar las relaciones entre los profes y estudiantes? Y, ¿crees que el efecto que esta pueda provocar favorecería el clima para un mejor aprendizaje?

(LH): Sí, yo creo que sí. Creo que ha sido súper importante el rol de ustedes porque tienen una llegada distinta con los chiquillos, porque se da una dinámica diferente en su hora. Y la información que ustedes recogen, la han podido traspasar a los profes. Creo que ahí igual nos falta fortalecer, en que ese traspaso de información sea mucho más sistematizado, sea mucho más organizado, y más valorado también.

(DV): Y que podamos también planificar en conjunto.

(LH): Y que se pueda hacer un trabajo que... Justamente, es que al valorarlo más, se va a poder hacer un trabajo más potente. Y yo estoy segura que el próximo año sí se va a poder, porque este año ha sido un año de acostumbrarse, de acomodarse, de fortalecer al equipo. En mi caso, como directora, he trabajado mucho en esto, en que se dé la instancia de podernos juntar, de poder conversar, en que no existan problemas al decir las cosas, de poder dar críticas constructivas a los colegas. Entonces, para mí lo fundamental de este año, era generar ese vínculo entre profes, porque la buena comunicación entre profes va a permitir que el área de Orientación pueda avanzar a tal punto que influya en las planificaciones de los programas de aprendizaje. No sé si me estoy explicando bien. Porque a mí me gustaría que ese fuera el orden en que se dé el programa del colegio.

(DV): Bueno, de hecho, es lo que están sugiriendo los demás profes. Porque a medida que he realizado esta misma pregunta a los demás profes, la mayoría ha respondido casi lo mismo, que valoran la información que podamos entregar nosotras sobre los chiquillos, sobre cómo se comportan, sobre qué cosas necesitan, para que ellos puedan planificar sus clases.

(LH): Claro, es que ese es un valor que no se daba antes. Cuando yo me incorporé al colegio, Orientación era una hora bien desagradable, y no quiero con esto desmerecer la labor de nadie, pero así era, porque nadie la quería hacer. De hecho, yo tomé el primer semestre Orientación en el Primero Medio, porque no daba por tiempo, y nadie la quería hacer, porque nadie sabía qué hacer. Entonces, este año... Es cierto, también de repente hemos dado palos de ciego, pero...

(DV): Bueno, y nosotras también. Cuestionarnos qué se debe hacer en Orientación.

(LH): Pero, por ejemplo, el plan que se armó con Cuarto Medio, el hecho de ver cómo se hace un Currículum, de cómo presentarse a una entrevista, de cómo enfrentarse al futuro... Eso tiene que ver con prepararlos para la vida, que es lo que tenemos que hacer. Porque no sé, Química por ejemplo, los que estudien Artes no la volverán a ver jamás, Física tampoco. Los que estudien Ciencias, no verán más Artes Visuales. Son asignaturas que está y que tienen que tenerlas. Pero nosotros tenemos que ir más allá, o sea, mi visión, y creo que la visión del colegio, es apuntar a mucho más lejos, y eso hay que hacerlo a partir de Orientación. Y Orientación es la que debe dar el eje para las asignaturas.

(DV): Aunque sea un ratito que se trabaje con los chiquillos, pero el trabajo debiese estar más en conjunto con los profes.

(LH): Claro, y ese ratito, aunque sea muy cortito, pero es un ratito de respiro para todos, porque es un rato en el que se oxigenan, y un rato en el que los chicos pueden comunicar de una manera libre,

en la que no se preocupan cómo lo dicen, y ustedes tienen que estar súper preparadas para entender el lenguaje de ellos, porque a veces pasa que una palabra puede tener un millón de interpretaciones....

¿Terminamos?

(DV): Sí. Muchas gracias.

(LH): Qué bueno, traté de ser lo más concisa posible.

Entrevista Rodrigo Sanhueza.

Profesor Artes Visuales, profesor jefe IV° Medio y Jefe U.T.P.

Fecha: 20 Octubre 2015.

Lugar de reunión: Colegio Wunman

Duración: 46 minutos.

Participación: (DV) Daniela Vásquez, (RS) Rodrigo Sanhueza, (RB) Romina Bustos.

(DV): La idea de esta entrevista es evaluar si es que la intervención que se ha hecho, tú que conoces el proceso desde el año pasado, ha tenido algún efecto en general. Pero en tu caso, la entrevista estará enfocada a tu curso, como eres profe jefe. Además me gustaría ver tu visión como U.T.P. Entonces para comenzar, me gustaría saber cuáles son tus apreciaciones generales sobre los chiquillos, como una especie de perfil.

(RS): ¿Con respecto a su comportamiento en sí, o en relación a lo que ustedes han estado haciendo desde el año pasado?

(DV): No, sólo en ellos.

(RS): Mira, es un curso bastante diverso, en el cual hay un grupo minoritario que tiene un sentido de responsabilidad, el cual tiene un poco más claro el futuro que le depara más adelante. O sea, ya más o menos tienen claro qué quieren estudiar y ya están viendo el tema de postular a diversas universidades. Después tenemos otro grupo, que es el más grueso, que está indeciso, hay distintas capacidades en ese grupo pero lo que adolece es el sentido de la responsabilidad... el típico grupo del montón del cual uno en el colegio también fue parte.

(DV): Claro, el grupo en el cual nadie cree.

(RS): Claro. Y hay un grupo, yo diría tres o cuatro alumnos, que tienen una actitud difícil con respecto a lo que tienen que hacer como proyecto de vida, ya sea por motivos personales o ya sea por un tema diferenciado, cómo decirlo, enfermedad, discapacidad. Pero yo creo que más que nada es un tema de actitud, actitud frente a la vida. Y con el tema emocional, es un grupo que sí se ayudan, sí

hay buena onda, pero han habido algunas situaciones este último tiempo, lamentablemente, de líos amorosos que han dividido un poco el curso, pero bueno... Se da en todo grupo humano.

(DV): Y típico del Cuarto Medio...

(RS): Lamentablemente, cuando hay una lengua ahí un poco bífida, puede causar un poco de daño. Pero a grandes rasgos, si bien es un curso que a pesar de ciertas situaciones puntuales, yo creo que es un curso que sí se ve que es un aporte, se puede hacer clases con tranquilidad, y por lo menos es un grupo que responde.

(DV): Y en ese curso, en general, ¿cuáles son los conflictos que tú puedes detectar?

(RS): Mira, es un tema de responsabilidad básicamente, de no entender que cuando tú tienes que entregar algo, o hacer algo, hay una fecha. Porque al ser un colegio de media jornada, ellos destinan un tiempo que es en la mañana, pero lamentablemente como que priorizan otras cosas... Que pueden ser intereses propios, y está bien, pero no existe un equilibrio en el cual lo que hacen, que les agrada, y lo que tienen que hacer, que son sus responsabilidades.

También está el tema de que, en algunos casos, algunos chicos tienen ciertos conflictos emocionales, personales. Hay uno en particular, que es un celópata, entonces estos últimos días ya está un poco más dificultosa la situación con respecto a él. Bueno, y ese grupo también, yo creo que se dejan influenciar a veces por las circunstancias. Es como te digo, típico grupo del montón, que piensa "ya, hoy salgamos más temprano... no hagamos esto si lo podemos hacer mañana".

(DV): Son buenos para estirar el chicle.

(RS): Claro. Sin embargo, dentro de ese grupo, la mayoría tiene una actitud de preocupación a pesar de que no lo demuestra. O sea, por ejemplo, sí están respondiendo, aunque no sea en la fecha que corresponda, pero hay una respuesta. Pero tienen que entender que hay fechas y plazos que se estipulan, para que más adelante no tengan una experiencia muy negativa.

(DV): Además que ya están saliendo, entonces el sentido de responsabilidad deberían tenerlo más adoptado.

(RS): Sí, mira, lo otro que me llama mucho la atención es el tema del esfuerzo. No sé si será algo generacional, pero creen que ellos nacieron de las plantas, o que las cosas les cayeron del cielo. Porque hay un tema de poco esfuerzo, de poco rigor.

(DV): Pero no sólo en ese curso, sino que en todos...

(RS): Sí, en todos, pero estamos hablando de Cuarto Medio. Hay un tema de poco rigor. O sea, vuelvo a insistir, a todos nos pasó en la adolescencia que caímos en una cierta explosión en ese sentido, y en este tema como de laguna encuentro que me preocupa eso... De tener más conciencia de lo que están viviendo, como sociedad. Sin lugar a dudas, vivimos un momento que es mediático, o sea, tú tienes una experiencia e inmediatamente la puedes registrar con un celular y subirla a las redes sociales inmediatamente, y se puede viralizar. Pueden tener más acceso, pero como que eso también pervierte un poco en el sentido de como no hay una educación frente a los medios digitales o las redes sociales, entonces no hay una preocupación quizás por utilizar esto como un aporte para aprovechar una mejor manera para sus intereses, en este caso, académico. Entonces, claramente, entender que hay cosas que a uno no le gusta hacer y las va a tener que hacer toda la vida nomas.

(DV): Es tu responsabilidad...

(RS): Exactamente.

(DV): Pero no lo entienden de esa forma.

(RS): No, y yo encuentro que de repente es un tema también que a veces hablamos con los profesores, que hoy día cada vez se trabaja más y se disfruta menos en familia. También hay un desapego emocional entre la familia y hacia los padres, a los tutores, con los hijos... Entonces, a veces para compensar eso, se entregan cosas materiales. Entonces, ese desapego emocional es lo que se ve reflejado en ciertas actitudes en los chicos a veces irruptiva, la irresponsabilidad, la estupidez... Y, claramente, están pidiendo a gritos que los escuchen, que los tomen en cuenta.

(DV): Igual en este curso, al parecer, el mayor conflicto es la irresponsabilidad, como me decías. Pero en cuanto a lo actitudinal, no hay tantos problemas. Sin embargo, en cuanto a los pocos problemas actitudinales que tienen los chiquillos, ¿has notado algún avance desde que comenzaron el año?

(RS): Sí, claramente, se ha visto que ha habido un progreso. Claramente que este último período yo he tratado de observarlos como desde otra distancia, porque como están en Cuarto, ya las últimas semanas se crea mucho una ansiedad, tanto por terminar este proceso, como por retirarse del establecimiento. Más que nada, uno en el colegio no lo pasaba muy bien, o sea, era muy aburrido. Ya en la Universidad es otro panorama. Entonces, esa ansiedad les hace caer en ciertas situaciones, a veces, de que no vienen, o de repente están un poco más tensos. Pero viendo este último período, sí ha habido algún avance, o sea, se ve...

(Interrupción. Se deja en pausa la entrevista).

(DV): Entonces nos habíamos quedado en los cambios actitudinales... Ahora me gustaría saber si has notado avances en el desarrollo de habilidades sociales en los chicos. En cuanto al trato, y cómo se relacionan.

(RS): ¿Del curso? Sí, hay un progreso, que igual se ve complementado por un grupo del curso, que al ser muy diverso también es muy rico. Entonces ellos de por sí hay algunos que son muy sociables, son empáticos. Pero sin lugar a dudas que lo que se planteó este año ha ayudado en cierta manera, me da la sensación, para descomprimir algunas situaciones que pueden ser muy sencillas pero que a veces por malinterpretaciones, o por haber pasado un mal día, se generan situaciones que van creciendo cada vez más. Salvo las cosas puntuales que te mencioné antes, que son bien puntuales. Hay algunos momentos de quiebre en Cuarto, o de repente este chico Veloso que tiene sus llantos de magdalena. Pero, aparte de eso yo, yo creo que sí han avanzado, se ve que hay una mayor unión, a pesar de que hay grupos que están bien marcados en el curso, y que pasa en todo grupo humano. Pero sí se ve una sincronía entre ellos, más fina que a principio de año.

(DV): Ya. ¿Y en cuanto al trato que existe entre ellos y los profesores?

(RS): ¿De ellos hacia los profes, o de los profes hacia ellos?

(DV): Ambos. De la relación que se da entre ellos.

(RS): Mira, suele pasar que en Cuarto no he tenido mayores problemas, porque en general es un curso bastante agradable, son livianos, no es un curso denso. Son contadas con los dedos de las manos las situaciones puntuales que han tenido problemas con algún profesor. Y justo coincide que son dos o tres alumnos que tienen una cantidad de anotaciones, o tienen una conducta más irruptiva dentro de la sala, o que provocan conflicto de manera gratuita.

(DV): Pero son pocos igual.

(RS): Son pocos, por eso te digo. Pero, lamentablemente... ¿Se puede entrar en copucha, o no?

(DV): Sí, dale.

(RS): Ah ya, es que lo veo como tan formal... (Risas). Bueno, ponte tú, hace dos o tres semanas atrás, surgió una situación un miércoles, de tarde. Estaba solo, conversando con don Vicente, y Cuarto estaba recién lijando la muralla, todavía creían que la cuestión sería re papa.

(DV): ¿Por qué, tienen que pintar un mural?

(RS): Sí. O sea, sí o sí lo tienen que hacer. Bueno, y resulta que estaba Ignacio con Constanza Celedón y Thalia dándole un toque final al boceto del mural. Y otros estaban trabajando, y de repente, escucho unos llanteríos y claro, en un momento dado, la Tamara estaba con Teresita en la sala que está frente a la sala de computación, tirando cosas hacia abajo, donde estaban estos tres chicos dibujando. Y, claramente, ahí hay una situación particular entre Tama, que no sé qué cosa le dijo, porque justo Ignacio había terminado con Teresita hace unos días atrás. No funcionó porque Teresita como que quería algo más e Ignacio no quería formalizar. Él no está en momento de comprometerse todavía, porque había salido hace poco de una relación que le afectó mucho. Y ella era muy celosa, entonces como la Cele e Ignacio son bien sociables, e Ignacio es coqueto, y la Cele tiene esa cosa de ingenuidad y sensualidad. Y ahí me di cuenta que la Tamara algo le metió a la Teresita, y se pusieron a tirarles cosas, y después no sé quién subió y la Tamara le dijo algo a la Cele. Bueno, el año pasado eran bien amigas, y seguramente Constanza debe haber comentado algo de Tamara, pero tampoco era la forma de reaccionar. Y ahí poco menos que le quería pegar, y Felipe intervino, entonces fue un tema complejo.

(DV): Bueno, igual Tamara tiene conflictos con varias personas.

(RS): Sí, justo pegó un quiebre. Antes como que la Teresita se había integrado bien, peor después de la situación con Ignacio, se volvió a juntar con Tamara y Claudia. Porque el otro chico, Tomás, es un sinvergüenza, y bien simpático... se ha integrado bien al curso, y conversa y todo, y es medio picarón también. Entonces, ese es un caso puntual, el de una chica que de repente generó un conflicto gratuito. O de repente Felipe, cuando le bajan esos ataques de locura y se pone a llorar, entonces también genera ahí una tensión. El otro que también a veces, pero ya está más asolapado, y que el año pasado lo marcó mucho, es Juanito. Que era homofóbico, de repente tuvo choques con la Belén, que es mucho más abierta de mente y además es bisexual, entonces esas cosas a Juanito le molestaban. Y el año pasado él estaba muy mal, pasó porque se puso las pilas y también por una ayudita por ahí, no milagrosa, pero una vista gorda de repente.

(RB): ¿Y ahora está pasando de curso?

(RS): Ahora sí, pero está complicado con dos asignaturas.

(DV): Pero entonces, en caso de conflictos, generalmente ¿qué herramientas utilizas para resolverlos, y mejorar las relaciones con los estudiantes? Me refiero aparte del castigo, como la suspensión u otra cosa...

(RS): Pero, ¿del curso, o en general?

(DV): Del curso y en general, desde tu rol como UTP y profesor jefe.

(RS): Mira, generalmente genero diálogo, hartito diálogo. Tengo harta paciencia, pero a veces se me agota con algunos personajes. Entonces, de repente es ahí donde me pongo un poco pesado. En general soy una persona bien pesada, con un humor bien negro, pero entre los chicos ponte tú y la dinámica que se ha dado en el curso, ha sido bien abierta. O sea, el año pasado yo les dije todo el tema de la pérdida que tuvimos con mi señora, y fue un momento bien emotivo. Entonces, como que ahí hay un tema de acercamiento.

(DV): Además que estabas con el mismo curso.

(RS): Claro, entonces la tragedia estaba como bien próxima. Entonces, hay vínculo, además que algunos llevan cuatro años, entonces como que igual hay estima. Entonces, diálogo. Generalmente soy, al menos con mi curso, me cuesta ser denso, porque claramente algunos tendrían que haber salido volando ya. O sea, me refiero a haber tomado una medida más drástica con anterioridad. Cosa que nosotros hicimos vista gorda nomás, como el típico papá comprensivo. De repente, te ves en la posición de que hay que tomar la medida y te das cuenta que queda tan poco tiempo, entonces no tiene sentido. Al final le vas a poner la pistola en la cabeza, y a lo mejor no es la forma.

Y con los demás cursos me gusta hartito el diálogo, conversar con ellos. Es verdad que a veces uno llega con los zapatos cambiados, y los chicos se dan cuenta al tiro, como que uno llega más corto de genio. Pero fijate que de repente cuando no ando idiota, me refiero, de no pensar bien las cosas, la evidencio po, y me sirve. Por ejemplo, oye sabes que me siento mal, dormí poco, estoy resfriado, estoy disfónico... Vine destruido un día lunes, que no debí haber venido, y les dije que me sentía muy mal, y los chicos me vieron mal, o sea apenas hablaba. Entonces igual, nunca falta el pelotudo que igual te saca de las casillas, y da lata porque evidenció que me sentía mal, entonces ya po...

Y en algunos casos marcados, como te digo, ya me aburren y simplemente utilizo la sanción. O sea, ya tenemos identificados a los chicos que ya se habló muchas veces con ellos, y cuesta hacer borrón y cuenta nueva. Porque es una acumulación de hechos, es como un vaso que se va llenando de a poco.

(DV): Han estado en capilla todo el año.

(RS): Claro. Y ese es más que nada el tema, instalar el diálogo antes que la sanción. Inclusive, a veces que me he dado cuenta que ya metí las patas, trato de en el recreo acercarme al chico y pedirle disculpas.

(DV): Sí, porque igual hay veces que uno se equivoca, y llega con la mala onda. A mí igual me ha pasado varias veces que llego con toda la mala onda, y los chiquillos se sienten, y te lo hacen saber. Entonces hay que saber reconocer el error.

(RS): Claro. Y bueno, lo otro que cuesta igual, quizás se puede dar más en mi asignatura porque hay más tiempo y no tiene una estructura tan lógica, se puede dar el diálogo. Entonces, claramente, los chicos necesitan que los escuchen, y dar a notar su malestar.

(DV): Claro, y como decía Cristóbal hace un rato, existen esos espacios de diálogo en algunas asignaturas nomas, como en Artes o Educación Física.

(RS): Sí, es difícil, pero también tiene que ver mucho... y es difícil, como en todo grupo humano, situaciones o personas difíciles. Entonces también hay que ver de qué manera poder manejar ciertos momentos, que son complejos, y a veces encuentras la solución, y otras veces no. O a veces llegas con las mejores intenciones y se te da vuelta todo. Entonces también uno de repente hace una retroalimentación y se da cuenta, así crudamente en la realidad, cuánto tú realmente planificas una clase. Porque tú cuando planificas una clase, planificas un plan A, plan B, hasta un plan C, porque si no te funciona uno, vas al otro. Pero en la realidad eso es súper difícil, por el poco tiempo que tienes para preparar las clases, tus horas, las horas de colaboración, etc. Pero eso no quiere decir tampoco que nos caigamos en 'es que no puedo hacerlo por esto y por lo otro', sino que uno también tiene que buscar fórmulas. Porque, claramente, si tú no buscas fórmulas, en la clase lo pasas mal. Entonces te pones a pensar 'pucha, por qué no me preparé un poquito', pero uno ya sabe, con la experiencia, qué camino seguir.

(DV): Que no puedes llegar a improvisar tampoco.

(RS): No, y además que uno ya sabe qué actividades puede y no hacer con cada curso. Es un tema de responsabilidad, de compromiso, de que pongan atención, de que les guste o no les guste.

(DV): Claro, a no ser que impongas la clase tal como la planificaste, sin tomar en consideración lo que surge en el curso.

(RB): No es la idea, pero muchos profes hacen eso.

(RS): Yo creo que la mayoría lo hacemos, lo que pasa es que también creo que tiene que ver con un tema de humildad y reconocer cuando hay que cambiar el switch. Porque, resulta que a veces, la pregunta que me hago no necesariamente pasa por un tema de edad, aunque igual uno con la edad se va poniendo más mañoso, la paciencia ya no es la misma. Pero, también esa visión que uno tiene de educar la idea es que no vaya cambiando, sino que uno vaya guardando un poco de romanticismo,

a pesar de las desilusiones que uno pueda tener. O sea, por ejemplo, el sueldo es un tema, todos sabemos que no es el idóneo... Uno se saca la cresta, y en el sueldo no se ve reflejado, y eso te provoca frustración porque tienes cuentas y un montón de cosas. Y eso va repercutiendo, quieras o no, en tu trabajo diario.

(DV): Y en el ánimo.

(RS): Si po. Pero ahí también tienes que hacer una balanza en un momento dado, y decidir qué hacer, si sigues o te vas y buscas otras expectativas. Porque de repente, cuando te quedas pegado mucho tiempo en un lugar y no te sientes bien, no estás siendo honesto contigo mismo. A mí me pasó en el anterior trabajo, o sea, yo no me hubiera ido por nada en el mundo, o sea, incluso yo creo que me habría quedado allá, y cuando me hubieran ofrecido este proyecto, lo habría pensado. Yo me sentía muy bien ahí haciendo clases, tuve mi primera jefatura, y era un colegio de mujeres. Pero el tema del sueldo me mató po, y tuve que decir ya basta... Tuve la oportunidad aquí, y sabía que al principio sería muy difícil, y habría que sacarse la cresta, a puro ensayo y error, pero no podía estar todo el rato allá.

(DV): Y eso, ¿hace cuánto fue?

(RS): El año pasado. No, este año po. Hasta mediados de año, yo estaba tres días acá y dos allá. Y para el segundo semestre me vine los cinco días acá.

(DV): Verdad. Entonces ahí estabas haciendo clases en otro colegio. Pero colapsaste porque estabas con mucha presión, ¿o no?

(RS): Es que es un colapso porque había que cambiar el switch, porque en una eres jefe, pero no eres jefe solamente, sino que eres responsable de todo. O sea, claramente, aunque no esté tu firma ni tu nombre, es harta pega, hay reuniones, que se tienen que pagar un montón de cosas, que los alumnos, que si alguien se enferma... Son detalles que, de repente, uno cuando está del otro lado de la vereda, no los ve mucho. Por ejemplo, el otro día tuve una discusión con los chiquillos de Segundo Medio por el tema de la rifa. Los chicos juran que el arriendo de esta casa sale trecientas lucas, y no po, les dije que salía un millón y medio, y eso es barato, independiente que la casa se vea media malena y hay cosas que arreglar, es súper céntrico; tienes dos metros cerca, avenidas principales, etc. Entonces yo creo que esas realidades de repente no las entienden y por eso es bueno de repente evidenciar ciertas cosas para que ellos se den cuenta de la realidad y el contexto en el que ellos están inmersos.

(DV): Si po. Es complicado. Oye, para ir finalizando, tú que conoces este proceso desde el año pasado, y también como UTP, Rodrigo, profesor de artes, profe jefe... ¿Crees tú que la intervención realizada en Orientación y en Teatro ha permitido una mejoría en las relaciones entre los estudiantes y profesores? Y si estos elementos relacionales entre estudiantes y profesores, ¿crees tú que podrían favorecer el clima para un mejor aprendizaje?

(RS): ¿Hay que responder con la verdad? (risas)

(DV): Si po.

(RS): Sí. Ha mejorado. Pero encuentro que podría ser mucho mejor. Y es ahí donde yo asumo responsabilidad por parte de nosotros, como directivos, como colegio. O sea, colegio entendiendo fundación. Porque encuentro que se pudo haber sacado mucho más partido en el tema que ustedes plantearon este año. Debieron haberse planteado mejor ciertas directrices, pero claramente no se hizo en su debido momento, entonces fue todo muy a la marcha.

(DV): Bueno, ha sido un proceso también.

(RS): Claro. Pero, a pesar de ese tema que les planteé hace un tiempo ya, claramente ha sido un proceso enriquecedor. O sea, uno como a cierta edad, quiere que las cosas pasen más rápido porque uno ya no tiene 23 po, tiene 30, entonces te das cuenta que quieres que las cosas resulten más y mejor. Pero es bueno sí que a pesar de esa dificultad grande que tuvieron, sí se han visto cosas, se han visto cambios, se ha visto que de repente, a pesar de las realidades muy disímiles entre los estudiantes, de todo ámbito; emocional, familiar, físico, fisiológico, sí se genera un cierto clima de convivencia.

(DV): ¿Que se refleja en otras asignaturas?

(RS): No, sino que en general cómo ellos se relacionan. A pesar de que uno dice que son faltos de respeto, lamentablemente hoy los chicos hablan así po, a garabatos. Son otros códigos que nos cuesta entender. O de repente con la tonterita, que uno también cae, del celular y el whatsapp. Pero sí el colegio tiene un sello, que los chicos acá no se golpean, salvo hechos puntuales, una o dos veces en el año que tuvimos casos específicos. Pero en otros establecimientos, tomando en cuenta las características de este establecimiento, sí puede ser más frecuente po; saltan al tiro cuando alguien les mira feo o les dice algo pesado. Entonces hay un nivel de violencia que siento que ustedes han tratado de encausar en la responsabilidad... Bueno, uno cree que puede tener la fórmula mágica, y eso no existe. Pero claramente sí se puede encausarlos, al menos motivarlos.

Yo encuentro que este año ha servido para ir abriendo un camino, como mostrando alternativas, y pensándolo como para el próximo año, la idea es tener directrices en las cuales se puedan profundizar y ya se pueda tener al menos un sentido más de comunidad. Lógicamente tiene que estar todo más articulado, porque si lo está de arriba hasta abajo, pasando por todos los estamentos de un colegio; los alumnos, profesores, tía Fari, apoderados, cuerpo directivo, la fundación, claramente hay una mejor convivencia y comunicación, y los objetivos también están más claros. O sea, los chicos, independiente del tema de la responsabilidad, yo creo que podrían mejorar. También podríamos tener ciertos apoderados clave que nos puedan apoyar, porque claramente al tener la familia más cerca, el chico responde de mejor manera, se siente más estimulado.

(DV): Bueno, yo igual siento que estamos en un proceso, no nosotras solamente, sino en general el colegio se está formando.

(RS): Por eso te digo, nosotros estamos viendo esto como un período de transición, el colegio se iba a cerrar. Bueno, ustedes saben po, el 2013. El antiguo sostenedor y director nos iba a pagar con tazas y libros, hasta que de repente alguien dijo que no, que hiciéramos una fundación y salváramos el colegio. Y nosotros no teníamos idea de nada po, nos tiramos al río. Y es ahí donde nos hemos pegado a veces, pero hay que volver a pararse nomas, y seguir nadando, si a veces la corriente se puede poner tormentosa. Pero bueno, como te digo, creo que estamos recién articulando cosas, entonces este año igual, a pesar de lo que te planteé hace rato, ha sido significativo. Se ven cambios, se ve una disposición, se ve que hay algo, que hay una intención. Simplemente hay que articularlo mejor, con los profes jefes y otros profesores para que puedan detectar cuáles son las necesidades de los chicos.

(DV): Eso es justamente lo que hablábamos con Cristóbal, pues él como profe jefe cree que sería bueno que pudiéramos tener más diálogo respecto a las actividades que hacemos y lo que vemos en los chiquillos.

(RB): Así como de retroalimentarse.

(RS): Absolutamente.

(DV): Claro. Entonces al final esto es para ver si en realidad es factible hacerlo, si tiene sentido, intervenir en Orientación y en Teatro.

(RS): Yo creo que claramente. El otro día, creo que les conté, en una actividad de la feria universitaria en Estación Mapocho, estaba la actriz Anita Reeves, y ella planteaba que lo importante era que uno optara por lo que uno realmente quería, independiente de cualquier universidad. Argumentaba que

el desarrollo de una sociedad no se veía en el dinero sino que en las artes, pues el arte te llevaba a una mayor comprensión, una mayor posibilidad de canalizar tus ideas, y también de una comprensión estética de las cosas. Porque no hay una mayor apertura a las artes. El teatro, por ejemplo, es fundamental para poder expresar y canalizar lo que tú sientes. Al final eso es, buscar las maneras de poder canalizar lo que piensas, a través de un proceso de reflexión, de pensar. Porque como tenemos asignaturas, que a partir de pruebas estandarizadas, que te exige un sistema de educación, que a veces no se dan los tiempos para pensar, y a uno no le enseñaron a pensar. Entonces es bueno que a través del arte, cuando estás entretenido e interesado, igual piensas la actividad, y los chicos pueden llegar a reflexionar. Y encuentro que las artes en general son fundamental para comprender ciertos procesos históricos, sociales y culturales de un pueblo.

(DV): Y una comprensión de su entorno también.

(RS): Claramente, porque te permite una mayor apertura.

(RB): Entonces tú, viendo desde afuera... Porque nosotras vemos cambios en los chiquillos que están en el taller y los de Orientación, ¿tú ves cambios en los chicos que van al taller por ejemplo? ¿O están parejos?

(RS): A ver, en el taller de Primero está Pijer y Laiseca, de Segundo la Elsa, Victoria, Rachel, Alessandra, Carolina, Romina y Bruno, de Tercero la Ivette, Jaramillo... Bueno, mira la verdad, no sé si veo un cambio cuantitativo o cualitativo, sino que de repente veo que a veces están y no están, sobre todo las chicas de Segundo, Alessandra y Carolina. En la Elsa puedo ver que sacó un poco más la voz, aunque a veces creo que hay que zamarrearla más.

(DV): En todo caso, los cambios que hemos notado es justamente eso, ver si se atreven a expresarse. Pero también porque en el taller se permite ese espacio, tampoco es como que en todas las clases se anden expresando libremente.

(RS): Sí, mira, incluso creo que esto de los talleres deberíamos darle un poco más de fuerza, más apoyo. Buscar una manera de, quizás, presentar algo. O sea, como que...

(DV): ¿Tener más de una presentación al año?

(RS): Claro. O de repente quizás pequeños actos performáticos, porque me he dado cuenta que cuando los chiquillos muestran lo que hacen, como que se sienten legitimados frente al resto, les da más confianza, autoconfianza, y les ayuda a su autoafirmación personal, y todo el tema de autoestima.

(DV): Entonces podríamos plantearlo así después, como que ya no sea una obra al año sino que hacer pequeñas presentaciones para los días clave, como aniversario, fiestas patrias, día del alumno, día del profe, etc.

(RS): Claro, y no pensarlo tampoco como la gran obra, para así también diagnosticar y ver cómo están los chiquillos.

(RB): Claro, y los incentiva más también.

(RS): Si po.

(DV): Para trabajar y potenciar el rigor y la responsabilidad.

(RS): Totalmente. Pero sí por lo menos los chicos que están, son chicos que son de hacer, como Laiseca por ejemplo, que es más constructivista. Es disperso, pero se puede orientar. Y en Cuarto está la Jazmín, Cony Rojas y Natalia. La Natalia tiene algo, creo que tiene una simpatía, una gracia.

(DV): Ella tiene un buen trabajo gestual.

(RS): Sí, ella es bien expresiva. Bueno, siempre anda sonriente, es difícil verla densa.

(DV): Tiene buena energía.

(RS): Claro. Me la imagino en la mañana, como que se lava la cara y queda lista. Llega acá y hay cosas que la motivan, y se mueve, y sociabiliza. Yo creo que claramente sí encuentro que en esos aspectos que uno puede medir, que los chiquillos pueden desarrollar mayor capacidad de sociabilizar, de repente más en unos que en otros. Pero de establecer ciertas relaciones con sus pares.

(RB): Y la creatividad... Bueno, te lo digo porque hay ciertas personas que en el taller se comportan de una manera, y fuera son totalmente distintos.

(RS): Claro, es que por ejemplo lo que decía esta actriz, que la gente que estudió artes, de repente, en algunos casos, lo pasó mal en el colegio po, lo agarraban pal leseo, etc. Yo tuve un año medio pesado, entonces hay una manera de canalizar tus sentimientos y sensaciones a través del arte, porque es como tu refugio. Entonces quizás puede pasar eso en el taller, que los chiquillos canalizan lo que tienen adentro, y de repente en su diario vivir no se da.

(DV): Sí, se nota que los chiquillos necesitan decir algo. Hay temáticas que se repiten. Y bueno, eso es lo que hay que seguir trabajando y potenciar a los chicos. Gracias por tu tiempo, Rodrigo.

Entrevista Lesly Soto

Profesora de Inglés y Profesora Jefe de I° Medio

Fecha: 30 Octubre 2015.

Lugar de reunión: Colegio Wunman.

Duración: 25 minutos.

Participación: (DV) Daniela Vásquez, (LS) Lesly Soto, (RB): Romina Bustos.

(DV): Lesly, la idea de esta entrevista es poder evaluar si la intervención que hicimos en Orientación y en Teatro ha generado algún aporte en el colegio, y en tu curso en particular. Entonces esta entrevista está dirigida hacia cómo te va con las clases y con tu curso como profe jefe.

(LS): Ah ya.

(DV): Entonces para comenzar, me gustaría saber cuáles son tus apreciaciones generales sobre los chiquillos, como una especie de perfil.

(LS): ¿En general del curso?

(DV): En general del colegio, y luego de tu curso.

(LS): Bueno, yo creo que aquí en el colegio, en general hay chicos que les falta mucha atención en la casa, y límites. Como que nunca les pusieron límites, y ya sonaron, porque son adolescentes. Tienen mucha resistencia al trabajo, cuesta mucho hacerlos trabajar. También se nota que hay mucho consumo de drogas y alcohol, porque además, lo cuentan libremente. Pero cuando se logran concentrar en el trabajo, sí se puede lograr algo bueno. Hay veces que sí quieren participar y hacen preguntas, pero cuesta encontrar esos momentos.

(DV): Claro, son algo pasivos y desmotivados.

(LS): Sí, hay cursos que son bastante desmotivados. Yo, en lo particular, puedo decir que en las clases de inglés me costaba mucho trabajar con Segundo en especial, y más o menos con Tercero. La diferencia es que en Tercero, ellos saben inglés. Cuando lograban enganchar con alguna actividad, lo hacían súper bien, preguntaban y exponían bien. Segundo es un curso muy bueno para

reclamar, siempre reclamaban con las actividades que yo proponía. Son buenos para conversar, nunca quieren trabajar, siempre están comiendo en clases, así que se hacía difícil. Cuando les mostraba una actividad diferente a una pizarra o un cuaderno, no hacían nada, se asustaban. Por ejemplo, con ellos nunca pude hacer una actividad de 'speaking', no los puedo hacer practicar el idioma. Y me costó mucho integrar el 'listening', pero como también era en papel, ellos se sentían más confiados. Siempre se han sentido más confiados con gramática, y yo siempre les decía que para mí como profesora era fome, porque hasta yo me aburría de hacerles clases así.

Era lo que me pasaba con Tercero, pero ellos trataban al menos. A diferencia de Primero y Cuarto que eran cursos más activos, y que siempre les gustaba estar innovando. Entonces con ellos podía hacer otro tipo de actividades, más lúdicas, y no tanto en una pizarra. Podíamos cantar, jugar, en especial con Cuarto. Ellos se entretenían bastante con esas actividades.

(DV): Y, en términos generales, ¿cuáles son los principales conflictos que puedes detectar en aula?, en cada curso, y en particular en el tuyo.

(LS): Bueno yo creo que la falta de límites que tienen los chicos, despreocupación por parte de los padres y la desmotivación de ellos mismos hacia el estudio.

(DV): Y, en caso de conflicto en clase, ¿qué herramientas sueles utilizar para resolverlo y mejorar las relaciones con los chicos?

(LS): Por lo general, trato de parar la situación, aunque me ha pasado, por ejemplo una situación entre Ignacio y Camila en la que nadie pudo intervenir. Se dijeron lo que se dijeron hasta que la Camila salió. Yo lo que trato de hacer es conversar después por separado, tratar en el momento de bajar las revoluciones y que podamos seguir con la clase, o que salgan a darse una vuelta, y después vuelven cuando les parece conveniente. Y si no quieren volver, que no vuelvan. Pero casi siempre es uno el que está más alterado.

(RB): Y a ese lo mandas para afuera.

(LS): Claro. Y lo que pasa mucho en Primero, porque en Primero me ha tocado, es que atacan mucho, y en otros cursos no me pasa. Entonces, muestran una cara, pero en realidad no son así. Y entre ellos, como compañeros, se atacan mucho.

(DV): Son muy explosivos, no conversan las cosas antes.

(LS): Sí, y se atacan, en especial los hombres. Y la Camila también tiene ese carácter.

(RB): Pero, ¿eso te pasa generalmente en consejo de curso o en clases de inglés?

(LS): Me pasa en consejo de curso y en inglés.

(RB): O sea, ¿no es porque estén conversando de un tema puntual?

(DV): Sino un tema actitudinal.

(LS): Sí, es que de repente no concuerdan en lo que piensan, y se atacan inmediatamente. O sea, cero tolerancia. Y se empiezan a decir cosas, y los amigos se meten, y ahí se arma una bola de personas que colapsa. No me ha tocado llegar al punto de ver que se golpeen, nunca. Pasó, pero no fue conmigo.

(DV): Bueno, y en cuanto a lo actitudinal, ¿has notado cambios respecto a cómo iniciaron el año?

(LS): En general, no, creo que siguen igual. Como te digo, en Segundo partieron más o menos, y luego era un caos hacerles clases. Era desagradable, y yo tenía la culpa de todo, o sea las notas bajas eran culpa mía.

(DV): ¿Y ahora siguen con la misma postura los chiquillos?

(LS): Es que Segundo partió con esa dinámica en la que decían que todo era mi culpa, y me sacaron en cara mi embarazo. Que como yo estaba embarazada, los trataba mal. Por ejemplo, me acusaban con los papás porque como yo estaba embarazada los trataba mal, y justamente son los estudiantes que comen en clases, que no participan, que alegan y no hacen nada. Hasta que un día yo me aburrí y los enfrenté, y les dije en su cara que eran unos mentirosos y unos flojos. Y ahí no dijeron nada, se quedaron callados.

(DV): Bueno, eso es un mecanismo de defensa. Atacar al profe para no asumir responsabilidades.

(RB): Y se escudan en que estás embarazada.

(LS): Claro. Pero bueno, me pasó con ese curso, con otros no tuve problemas, ningún reclamo. Sino que reconocían cuando no hacían algo y eso se veía reflejado en su nota. Y en mi curso, este semestre se notó quiénes eran los que armaban conflicto. Se puede identificar quién lidera las malas conductas, quién tira la piedra y después esconde la mano, que es la Camila.

(DV): ¿En serio?

(LS): Sí, completamente identificada que es ella. No sé si Leslie o Diego se han dado cuenta. Pero cuando hubo el problema con la profe de Física, un día que ella iba a hacer una prueba y nadie sabía nada, Camila empezó a armar el problema para que cuando llegara el día de la prueba, enfrentaran a la profe de Física, y el monigote de la situación fue Joaquín. Él, lamentablemente, se deja llevar,

se deja manipular, porque como tiene esta cosa de querer defender a todos... Bueno, y la Ignacia que la sigue en todas, y ella es presidenta de curso pero no se mueve.

(DV): ¿Y no pueden cambiar a la presidenta de curso?

(LS): Es que el curso ha tenido tres modificaciones.

(RB): Y a estas alturas del año...

(DV): Bueno, esto que me comentas es en cuanto a los cambios actitudinales. Ahora, en cuanto al desarrollo de habilidades sociales, ¿has notado avances? Como en el trato que tienen los chiquillos entre sí.

(LS): No, creo que cada vez se pasan más a llevar.

(DV): ¿Sobre todo en tu curso?

(LS): Sí, sobre todo en mi curso. Siento que ellos cada vez se tratan peor.

(DV): Y en el trato entre profes y estudiantes, ¿has notado cambios?

(LS): Sí, hay algunos cambios.

(DV): Me refiero al respeto, a que se puedan hacer las clases...

(LS): Sí, por lo menos lo veo en Primero, no sé si es porque soy la profe jefe o porque ahí hay mayor conflicto, pero sí en Primero ha habido un cambio rotundo en ellos. Sobre todo ahora que se tomó la medida de suspender fuera del colegio. Porque tenerlos siempre en la clase, a uno como profe, te desgasta.

(DV): Pero, el problema de desmotivación y de baja energía que tiene Tercero, ¿no es un problema para hacer clases?

(LS): O sea, sí. Igual es un problema porque cuando uno propone una actividad y no funciona, hay que buscar otra forma y hacer actividades individuales. A lo más, en parejas. Y también interfiere en los contenidos que paso, porque hoy viene un grupo de niños y mañana viene otro, entonces hay que repasar todo. No hay continuidad con los chicos.

(DV): Bueno, para cerrar, en cuanto a la intervención que hicimos con la Romi en Orientación y Teatro, ¿crees que ha ayudado a mejorar las relaciones entre estudiantes y profes?

(LS): Sí, porque ahora se expresan más, ya no se dejan tantas cosas guardadas. A pesar de que, por lo menos en mi curso, tienen ese filtro que lo hablan primero conmigo. Me cuentan a mí algo que

les haya pasado con otro profe, para que yo les ayudara. Y yo siempre les digo que si tienen un problema, vayan directo a conversar con el profe, y que si no quedaban conformes recurriera a mí o a Rodrigo.

(DV): ¿Crees tú, que al mantener cercanía, buenas relaciones y comunicación profes y estudiantes, permitiría favorecer un clima para un mejor aprendizaje?

(LS): Sí, totalmente, porque ellos son capaces de decirle a los profesores cuando no entienden algo, pero hay chiquillos que no se atreven a decirlo. Pero sí, yo creo que es importante.

(DV): Bueno, gracias por tu tiempo Lesly.

Entrevista Cristóbal Eluardo

Profesor Historia y profesor jefe II° Medio

Fecha: 20 Octubre 2015.

Lugar de reunión: Colegio Wunman

Duración: 22 minutos.

Participación: (DV) Daniela Vásquez, (CE) Cristóbal Eluardo.

(DV): Ya Cristóbal, la idea de esta entrevista es evaluar cómo ha sido el proceso que han tenido los cabros desde principio de año hasta ahora, en cuanto a la intervención que hemos hecho con la Romi desde el teatro.

(CE): Ya.

(DV): Entonces, para empezar, sobre todo desde tu curso...

(CE): ¿Hay algún límite de tiempo?

(DV): No, tranquilo, tómate tu tiempo, no te preocupes. Bueno, me gustaría saber cuáles son tus apreciaciones generales sobre los estudiantes, y en particular de tu curso.

(CE): Bueno, principalmente, veo un liderazgo mal empleado. En el sentido de que hay jóvenes con un discurso bastante potente, con una actitud que es bastante... Si logran entender el provecho que se les podría sacar a ellos como estudiantes, como su visión crítica y su visión de cambio, podrían ser muy potentes. Pero la ocupan mal, tratan de imponerse entre ellos, más que contribuir un debate entre ellos mismos por ejemplo, el problema es que tratan de imponer su postura frente a los demás, y eso termina generando roces y rencillas. Esa es mi opinión general del curso, un curso que podría dar mucho más, pero se remite a utilizar el liderazgo de mala manera. Hay cuatro líderes negativos, ninguno de ellos son positivos.

(DV): Bueno, con eso me respondes en seguida la segunda pregunta, que tiene que ver con los conflictos que puedes detectar en el aula, en general. Una cosa es eso que me comentas, pero en cuanto a lo actitudinal, ¿qué podrías detectar?

(CE): Es que en general, el Segundo no es un curso que se porte mal. Por decirlo de alguna manera, son muy reaccionarios, y reaccionan mal. Tú les haces una crítica y reaccionan de mala forma, lo toman como un ataque. Tú no les puedes hacer ningún tipo de crítica porque se sienten atacados. Y ese es su problema, no entienden que la crítica no siempre es algo malo, sino que ellos deberían aprovechar y construir algo más, y no lo hacen.

(DV): Pero frente a eso, ¿has notado algún cambio actitudinal respecto a cómo partieron el año?

(CE): O sea, han reducido el nivel de agresividad entre ellos. Por lo menos personajes claves como Rebeka y Rachel ya no están tan polvorita.

(DV): Claro, pero lo siguen siendo.

(CE) Sí, o sea si tú lo sacas explotan. Pero, en general, han bajado bastante las revoluciones. Pero el liderazgo en el curso aún no está bien empleado.

(DV): Es que finalmente es una cosa de carácter de los chiquillos, pero a la hora de hacer la clase, y que hay que unificar al curso, ¿has notado algún avance en habilidades sociales? En la forma en cómo se tratan.

(CE): Es que respecto al principio de año, ahora igual hay un diálogo más fluido entre ellos, pero sigue estando marcado que hay liderazgo, o sea, Rebeka es un líder, Paula es otro líder, Rachel es un líder que a veces se complementa con Rebeka... Cuando están ellas dos y no está la Paula, se nota. Victoria también es líder silenciosa, no se nota.

(DV): Sí, es que Victoria tiene un carácter muy complicado.

(CE): Ella es un líder que de alguna manera trata de decir lo que los callados no dicen. Ella es como la voz de los sin voz.

(DV): Y en cuanto a la relación con los profes, ¿has notado un avance con el trato entre estudiantes y profes?

(CE): Bueno, es que yo no sé bien cuál es la postura de ellos, no sé si dirán lo mismo sobre mí, pero tiene que ver con que ellos siempre tienen con todos los profes... menos con el profe Diego, y con el profe de Educación Física que hoy se dio un conflicto con Ignacio Reyes, pero el resto de los profes siempre hay una crítica por parte de ellos.

(DV): ¿De los profes hacia ellos?

(CE): No, de los estudiantes hacia los profes. Los profes claramente tienen críticas, pero los estudiantes tienen una manía con ciertos profes, o sea, la profe de Física para ellos es un tema, la profe de Inglés también, o sea el tema de su embarazo lo han utilizado bastante para generar problemas.

(DV): ¿En serio? Que mal...

(CE): Sí. Y con el profe Marcelo también, la crítica que le hacen es que supuestamente él llega y pisotea, esa es la opinión de los alumnos. Y tú sabes que los alumnos a veces exageran. Y con Paula hay un corte de relación, con las niñas sobre todo. Con Paula hay un roce, y no sé, yo ahí...

(DV): Bueno, es que en ese curso en particular, hay un tema complejo con las mujeres.

(CE): Sí po, es que como hablábamos, el tema de liderazgo es de mujeres, no de hombres.

(DV): Quizás por eso la relación con las profes están cortadas, porque hay como... No sé si es envidia, pero hay como una idea de marcar territorio.

(CE): Bueno, de hecho, a modo de comentario, hace rato la Rachel decía que había tenido un problema con Paula porque ella le dijo 'no quiero ver tu linda cara acá', y ella se lo tomó como una ofensa, y que Paula le estaba sacando en cara que ella tenía mejor cuerpo, etc. Se fue en una volá así. Entonces, ahí tienes el problema po, las niñas del curso.

(DV): Oye, y siguiendo con el tema de los conflictos... Ya no como profe jefe, sino en general con los cursos, ¿qué herramientas sueles utilizar para resolver conflictos y mejorar las relaciones con los estudiantes?

(CE): Bueno, generalmente el tema de la empatía, ponerse en el lugar del otro. Generalmente, cuando yo les hago la crítica, ¿qué pasaría si tú estuvieras en esa situación?... Por ejemplo, hoy se dio que estábamos hablando de los rasgos mongoloides, etc, y empezaron a molestar con los niños Down. Y yo les inventé una historia, les dije que yo tenía un sobrino que tiene síndrome de Down, y lo que ellos estaban haciendo era una ofensa contra él, y se quedaron todos callados.

(DV): Porque no lo ven cercano.

(CE): Claro, entonces cuando uno es empático, se dan cuenta y entienden. Pero igual no es con todos, hay algunos que aun así no entienden.

(DV): Como que no se puede conversar con ellos.

(CE): No po, están cerrados en su visión. Pero, por ejemplo, lo que pasó hoy en Primero también lo he hecho en otras pruebas. Por ejemplo, '¿tú diste tu prueba en silencio?', 'Sí', 'Entonces, ponte en el lugar de tu compañero'. Entonces trato de que entiendan siempre ponerse en el lugar del otro. Ese es como mi ejercicio para resolver conflictos. Y bueno, tratar de aplicar la estrategia que dicen los compañeros, por ejemplo Mauricio, prefiero que salga un rato y después que vuelva, que bote la energía, y después está tranquilo.

(DV): Claro, que no es un castigo echarlo de la sala, sino que es mandarlo a airearse.

(CE): Sí, prefiero eso. Y vuelve con otra disposición, porque si no está inquieto. Bueno, y el tema de las personalidades. Por ejemplo, José Luis, me he dado cuenta que cuando le pides las cosas con cariño y calmado, él lo hace, pero si eres violento, él reacciona violento.

(DV): Claro, porque se sienten tomados en cuenta.

(CE): De hecho, un problema general de los cabros acá es que sienten que ellos no tienen la atención, y que los profes de acá somos todos unos... Lo que me dijo el Nacho hace rato... ¿Puedo decir garabatos?

(DV): Sí.

(CE): Que éramos todos unos huevones autoritarios.

(DV): ¿En serio?

(CE): El Ignacio Reyes me dijo eso... Bueno, y con todos los cuestionamientos, nosotros también tenemos que hacernos una autocrítica, porque él decía que nosotros llegábamos al tiro con la hueva, que nunca pensábamos en un borrón y cuenta nueva, que siempre entrábamos golpeando la mesa.

(DV): Y eso que se supone que en este colegio los profes tienen otra postura, un poco más cercana a los cabros.

(CE): Claro, es que el tema es que, como le decía al Ignacio, nosotros si bien no nos hacemos autocrítica, ellos tampoco generan las instancias. A veces tú llegas con la mejor onda del mundo, con ganas de hacer una clase entretenida y dinámica, y ellos están con una apatía terrible.

(DV): Y no te dejan hacer la clase, entonces obvio que te pones pesado porque da rabia. Si finalmente, como profe, también cuesta controlarse.

(CE): De hecho, como hablaba Rodrigo, más adelante cuando uno es más viejo se pregunta por qué los profes son tan pesados. Y es porque pasaron por un proceso de que quizás ellos tenían esos

sueños de cambio, de querer lograr algo con los niños, y al final te vas dando cuenta que ellos mismos te van matando las ilusiones, en algunas cosas, en otras no. Pero hay cosas que te matan las ilusiones, por ejemplo, que hay veces en que la buena onda no llega a ningún lado y que hay que usar mano dura, aunque no te guste. Porque ellos confunden el tema de la cercanía con agarrarte el brazo completo.

(DV): Sí, hoy me pasó eso en Segundo, con la Rebeke. Me enojé mucho...

(CE): Por ejemplo, hoy en Segundo, llegó un momento en que se pusieron a hablar todos. Y me quedé callado, me gané al lado de la pizarra, y me quedé en silencio mirándolos hasta que se quedaron callados. Y ahí les pregunté si podía seguir con la clase. Pero claro, confunden cuando uno llega buena onda que ellos pueden hacer lo que quieran. Por ejemplo, hoy día no llegué como otros días, sino que llegué con más energía, y nada...

(DV): Sí, es complejo. Hoy me tocó estar sola con Segundo, y la Rebeke sacó un vaporizador. Y yo la miré y le dije 'qué onda'. Porque más encima no me dejaban hablar, estaban todos en la suya, en grupos. Entonces me acerqué y le dije '¿Qué onda? ¿Tú crees que en mi clase puedes hacer lo que tú quieras?' Sí me dijo. Y yo me indigné, me dio lata, porque pensaba como se confunde la buena onda con darle el permiso para que te pasen a llevar, a que te vean como un igual.

(CE): Claro, o sea, en el momento en que tú eres buena onda con ellos, ellos sienten la confianza de hacer y deshacer contigo. Eso es lo que pienso.

(DV): Bueno, ahora para finalizar, esta tiene que ver con nuestra intervención desde el teatro en el taller y en Orientación. ¿Crees que esta intervención ha permitido mejorar las relaciones entre profes y estudiantes? Y si crees que esta relación que se da podría favorecer el clima para un mejor aprendizaje.

(CE): Bueno, de hecho, después que conversamos nosotros el otro día, luego me puse a investigar. Y ahí me di cuenta que hay países que sí están integrando el arte, la danza y el teatro como ramos obligatorios en el colegio. Porque ahí estás generando otro tipo de habilidades en ellos, estás generando... Porque nosotros acá estamos desarrollando el pensamiento lógico-matemático, tenemos una prueba estandarizada y eso es lo que tienes que responder. Es blanco o negro, no te damos la posibilidad de que tú quizás puedas hacer otra relación. Pero, claro, yo creo que la Pedagogía Teatral influye bastante, porque así se les da una oportunidad de que expresen lo que el sistema no les deja expresar, expresar de una manera distinta. O sea, permitir que su cuerpo exprese emociones... O sea, en una prueba yo no puedo medir, no pudo comprobar la capacidad que tiene esa persona de relacionarse con otro, ni tampoco la capacidad que tiene esa persona de crear, de

innovar. Porque yo estoy pidiendo respuestas, en algunas pruebas, les pido que me den la respuesta correcta, porque es eso... Pero por ejemplo, tú aquí tienes una alternativa que él me puede generar una respuesta que puede ser más bien una interpretación. El teatro le servirá para interpretar su mundo.

Lo que hablábamos el otro día, el tema de la tragedia griega, que al final son críticas a la sociedad. Y la comedia es una burla a la política, a la sociedad. Entonces, el teatro te genera una nueva herramienta para expresarte. El teatro sí libera otras cosas que nosotros, dentro de la pedagogía tradicional, intentamos muchas veces pero tampoco somos ilusos, porque nos damos cuenta que al final los estamos formando para responder pruebas estandarizadas igual, queramos o no. Entonces, el teatro, e insisto también con el tema de la danza, son fundamentales para generar otro tipo de cosas en los niños. Acá tenemos Artes, Educación Física, que son los ramos alternativos.

(DV): Claro, pero hace falta algo más. En todo caso, quizás la duda que nos queda con esta intervención es si ha trascendido, porque cuando les preguntamos a los cabros si les ha servido esto nos responden que sí pero que queda en la clase. Como que no pasa más allá con otras asignaturas.

(CE): Claro, es que ellos no encuentran las instancias de aplicar con nosotros lo que están aprendiendo con ustedes. De hecho, ahora sí pensando en la autocrítica, es eso. Nosotros no nos complementamos. O sea, recién con Rodrigo por ejemplo, estamos trabajando en conjunto algo con Historia y Artes. Pero nos falta abordar la interdisciplina, y entender que el teatro podría generar... Que podríamos hacerles dinámicas dentro de la clase...

(DV): O no necesariamente teatro, sino el hecho ya de abrir el espacio de diálogo. Por ejemplo, de los 45 minutos de clases, dejar 10 para saber en qué están los cabros, qué piensan, qué les pasó con la clase, etc. Como de discutir, y al entregar contenido es difícil hacerlo.

(CE): Sí, es que la discusión también parte por el tema del contexto en el que están. Y yo insisto, en Segundo Medio no está el espacio para hacer discusión.

(DV): Es muy difícil.

(CE): En Primero sí.

(DV): Primero y Cuarto.

(CE): Tercero igual, cuando quiere, cuando no están con la flojera. Pero con Segundo cuesta, por el tema de los liderazgos. Pero tratando de responder a tu pregunta, yo creo que ustedes están

haciendo algo, pero ese algo nosotros no hemos sabido llevar a la práctica. De hecho, recién ahora lo estamos conversando, como más allá de, lo que tú haces con ellos, pero en la práctica no.

(DV): Es que igual es un proceso muy lento. A nosotras nos ha costado encausarlo. Partimos viendo un diagnóstico, pensando en actividades que puedan potenciar a cada curso. Entonces, ahora que ya pasó este año, sería muy fructífero planificar en conjunto.

(CE): Totalmente, de hecho la proyección de problema podría ser eso. Quizás ustedes nos puedan dar sugerencias para algo, por ejemplo buscar la manera de abordar la Historia de Chile de otra manera, desde un punto de vista teatral, no sé. O, no sé, proponerle a la Paula que los niños vengan vestidos de figuras numéricas, y ahí se da otra dinámica. Pero tiene que darse esa instancia, porque más encima nosotros tenemos homogeneidad etaria...

(DV): Sí, es verdad. Faltan espacios para poder compartir experiencias, porque también a nosotras nos sirve saber qué están haciendo ustedes.

(CE): Bueno, nosotros tenemos los famosos consejos, pero yo creo que no es una instancia. Porque estás fuera de tu horario, con ganas de irte, no tienes ganas de conversar. Pero si generas otro tipo de espacio se puede conversar, como lo que estamos haciendo ahora. Y además son temas que nos atingen.

(DV): Bueno, pero igual de repente se da en los pocos ratos que nos vemos. El tema es que debería estar sistematizado.

(CE): Sí, bueno, yo este año me caí feo. Estaba haciendo evaluación práctica y teórica el año pasado, en el otro colegio. Pero este año me fui mucho en el tema teórico, olvidé hacerles trabajos a los cabros que les hicieran más sentido. Bueno, pero es aprendizaje para el próximo año.

(DV): Pero eso es válido, si estás en proceso, probando con distintos grupos, entonces no habrá una fórmula para todos los grupos.

(CE): Sí, pero igual creo que no debería ser tan sistémico, no era esa mi idea.

(DV): Bueno, ahora lo puedes dar vuelta. Oye, con esto terminamos. Muchas gracias por tu tiempo.

Entrevista Marcelo Reyes

Profesor Lenguaje y Comunicación y Profesor Jefe III° Medio

Fecha: 23 Octubre 2015.

Lugar de reunión: Colegio Wunman.

Duración: 47 minutos.

Participación: (DV) Daniela Vásquez, (MR) Marcelo Reyes.

(DV): Bueno Marcelo, el objetivo de esta entrevista es evaluar si la intervención que hicimos desde el Teatro y en Orientación ha sido un aporte para los chiquillos.

(MR): ¿En general? ¿Y eso se desglosa en preguntas específicas?

(DV): Claro. Entonces, la primera tiene que ver con las apreciaciones generales que tú tienes de los chiquillos.

(MR): ¿De mi curso o del colegio?

(DV): Me gustaría que primero dieras una visión general y luego de tu curso.

(MR): Ya, a ver... El panorama que veo en general es la de chicos que en su mayoría vienen de una clase media baja, creo que son pocos los porcentajes de chicos que tienen, por ejemplo, padres profesionales. Lo cual nos dice que en general tienen un escaso capital cultural. No obstante, se ha visto en ellos, en el último tiempo desde que yo he estado en el colegio, sobre todo estos dos últimos años, un cambio en eso, hacia arriba digamos. Cada vez nos llegan chicos que tienen muchos más elementos, en lo cultural... No hablo de las capacidades, sino del conocimiento que puedan haber acumulado.

Por otro lado, también aunque son algunos bastante inquietos, eso ha cambiado con respecto a años anteriores.

(DV): ¿Te referes a los revoltosos?

(MR): Claro. Era una selva. Tercero y Cuarto Medio, que son en general para nosotros los cursos tranquilos, en ese período no era así. Cuando yo llegué, había un Cuarto Medio que era bien

numeroso, y no eran pesados, pero eran bulliciosos. Pero habían otros que eran pesados, vulgares, la grosería estaba a flor de labio en la sala, con el profe adelante. En general, ahora los chicos son bastante más comportados. No obstante tenemos problemas de conducta, creo que no llegan a esos niveles. Podremos tener toda esta carga de prejuicios y todo el cuento, pero en general los chicos que habían antes eran “flaites”. Hago hincapié en descartar lo discriminatorio, sino más bien en la descripción del tipo.

(DV): Sí, te entiendo.

(MR): Pero ahora los chicos, en general, son menos vulgares que los anteriores.

Bueno, y académicamente, el panorama es súper diverso. O sea, hay tipos que son brillantes, hay tipos que no son muy brillantes pero son aplicados, y por lo tanto rinde, en este colegio se nota... Alguien que no sea muy brillante, pero que sea responsable, va a estar bien.

(DV): Sobre la media.

(MR): No, y más de la media. Por ejemplo, tú puedes ver a la Ivette.

(DV): Sí, pero yo estaba pensando en otros colegios...

(MR): Justamente, por eso te digo. La Ivette, por ejemplo, en otro colegio podría ser una estudiante del montón, o incluso bajo. Porque ella lo bueno que tiene es la responsabilidad, y los otros valores. Entonces, eso hace que sea una alumna del grupo avanzado, de la media para arriba.

(DV): Claro, porque se valoran otras cosas.

(MR): Porque ella cumple. Hay una gran masa de cabros que no tienen hábitos de estudio, no están instalados los hábitos de responsabilidad, de lo que implica cumplir y adquirir un compromiso, y hacerlo valer digamos. Todo eso los chiquillos no lo tienen, entonces eso hace que las cosas sean más difíciles. Y en gran parte, eso se debe a que hay historias familiares que también son bastante complejas. Son pocos los chicos que tienen un hogar constituido de una manera tradicional. Y hay otros que tienen hogares que son de una conformación no “papá, mamá, hijo”, pero que son estables. Y hay otros que tienen la escoba, con fuertes problemas. O sea, hay chiquillos que se quedan todas las noches en casas diferentes, o un poco menos, pero que ya en el año han rebotado en tres casas.

(DV): Y eso afecta, obviamente.

(MR): Evidentemente. O sea, un cabro que no sabe dónde va a quedarse esta noche, se le hace muy difícil preocuparse de la prueba de mañana, va a ser una preocupación bastante menor, aunque

a veces quiera. Aunque en general, la respuesta nuestra es que los chiquillos no quieren. Y hay otros que son, derechamente, flojos. Tienen la escoba, pero tampoco se esfuerzan.

(DV): Claro. Bueno, eso en cuanto al perfil general de los chiquillos. Ahora podríamos hablar en términos generales y en específico con tu curso, con las preguntas que te voy a hacer ahora. En términos generales, ¿cuáles son los principales conflictos que puedes detectar en el aula?

(MR): Conflicto en el aula...

(DV): Como que sea un obstáculo para ti para poder hacer tu clase. Y también los conflictos que tú puedes ver en ellos como profesor jefe.

(MR): Perfecto. A ver, en general, una de las cosas que interrumpen es el celular, y en general uno de los problemas que yo he tenido tienen que ver con ciertas nociones de respeto, ubicación, no sé cómo decirlo...

(DV): ¿De modales?

(MR): De modales, justamente, que los chiquillos no tienen. Y creo que a veces ellos, en realidad, no se dan cuenta. No es que lo hagan a propósito, ser por ejemplo insolentes, sino que son así. Por ejemplo, hay un caso de un chico de Primero, que en realidad él siempre contesta así porque, nos decía la directora que cuando entrevistó a la mamá, la mamá era igual po.

(DV): ¿Quién, Nelson?

(MR): No, José Luis Barrera... Claro, entonces cuando tú tenías una situación de conflicto, él contestaba todo choro po, así como uno no espera que le respondan a uno como profe.

(DV): Claro, te creo entre amigos, de broma, pero...

(MR): Claro. Entonces, esas desubicaciones, las insolencias muchas veces pueden ser producto de una desubicación que de una mala onda directa hacia ti, como de faltarte al respeto a ti. Pero eso a mí me choca por mi formación más tradicional también po, si yo soy un profe formado en la escuela más tradicional, de antes de la reforma de los '90. Y de formaciones también po, si la escuela no es lo único.

Y bueno, en mi curso en general, no hay tantas dificultades en el ámbito de conducta, de disciplina. Salvo casos aislados, de roces que tuvimos ahí con Carlos Muñoz, justamente por lo mismo, porque él tiene a veces esa forma de contestar...

(DV): Sí, él como que explota altiro.

(MR): Me refiero a Mercurino.

(DV): Sí, a Mercurino.

(MR): Claro, entonces ahí chocábamos. Porque yo tampoco aguanto mucho, entonces ahí chocamos y se producían roces. Y también, el otro Carlos Muñoz, se pone con esa actitud pesadita, y a veces no. Pero en el curso en particular, los problemas tienen que ver con la falta de motivación de los cabros, la poca responsabilidad. No puedes darles tarea porque no la van a hacer, darles trabajos también es ilusorio porque no van a hacer trabajos. Entonces eso te restringe. A lo mejor uno quiere hacer otras cosas, pero con estos muchachos no funcionaría, tú se los puedes plantear y todo pero no lo hacen. Es una fuerza que tienen hacia la inacción, la cultura del mínimo esfuerzo. Ese es el diagnóstico que tengo hacia mi curso, que se impuso la ley del mínimo esfuerzo, y creo que por eso los chiquillos... O sea, es una forma de explicarme también por qué los cabros tomaron esa mala onda con la Ivette. En el fondo, castigaron socialmente a las personas que cumplen con las cosas que se esperan de cada alumno.

(DV): A Rodrigo, por ejemplo.

(MR): Claro, pero a Rodrigo lo valoraban algunos, porque decían que él no era patero.

(DV): Pero la Ivette no es patera, lo que pasa es que ella se relaciona de otra forma.

(MR): Claro, se relaciona de otra forma, y cumple, si eso es lo único que hace la Ivette. Eso es lo extraordinario que hace. Pero para la dinámica del curso, se me explica esa mala onda, porque está impuesta una cultura del mínimo esfuerzo, de la desidia, del para qué lo voy a hacer si puedo no hacerlo. No me voy a preocupar hasta que tenga que preocuparme, total como sé que puedo...

(DV): Más encima, si los chiquillos saben que tienen las capacidades.

(MR): Exacto. En ese sentido, he visto algunos repuntes. Al Diego lo he visto más atinado, a Alejandro también, Luis que se mantiene siempre parejito, Celeste con sus altos y bajos...

(DV): Pero ella partió muy bien.

(MR): Sí, pero han sido altos y bajos de otro tipo, o sea, por lo menos hay un documento médico que detalla su situación, y hay un apoderado presente. Entonces, no es chiva, la niña ha tenido dificultades que claramente incide en su rendimiento, pero ella no tiene problemas, tiene buenos promedios. Los preocupantes son los que desaparecieron po, desapareció Felipe, Muñoz Mercurino.

(DV): Sí, él ya no se ve en el colegio.

(MR): Iván Bravo también, desapareció y ahora está viniendo de nuevo.

(DV): Pero él ya está repitiendo.

(MR): Sí po. Yo creo que ya ni matemáticamente tiene posibilidades.

(DV): Bueno, eso en cuanto a lo actitudinal, cómo se comportan los chiquillos. Pero ya en términos de convivencia, ¿has notado cambios o avances en habilidades sociales en los chiquillos? En cómo se relacionan.

(MR): La verdad es que, últimamente no, porque he notado un cierto retroceso. En algún minuto vi, durante el primer semestre, que habían ciertas mejorías, pero últimamente surgió un problema, más que los chiquillos hayan cambiado. Me pareció que el conflicto que se produjo con la Ivette... No me gustó. Los chiquillos mostraron actitudes que yo no me esperaba. Yo nunca había visto mucho conflicto entre ellos, jamás disputas serias. Y ahora que se produjo este problema con la Ivette, me molestó que se fueran todos contra ella. De hecho, tuve que apoyar hartito a la Ivette durante esa semana porque no quería entrar a clases, no quería ir al colegio. Entonces, yo estaba pensando de qué manera plantearle el tema a los cabros para que no pareciera una defensa hacia la Ivette, y reafirme una mala onda hacia ella. Como que digan que es una acusetete. Pero no tuve instancia de conversarlo con los chicos, no supe bien cómo hacerlo. Entonces pensaba en planteárselo a ustedes para ver cómo lo podíamos hacer... Bueno, yo ahora he visto mucho mejor a la Ivette, un poco más integrada.

(DV): No, pero sí se nota que hubo un cierto rechazo hacia ella.

(MR): Sí po.

(DV): Bueno, pero en general, los chiquillos en vez de ir mejorando la forma en cómo se relacionan entre ellos, ¿tú dices que ha disminuido debido al problema que hubo con Ivette?

(MR): O sea, a mí me parece que esto es justamente un problema de relaciones. No se están relacionando bien con la compañera, porque en el fondo la compañera a ellos no les ha hecho nada po.

(DV): Entonces el problema es de ellos.

(MR): Exacto. Entonces, eso es un problema de convivencia, o sea, ¿cuál es el rollo que tienen ellos para condenar tanto a la Ivette? No es para tanto. Claro, porque si hay actitudes así, o sea, si hay alguien patero, a ti te molesta y todo el cuento, te desagrada, pero...

(DV): Pero cuando cachai que a esa persona la están premiando porque sí. En este caso, no es así.

(MR): Claro.

(DV): Oye, pero en cuanto al trato que tienen los chiquillos con los profes, ¿has notado algún avance?

(MR): Sí, yo creo que los chiquillos en general están más civilizados para relacionarse entre ellos. Como te digo, yo había visto progreso, si a mí me parece que este problema puntual señala un retroceso que no sé si será algo definitivo, no creo. O será quizás un conflicto específico que se solucione y se olvida, se supera. Entonces, eso me parece a mí que ha pasado con el curso últimamente.

(DV): ¿Y con los profes?

(MR): Con los profes yo creo que sí se están relacionando mejor. Por lo menos no he sabido de reclamos de personas de las que permanentemente se quejaban, tanto profes como estudiantes. Durante el primer semestre, algunos, y algunos apoderados también planteaban situaciones de conflicto, y este segundo semestre no he visto, no ha habido.

(DV): Y en particular contigo, ¿ha aumentado el diálogo?, ¿las relaciones han estado mejor desde principio de año hasta ahora?

(MR): No sé, es diferente. Es que la sensación que yo tengo es que los siento súper lejos a los cabros. Es que el curso es difuso, ¿cachai?

(DV): Entonces, ¿te cuesta acercarte a ellos?

(MR): No, para nada. Si yo me acerco a conversar con cualquiera de ellos, en general, tengo buena respuesta. Los chiquillos se abren y dialogan conmigo. Te digo que los siento lejos en el sentido de que... ¿Cuál es el curso? Si no vienen casi nunca, viene la mitad, son intermitentes. En ese sentido, como que...

(DV): El proceso es súper interrumpido.

(MR): Claro, y tú tienes a varios estables, pero varios que están ahí como que aparecen y desaparecen. Entonces, eso me hace generar una sensación de distancia, porque en el fondo no tienes un grupo estable con quien trabajar. Ahora se está estabilizando un poco la cosa.

(DV): Claro, porque se viene fin de año y tienen que atinar.

(MR): Y porque el par que desapareció, desapareció totalmente, que son Felipe Morales y Mercurino.

(DV): ¿Pero se retiraron?

(MR): No.

(DV): Y Mercurino, ¿está repitiendo?

(MR): Creo que no. Aunque por asistencia, debería estar fuera.

(DV): Claro, eso es lamentable. Bueno, esa era tu visión como profesor jefe. Ahora, como profesor de lenguaje, en caso de conflictos que se den en aula, ¿qué herramientas sueles utilizar para resolverlos y mejorar las relaciones con los chiquillos?

(MR): Depende de muchas veces cuál sea la situación. Hay cosas con las que yo reacciono súper confrontacional, que son ciertas faltas de respeto. Debo reconocer que yo soy de mecha corta, y soy medio pesado también con los cabros.

(DV): Explotas un poco.

(MR): Sí, y últimamente he estado harto más pesado, es verdad. Pero, por ejemplo, con Primero Medio, me llevaba súper bien en el primer semestre, porque no me enojaba en general, y los marcaba igual con el tema de la disciplina, pero en un tono de broma. Los chiquillos entendían la dinámica, nos llevábamos súper bien, y esa era una manera de resolver conflictos. Pero pasó que los cabros eran demasiado relajados, y hubo un proceso en el que todos los profes nos tuvimos que poner más firmes, a partir del primer semestre, y ahí me puse un poco más pesado y empecé a tener confrontaciones. Y ahí empecé a tener serios conflictos, por ejemplo, que los chiquillos se sentaran en el puesto que les habían dado, fue una lucha que ahora ya la entendieron, pero gran parte del peso me lo llevé yo. Los tengo tres veces a la semana a la primera hora, y ellos llegaban a sentarse donde querían y a la hora que querían. Y yo me puse pesado, si llegaban tarde les daba tarea, y ahí algo mejoró la cosa.

Ahí yo creo que el colegio es demasiado relajado en ese sentido, más bien creo que es una falla institucional que personal en ese aspecto, como en la permisibilidad...

(DV): Quizás los cabros aún no están preparados para ese trato, de otorgarles más libertad.

(MR): No po, yo creo que no. No se pueden autoregular.

(DV): No tienen sentido de la responsabilidad.

(MR): Claro, pero últimamente nos hemos re encantado con los cabros de Primero porque hemos hecho un trabajo más personal. Porque hay que decir que hay un grupo dominante el Primero,

entonces si a ese grupo lo tienes en buena, tienes en buena a todo el curso. Entonces, he vuelto a tener diálogo personal con algunos como Laiseca, que es uno de los líderes, lo mismo que con Acevedo, que lo estoy embalando con la onda del ciclismo... Le estoy proponiendo que salgamos a andar en bici a entrenar, y vayamos a Lo Vásquez para el 8 de Diciembre. Entonces, con estrategias de ese tipo estoy tratando de enganchar a cabros de mi curso también, de Tercero. Pero adivina qué dijeron.

(DV): ¿Qué?

(MR): Naaah, no pasa na. *(Risas)*. Entonces, bueno, ese ha sido el proceso en Primero, están mucho más piola, los líderes están más calmados.

Con Segundo hemos tenido harto conflicto, y ahí me he puesto bien pesado, debo reconocerlo, y muy poco permisivo con algunas actitudes. Justamente las que tienen que ver con faltas de respeto, por ejemplo con Ignacio Reyes, he tratado de hablar con él de varias maneras, pero no hay caso. Entonces, si ahora se genera un conflicto, trato de no pescar.

(DV): Para no armar un gran conflicto.

(MR): Exacto. Pero el otro día, por ejemplo, estaban disertando sus compañeros y él no los dejaba hablar. Así que finalmente lo saqué de la sala, pero sin ánimo de generar conflicto, sino para que los chiquillos pudieran continuar con su disertación. Y con otros, hay que tener una paciencia enorme en ese curso, porque si hay algo en que se unen es para ser pesados. O sea, ese es el diagnóstico que tenemos todos de Segundo Medio.

Y ahí la estrategia que yo he tratado de utilizar para no tener conflicto, es tratar de llegar lo más neutro posible. Y a mí me cuesta, porque yo también a mí me gusta el leseo po. Entonces, cuando estamos funcionando bien durante una clase, tiro tallas, no me puedo aguantar. O sea, si las condiciones están, nos matamos de la risa. Pero cuando empiezan a generar conflicto, yo exploto al tiro, y cambio el switch, y después uno no se puede poner a tontear si estuviste rabeando. Y más aún cuando estos cabros tienen un comportamiento así como grupo. Así que mejor trato de llegar neutro, y algo me ha servido porque trato de generar menos conflicto. Aunque para ellos yo soy un fascista, porque según ellos los trato mal. Pero es solamente una cosa del tono en que se dicen las cosas, porque yo nunca me descargo con ellos ni tampoco los castigo con las notas, no es mi estilo. Pero los cabros se hacen esa imagen. De hecho ayer, por ejemplo, llegó una carta con una queja hacia mí de una apoderada de Segundo.

(DV): ¿Por el trato que tienes con los cabros?

(MR): Me hizo acusaciones súper graves. De abuso de poder y de maltrato.

(DV): Chuta. ¿Y la mamá de quién era?

(MR): De Alma Silva. Lo que pasó es que la niña hizo una disertación sobre el rodeo, pero desde una perspectiva animalista.

(DV): Claro, es el tema de ella.

(MR): Sí po, y ralla con eso. Bueno, la hizo, la presentó. Ella hizo toda su presentación, y cuando llegaron las preguntas y respuestas, yo le pregunté varias cosas, y sí, la verdad es que algunas veces la interrumpí durante sus respuestas.

(DV): Ah, y se produjo discusión ahí.

(MR): Claro, porque algunos intervinieron. Ahora, yo lo que hago es hacerles preguntas para cuestionarla, y eso ella lo entiende como un maltrato.

(DV): ¿Cuestionar la postura que ella tiene?

(MR): Exacto.

(DV): Como para que ella la defienda.

(MR): Claro. Por ejemplo, ella decía que el rodeo había que prohibirlo, y yo le decía; Bueno, y si el animal va protegido con una coraza o protección, que le amortigüe las lesiones y que evite que se haga daño, ¿usted permitiría que siguiera el rodeo? O sea, sólo poniéndole un cuestionamiento. Ella decía, desde su perspectiva súper válida, que igual se opondría, porque el animalito igual estaba siendo maltratado. Luego, ella hizo una indicación, y dijo que el animalito debería estar libre. Iba a seguir hablando y yo la interrumpí, y con otra pregunta para cuestionarla le dije; Si tú crees que los animalitos deberían estar libres, entonces estás en contra de las mascotas. Entonces, para mí, eran cuestionamientos válidos.

(DV): Para que ella lo vea desde otro lado también.

(MR): Sí po. Son cuestionamientos para que no repita de memoria un discurso.

(DV): No era como que tú le estabas imponiendo otra postura, pero ella lo tomó como un ataque.

(MR): Claro, lo tomó como un ataque. Y más aún después, porque terminó la disertación y yo llamé a Alma para explicarle, porque yo sé que ella se sintió. Y fuimos a conversar a la sala de profes, y yo le explicaba que era sólo una forma de cuestionarla, de hacerla pensar, y ahí ella cerrada en su

postura. Yo no la quiero hacer cambiar de postura, es respetable, sólo quería que entendiera que era un ejercicio intelectual nomás. Y bueno, estábamos ahí, y estaba la Paula y la profe de inglés, y con ella igual le hicimos algunas preguntas, y luego en la carta decía que entre los dos la habíamos atacado.

(DV): Ah, ¿y te llegó la carta?

(MR): A mí no. A la Leslie.

(DV): Mira, más encima ni siquiera te lo dijo en persona. Que formal la señora.

(MR): Claro, porque por último el conducto regular es que pida una entrevista conmigo.

(DV): Sí po, o sea, mandar una carta es tan impersonal. Bueno, en fin, ¿en qué quedó eso?

(MR): Bueno, esa carta llegó ayer. Y ya lo hablamos con la Leslie, y está convocada la apoderada, porque en el fondo lo que yo quiero es que si ella hace acusaciones tan grandes... Porque además decía que si nadie hacía nada, ella iba a ir al Ministerio. Y yo no sé qué esperará que haga el colegio, no sé qué será para ella 'hacer algo'. Pero también hace acusaciones súper fuertes que yo creo que son inmerecidas, o sea, no hubo maltrato. Tal vez pesadez, sí. Ahora, cuestionamiento, claro que sí. Pero el cuestionamiento es parte del aprendizaje, o sea, si uno no se cuestiona sus propias creencias, no crece. Y no es que yo no comparta los puntos de vista de ella, sino que a cualquiera le puedo hacer ese tipo de cuestionamientos porque es un ejercicio de argumentación.

(DV): Claro, es complicado eso, al final el uso de la comunicación, cómo se desvirtúan las cosas. Porque yo estoy tratando de transmitirte algo, pero tú entendiste algo completamente distinto.

(MR): Exacto.

(DV): Bueno, ya vamos finalizando. Con esta pregunta cerramos. ¿Crees tú que la intervención que se hizo este año en Orientación y en el taller de teatro ha permitido mejorar la relación entre profes y estudiantes? Y si, estos efectos que puedan surgir, ¿crees que favorecerían un clima para un mejor aprendizaje?

(MR): Ya, son como dos preguntas en una. Ya, primero si he visto cambios. Yo creo que sí, algunos cambios, pero bastante mínimos, creo yo. Y la verdad es que yo creo que en las condiciones en las cuales ustedes trabajan, no pueden incidir mayormente. Quiero decir que tampoco se podría esperar mucho de un trabajo en las condiciones que ustedes lo hacen por lo siguiente, y eso escapa a las responsabilidades de ustedes. En términos de que yo al menos percibo, a lo mejor es porque yo no voy a los consejos de profes, no sé. Pero yo por lo menos, no he visto que haya una coordinación

sería del trabajo de ustedes con los profes jefes, o al menos conmigo. Nosotros conversamos algunas veces en trabajar en paralelo, como a principio de año.

(DV): Claro, pero no se dieron las instancias.

(MR): Ahí va el punto. Tampoco se ha dado un espacio institucional como para que en esta ocasión trabajen ustedes. Así como se hacen reuniones de departamento, debería hacerse una de profe jefe con Orientación, y con los profes en general po, para que vayamos todos para el mismo lado. Por ejemplo, acordar que trabajaremos un valor este año, y dirigirnos todos hacia el mismo lado.

(DV): Claro, y eso no se ha planificado ni siquiera en conversaciones con la Dirección.

(MR): Exacto.

(DV): O sea, nosotras partimos trabajando y planificando el semestre a medida que hacíamos un diagnóstico de los chiquillos.

(MR): Claro, yo creo que ustedes tratan de hacer lo mejor que pueden con los elementos que tienen. Pero creo que institucionalmente debería ser un trabajo más serio. En término de que, ojalá, ustedes tuvieran más tiempo, que ustedes tuvieran más comunicación a nivel profesional digamos, a nivel de trabajo, con los profes jefes y todos los otros profes. Creo que eso falta.

(DV): Sí, es lo que hemos estado reclamando en todo caso.

(MR): Claro, es que en el fondo mira, si ustedes hacen algo y otro profe hace otra cosa por allá, no produce. En la medida en que estemos todos, o casi todos coordinando, y tirando para el mismo lado, yo creo que podríamos tener un trabajo más sólido, más eficiente.

Entonces, yo creo que en las condiciones en que ustedes han trabajado, han logrado ciertos éxitos. He visto que la percepción que tienen de ustedes es muy buena, les tienen cariño y aprecio, y eso es fundamental para ellos. Y como te decía, he visto alguna mejoría de relación, sobre todo en la comunicación entre alumnos y profes. En ese aspecto he visto más progreso. Pero no mucho más allá tampoco. Ahora, en el taller de teatro ustedes trabajan con un grupo nomás...

(DV): Sí, con dos o tres de cada curso.

(MR): Ya y de tercero, ¿quién está con ustedes?

(DV): Jaramillo, Ivette, y estaba Rodrigo, Mercurino y Celeste.

(MR): O sea, siguen Ivette y Jaramillo.

(DV): Sí.

(MR): Bueno, pero ellos son un amor. Nunca han tenido grandes problemas.

(DV): Son responsables.

(MR): No solamente eso, sino que tienen muy buen trato, son simpáticos, no generan conflictos.

(DV): Pero, en general, ¿tú estás de acuerdo con la idea de que si con los chiquillos se fortalece el trabajo de autoestima, de habilidades sociales, la comunicación y el trato entre ellos mismos, podrían tener un mejor aprendizaje?

(MR): La otra parte de la pregunta, ya. Evidentemente. Estos cabros funcionan más con el corazón que con la mente, entonces de alguna manera, el camino para llegar a la mente de ellos pasa por el corazón, en acercarse a ellos. No siempre, pero uno ve una tendencia en general de que si tienen buena onda contigo, estudian más en tu ramo. En cambio, si tienen mala onda contigo, no estudian. Y son pelotas, porque en el fondo los que se perjudican son ellos. Pero bueno, yo creo que es fundamental el buen clima para poder dedicarse a estudiar. No hay que estar a la defensiva.

De hecho, el concepto que se utilizaba en un colegio donde yo estaba, más que Orientación, era el Departamento de Desarrollo Humano.

(DV): Claro, es que debería ser algo más así.

(MR): Más integral.

(DV): ¿Y cómo funcionaban ahí?

(MR): En ese colegio, habían también actrices, que trabajaban en Arteduca, y trabajaban súper bien. Además eran casi todos los cabros ABC1, había otros tipos de dinámicas y problemas. Había mucho abandono de los cabros, a pesar de ser de clase alta, pero los papás los tenían bastante abandonados. Tienen más lucas, no pasan hambre, viven en regia casa, tienen más acceso a la cultura, y todo, pero están solos igual. Entonces con ellos había que hacer un gran trabajo. Yo ahí no tuve jefatura, así que no caché más profundamente.

(DV): Bueno, al final esa es la clave, lograr más cercanía con los chiquillos para que se sientan libres de expresarse y de aprender, de participar. Bueno, y hacia allá apunta nuestro trabajo. Al final, esto es para ver si la Pedagogía Teatral efectivamente es un aporte o no, porque al final en las otras asignaturas deberían aplicar esta misma forma, que al final es relacionarse bien con los cabros, comprender qué quieren, cómo ayudarlos a desarrollarse, etc.

(MR): Claro, por eso yo te decía que aquí la debilidad es institucional que de ustedes en particular. En términos de que yo también siento que una Orientación pedagógica no hay, no hay una línea. Hay una cierta búsqueda, un electivo de arte, los talleres, pero no está muy sistemático.

(DV): No hay un proyecto claro.

(MR): Exacto, como una línea pedagógica. Porque lo que se pretendía, es que se le quería dar una orientación artística al colegio.

(DV): Pero no querían que fuera artístico, entonces ahí hay una contradicción.

(MR): Claro, hay que definir bien eso.

(DV): Están en búsqueda de esa propuesta, con orientación artística sin que sea un colegio artístico.

(MR): Claro.

(DV): Bueno, eso sería todo Marcelo. Muchas gracias.

(MR): De qué pues.

Entrevista Diego Saavedra
Profesor Biología y Química

Fecha: 20 Octubre 2015.

Lugar de reunión: Colegio Wunman

Duración: 27 minutos.

Participación: (DV) Daniela Vásquez, (DS) Diego Saavedra.

(DV): Bueno Diego, la idea de esta entrevista es poder evaluar el proceso que han tenido los/las jóvenes durante el año, no solamente a nivel conductual sino también...

(DS): ¿Académicamente?

(DV): Sí, académicamente y también en las relaciones entre ellos. Así que me gustaría saber cuáles son tus apreciaciones generales sobre los estudiantes del establecimiento.

(DS): Bueno, me parece que el colegio tiene estudiantes muy buenos, chicos con muy buenas habilidades para aprender sobre todo. Tienen muchas facilidades para aprender, hay un grupo de estudiantes que de alguna forma tiene ese bichito por querer aprender, por querer ser más. Pero también hay un grupo que, yo creo que pasa en todos los colegios, que es el grupo más grande, que no está ni ahí con nada, que vienen al colegio solamente porque los mandan. Pero fuera de eso, yo siempre rescato lo bueno, y es que hay un grupo de estudiantes que son muy motivados, que tienen muchas capacidades para aprender, que tienen una buena proyección, académicamente hablando. Son chicos muy vivos, sobretodo en el Primero Medio, hay chicos que tienen mucho potencial para ser muy buenos estudiantes... ¿Tengo que hacer un análisis por curso, o de manera general?

(DV): No... Todavía no. Pero en términos generales, ¿cuáles son los principales conflictos que puedes detectar en el aula? Y ahí sí, de repente, ir por curso.

(DS): A ver, yo creo que el conflicto generalizado en todos los cursos es la falta de interés de los muchachos. Muchos vienen, se sientan, calientan el asiento, tienen una falta de motivación y una falta de interés por aprender. Yo creo que ese es un problema general, en todos los cursos, no es

algo exclusivo. Sin embargo, como te decía, hay estudiantes que destacan en esta masa y que demuestran que tienen cierto interés para tener buenos resultados, para ser buenos estudiantes.

Ahora, si nos vamos por curso, en Primero Medio, además de que muchos de estos jóvenes tienen esta desmotivación por aprender, hay un grupo de estudiantes que son muy conflictivos, que por lo general realizan desorden, mucho desorden. Eso hace que el curso... porque son dos o tres muchachos, no más que eso, y hace que el curso se desordene con la presencia de ellos. Y cuando ellos no están, la clase funciona, los chicos prestan atención, participan, hacen preguntas... Entonces en Primero Medio, la presencia de estos tres jóvenes genera un desorden general en el curso.

En Segundo Medio, además de que hay un gran desinterés por parte de los estudiantes... Ah, es importante destacar también que en Primero Medio hay estudiantes con muy buenas habilidades, tienen mucho potencial, y en Segundo Medio también, son bien motivados, siempre prestan atención. Pero en Segundo Medio, por lo general el problema que he visto es que en este curso se generan dos grupos, que rozan entre sí, y tienen opiniones muy distintas. Son dos grupos muy dominantes, y que de alguna forma, rozan mucho.

(DV): Además estos grupos son muy distintos.

(DS): Claro, son grupos que se marcan mucho, y que tienen opiniones muy distintas. Pero en verdad eso es algo controlable, no sé si será algo tan conflictivo, pero sí creo que se puede manejar.

En Tercero Medio, yo creo que es un problema generalizado en casi todos los estudiantes, que es la falta de motivación, es la falta de interés por el aprendizaje. La mayoría de los chicos de Tercero Medio vienen simplemente porque no tienen nada más que hacer en su casa, piensan que pueden venir a jugar, a hacer lo que sea, pero el interés por aprender de estos muchachos es prácticamente nulo, es muy bajo.

(DV): Claro, y también los niveles de depresión que hay en el curso, que se ha dado mucho.

(DS): Exacto, yo creo que este desinterés y desmotivación por el aprendizaje se da porque estos chicos tienen muchos problemas personales, en la casa, qué se yo... Pero tienen una situación emocional complicada, y esta situación seguramente interviene en su interés por el aprendizaje. Ahora, también es importante destacar que en este curso también hay chicos que, independiente de los problemas que puedan tener, sí se sienten motivados, sí quieren salir adelante, pero son pocos.

Y en Cuarto Medio, bueno, es el caballito de batalla de este colegio porque en realidad es el curso que tiene mayor cantidad de estudiantes que se encuentran motivados, estudiantes que tienen buen rendimiento, son chicos muy participativos.

(DV): Opinan bastante también.

(DS): Claro, tienen opinión, tienen sentido de crítica, les gusta aprender, prestan atención, toman apuntes, hacen los trabajos, las actividades, etc. Cuarto Medio me parece un muy buen curso, y ocurre lo contrario a lo que ocurre en los demás cursos, pues en este caso son menos los estudiantes que no prestan atención, que no están ni ahí, que están desmotivados... Deben ser tres o cuatro chicos, no más que eso.

(DV): Es que también es como el síndrome de Cuarto Medio, que ya se están dando cuenta que ya van a salir, que tienen que avisarse...

(DS): Claro, se están avisando, están haciendo las cosas. Pero Cuarto Medio me parece un muy buen curso, yo creo que es un curso que tiene estudiantes muy capaces y que estos chicos van a salir del colegio, van a entrar al mundo, van a entrar a la Universidad, o al Instituto, o lo que sea, y me da la impresión de que van a poder responder a esa presión de adulto. No así con los chicos de Tercero Medio, por ejemplo, que estos cabros van a salir de Cuarto Medio y no van a saber qué hacer, no van a saber dónde van a estar parados, y...

(DV): Van a estar como dos años buscando qué quieren hacer...

(DS): Exacto, van a estar dos años estando en nada, y yo creo que recién a los 22, hasta los 23 años, recién ahí se van a dar cuenta dónde están.

(DV): Claro... ¿Has notado algún cambio actitudinal respecto a cómo iniciaron el año? Positivo, negativo...

(DS): Sí, yo creo que en Primero, Segundo y Cuarto Medio ha habido un cambio positivo, de menos a más. Sobre todo en Primero Medio se ha notado más. Antes uno entraba a la sala y era imposible hacer la clase, no se podía porque era un cumpleaños de monos, estaban todos desordenados, molestaban... fueron complicados los primeros meses. Ya después finalizando el primer semestre, y comenzando el segundo semestre, los chicos ya se empezaron a comportar de manera mucho más ordenada. Estos chicos conflictivos empezaron a darse cuenta que lo que hacían no estaba correcto, y su comportamiento empezó a mejorar, y esto mismo hizo que el curso evolucionara de manera tal que su comportamiento fuera mejor, prestaran más atención, hicieran los trabajos, hicieran las actividades. Y ahora estos chicos se están comportando relativamente bien. Dentro de todo, están

respondiendo bastante bien, y eso muestra un cambio bastante significativo, entre lo que era Primero Medio los primeros meses, y luego ya finalizando el año.

En Segundo Medio, yo creo que sí ha habido un cambio positivo, pero que ha sido relativamente sutil, no tanto como lo fue en Primero Medio...

(DV): Claro, pero también yo creo que se debe a que Primero es un curso nuevo, entonces costó mucho más ecualizarlo...

(DS): Claro, es un curso que hay que ir formándolo con el tiempo, y el cambio ha sido súper importante, se ha notado mucho. En Segundo sí ha habido un cambio, pero ha sido un poco más sutil. En un principio los chiquillos participaban menos, quizás no ponían tanta atención, pero ya ahora ese cambio se ha notado, poco, pero se ha notado.

En Tercero Medio pasa algo muy extraño porque en un principio partieron bien, yo me sentí súper cómodo con ellos, y de repente empezaron a decaer, se fueron de vacaciones de invierno, volvieron, y ya el curso ahora se comporta de manera paupérrima. Pero no en el sentido del desorden, porque los chiquillos son propiamente tranquilos, pero sí los chiquillos son súper desmotivados. O sea, uno les da una actividad, y los chiquillos no la hacen.

(DV): Se duermen... O no llegan...

(DS): Claro, no llegan, uno pasa la materia y no todos ponen atención. Entonces, me parece que es un curso relativamente extraño, es un curso que está desequilibrado a nivel emocional por parte de los chiquillos, y eso se ve reflejado en la participación, en el desarrollo de las actividades...

(DV): Y la relación con los profes, con ellos mismos.

(DS): Por eso es importante, que se ha desgastado mucho la relación entre los profes con ese curso. Yo en un principio entré súper motivado con los chiquillos, y claro, ellos participaban, andaban bien, y de repente empezaron a decaer, y a uno como profe también lo desmotiva esa situación.

(DV): Claro, da lata entrar a la sala y encontrarse con ese ambiente lúgubre...

(DS): Sí, da lata entrar y que nadie te ponga atención, que no estén ni ahí.

(DV): Y lo que hablábamos el otro día, por ejemplo, que uno planifica actividades pensando en motivarlos con algo que les llame la atención, y tú llegas a la sala y no quieren hacer nada.

(DS): Sí. Con Tercero fue una situación extraña, como que hubo un decaimiento en la motivación... Y Cuarto Medio, bueno, yo creo que se mantuvo bien durante todo el año. O sea, empezaron bien,

arriba, y terminaron arriba. Yo creo que si hubo un cambio, no fue significativo, pero el nivel de los chiquillos fue alto desde un principio. Desde un principio habían estudiantes que eran muy capaces, que hacían los trabajos y las actividades, motivados desde un principio.

(DV): ¿Y a medida que se ha ido terminando el año como que no ha decaído ese interés por parte de Cuarto?

(DS): No, no ha caído, es más, ha aumentado el interés, y yo creo que es por eso mismo, por la nostalgia de que ya van a terminar, que se van a ir.

(DV): Claro, como el último esfuerzo.

(DS): Si po. Entonces en Cuarto Medio yo he visto que se ha mantenido bien. Eso, en cuanto a la pregunta...

(DV): Eso respecto a lo actitudinal. Ahora, en cuanto a las habilidades sociales entre ellos mismos, ¿has notado avances? Como en el trato, en cómo se relacionan.

(DS): En Primero Medio ha mejorado mucho. En un principio, las relaciones eran complicadas entre los muchachos, por el tema de estos chicos que molestaban mucho, que hacían mucho desorden. Y me imagino que a los mismos chicos que eran más tranquilos, se sentían opacados, se sentían... No sé cuál es la palabra. Me da la impresión que estos chicos que se portaban bien, que eran más tranquilos y tenían buen rendimiento, se sentían opacados por el histrionismo de los chicos desordenados. Y esto ha progresado de manera positiva durante el año, yo creo que los chicos de Primero Medio han sabido comportarse, y han sabido relacionarse de mejor manera entre ellos. Y ya en esta época del año los chicos han mostrado una... no sé si una cohesión en el curso, pero sí al menos un respeto entre la mayoría de ellos. Yo creo que sí ha habido un cambio positivo.

(DV): Si po, es que igual es difícil que el curso sea 100% unido. Siempre van a haber diferencias de opinión. Lo importante es que se respeten esas opiniones.

(DS): Si po. Bueno, y en Segundo Medio me parece que al principio la relación fue más complicada, sobre todo por estos dos grupos de los que hablábamos. Y ya a medida que ha pasado el tiempo, parece que estos dos grupos han logrado encontrar, no sé si una armonía, pero sí un respeto entre ellos. Me da la impresión por lo que he visto, en realidad no sé si será así.

(DV): No po, es que ahí es solamente lo que tú puedes percibir en tu clase.

(DS): Claro, yo he percibido que en un principio había cierta hostilidad entre varios grupos, y a estas alturas del año estos mismos grupos han sido capaces de interactuar entre sí sin conflictos, sin problemas.

En Tercero Medio los chicos entre ellos se llevan relativamente bien, tienen una conexión muy próxima. Sin embargo, eso no se refleja en la motivación, en el progreso, o en el desarrollo que puedan tener. Yo creo que entre ellos, o la mayoría de ellos, tienen una relación muy cercana, muy de amistad, pero no se refleja para nada en el rendimiento.

(DV): Claro, como que se ve afuera del colegio. Como si afuera del colegio fueran otras personas.

(DS): Exactamente. Y en Cuarto, bueno, los chiquillos son bastante adultos, así que se llevan bien, se respetan, respetan opiniones. Yo creo que no hay un mayor problema en ese curso, salvo algún par de conflictos puntuales... Uno, dos estudiantes.

(DV): Que también se soluciona en el momento.

(DS): Claro, se soluciona al tiro. Por eso en Cuarto Medio no hay grandes conflictos. Los chicos se llevan bastante bien, son capaces de interactuar sin problemas... Con Cuarto la cosa anduvo bien desde un principio, y se mantuvo.

(DV): Ya. Y en cuanto al trato que hay entre los estudiantes y los profes, ¿has visto algún avance?

(DS): Yo creo que sí. En Primero Medio, los chiquillos entraron muy hiperventilados, y ya a medida que avanzaba el año, los chicos fueron ubicándose mejor, empezaron a darse cuenta dónde estaban, que los profesores tenían que ser respetados como ellos también tenían que respetar a sus compañeros.

(DV): O sea, esa era la única forma de que pudiera resultar la clase.

(DS): Claro. Y en Segundo Medio, los chiquillos se mantuvieron bien durante todo el año, o sea, obviamente los chiquillos siempre han sido muy respetuosos con los profesores, o al menos conmigo, nunca he tenido problemas con eso. Pero a medida que fue avanzando el año, los chiquillos fueron tomando más confianza con la mayoría de los profes, como que se ha logrado más cercanía, han ido perdiendo el miedo, qué se yo, de repente a preguntar, a compartir sus intereses.

(DV): Pero, ¿tú lo has sentido así, como que ha habido más cercanía de parte tuya?

(DS): Yo creo que sí ha habido una progresión en cuanto a la cercanía con los jóvenes. Con Tercero Medio, la situación es extraña. Siempre con ese curso todo es muy extraño (risas), porque los chicos

tienen una situación muy compleja, entonces un día andan bien y te cuentan todo, y otro día andan súper mal y no quieren saber nada.

(DV): Y también te pasan esa energía, como que quedas bajoneado.

(DS): Si po, te pasan esa energía. Obviamente, también ha habido un progreso en cuanto a la cercanía, en cuanto al respeto. Yo creo que ha habido un cierto progreso, pero insisto, estos chicos son muy extraños, entonces un día andan súper bien, y ponen atención, y al siguiente no están ni ahí, no quieren nada. Son muy extraños.

En Cuarto Medio, bueno, el respeto siempre existió. Yo creo que ningún curso fue irrespetuoso con los profes, yo creo que la mayoría mantuvo la compostura y se ubicaron bien. Salvo Primero Medio en un principio, que siempre es complicado, pero por lo general todos fueron muy respetuosos, y en el caso de Cuarto Medio la situación también fue de menos a más. O sea, la cercanía con los chicos ha aumentado mucho este último tiempo, pero me imagino que ese aumento, significativo por lo demás, se debe precisamente al hecho de que ya se van a ir, y les está dando la nostalgia, y todo eso. Pero sí los chicos han entrado más en confianza, han compartido sus intereses, sus gustos, y todo eso se relaciona con el ámbito académico.

(DV): Si po. Y así como en caso de conflictos, o los pocos conflictos que has tenido en el aula, ¿qué herramientas sueles utilizar para resolverlos y mejorar las relaciones entre los estudiantes?

(DS): A mí por lo general me gusta solucionar los problemas en el momento. Si alguien tiene un problema con alguien, bueno, si hay que parar la clase, se para y...

(DV): Conversar altiro.

(DS): Claro. O sea, si Juanito Pérez tiene un problema con Carlos González, "bueno Juanito cuál es tu problema, qué pasa con Carlos, cuál es la situación... Bueno profe es que Juanito... Ah ya, ok"... O sea, lo ideal es solucionar el problema en el instante porque sino se presta para malos entendidos o para cahuíneo. Entonces si hay un problema, tratar de solucionarlo entre los chiquillos en el momento. Ahora, si yo tengo un problema con el estudiante, yo creo que como todo profe pierde los estribos, se enoja, pega un par de gritos, y al chiquillo lo tira para afuera. Pero al momento de echarlo para afuera, yo salgo inmediatamente a conversar con él, de manera más calmada, preguntarle cuál es el problema, cuál fue la situación, qué te molesta, etc. Pero siempre la solución pasa, o yo trato de buscarle la solución desde el punto de vista del estudiante. Yo nunca le he impuesto a los chiquillos hacer algo para solucionar un conflicto, sino que yo siempre les pregunto. Por ejemplo, "ya

Juan, cuál es la idea, qué se te ocurre a ti para solucionar este problema. Qué propones tú, qué se te ocurre". Me parece que es mucho más...

(DV): Generas discusión.

(DS): Claro, me parece que es mucho mejor generar una discusión, tratar de que el muchacho busque una solución a su problema, porque de alguna forma así se hace responsable de solucionar su propio conflicto. Yo creo que esas son las situaciones, de esa forma trato de solucionar los conflictos en la clase, tratar de siempre solucionar los problemas en el instante.

(DV): Porque al final entonces es como anular la posibilidad de...

(DS): De solucionar el tema, porque ponte tú que ya terminaste la clase y quieres solucionar el problema, y al cabo ya se le olvidó, o ya lo cahuinearon, el problema se pudo haber hecho más grande, entonces la idea siempre es terminarlo en el momento.

(DV): Si po. Bueno, vamos a la última. ¿Crees que la intervención realizada, desde nuestra parte, en Orientación y en Teatro, han mejorado las relaciones entre estudiantes y profes? ¿Y crees que estos elementos pueden favorecer un clima para un mejor aprendizaje?

(DS): Sí, yo creo que sí. Estoy totalmente de acuerdo con eso porque estas mismas actividades que ustedes hacen en Orientación hace que los chiquillos se puedan conocer de mejor forma, puedan ser capaces de interactuar entre ellos, tratar de mostrarse cómo son ellos, no de manera completa pero sí en cierta medida, y tratar de... Estas actividades permiten que ellos se puedan abrir entre ellos mismos y hacia los profesores, y los mismos profesores pueden abrirse con los estudiantes. Entonces eso genera una cercanía entre los mismos estudiantes y entre profesores y estudiantes. Esto le sirve a los chicos para que entre ellos puedan relacionarse de mejor forma, puedan cambiar su actitud que pueda molestar a sus compañeros, qué se yo, y a nosotros los profes nos sirve para poder ver la realidad del estudiante, ver cuál es su situación, por qué tiene tal problema, cómo puedo hacer yo para mejorar el aprendizaje del estudiante, o qué puedo hacer yo para motivar a estos chicos. Yo creo que estas actividades ayudan mucho en el ámbito interpersonal, no... intra...

(DV): Interpersonal e intrapersonal.

(DS): Sí, porque los estudiantes son capaces de verse a sí mismos, son capaces de ver a sus demás compañeros, son capaces de ver las opiniones, de ver las formas de ser, entre comillas, de sus demás compañeros. Son capaces de generar sentimientos de empatía, de qué es lo que me gusta a mí, y qué es lo que le gusta a los chiquillos, y qué es lo que no debo hacer para no molestar a los

demás. Y a la vez, a nosotros los profes, nos sirve para saber cómo funcionan, cuáles son sus intereses, cómo podemos abordar los contenidos...

(DV): Como un diagnóstico...

(DS): Claro, a nosotros nos sirve para poder evaluar su forma de ser.

(DV): Igual... Es que nosotras el semestre pasado hicimos una evaluación curso por curso, preguntando casi lo mismo... Que si sienten que la Orientación ha sido un aporte para ellos, y la mayoría respondió que en la clase funciona pero que después se termina la clase y se olvida. Entonces esto ahora es para saber si con los profes resulta...

(DS): No, a mí me ha ayudado, me ha servido mucho, no porque yo tenga un contacto directo con lo que los chiquillos hagan en Orientación, sino por lo que la Romina y tú nos comentan a nosotros de los chiquillos; cómo les fue en la clase, que tuvieron Orientación y pasó tal cosa con el curso, y que Juanito Pérez le pasó esto, esto y esto otro. Y eso, lo que ustedes nos comentan a nosotros, nos da un panorama de qué es lo que pasa con estos chicos, qué es lo que pasa con todo el curso. Y yo creo que sí, me ha sido muy útil. Y ha sido útil no por un reflejo de lo que hicieron en la sala, sino que porque la experiencia que nos cuentan ustedes acerca de lo que pasó con estos muchachos...

(DV): Y quizás también por el comportamiento que ellos puedan tener con ustedes en la sala.

(DS): Claro... Sí.

(DV): Porque al final eso es lo importante, que sea transversal. Porque si queda en la actividad de Orientación, no se cumple el objetivo.

(DS): Sí po. Se ha notado mucho, por ejemplo, que los chiquillos hacen una actividad en Orientación y quedan tan marcados con esa actividad, que todo el día se comportan en base a lo que vieron con esa actividad.

(DV): A ti te pasa eso con... A ti te toca después con Tercero Medio. Y varias veces ha pasado eso, que quedan como pa dentro.

(DS): Sí, quedan como marcados, como que la actividad les llegó y luego durante toda la clase se comportan tranquilos. Pero yo creo que... Desde mi punto de vista, yo creo que el foco más importante es que ustedes han sido capaces de realizar un diagnóstico de los muchachos, y poder transmitimos ese diagnóstico a nosotros. Yo creo que eso es más importante. No sé si habrá quedado algo en el curso, me da la impresión de que sí, pero no es algo tan evidente como el

mensaje que nos han transmitido ustedes con respecto a los chiquillos. Yo creo que en este aspecto, en lo que es la Orientación, yo creo que en el caso de nosotros, ha sido mucho más significativa la experiencia que ustedes nos han transmitido, que el propio comportamiento de los estudiantes. Yo creo que eso fue lo que más marcó este trabajo, por lo menos desde mi punto de vista, a mí me marcó mucho más. Porque el reflejo de los chiquillos los vi muy poco, o sea, hubo un progreso, estoy de acuerdo con que hubo un progreso en cuanto al comportamiento, a las relaciones intra e interpersonales, y en el rendimiento sí hubo un cambio. Pero lo que me deja a mí, como el material bruto que me deja ha sido la experiencia que ustedes me han comentado; cómo se comportan los chiquillos, cuáles son los problemas que tienen, qué es lo que pasa con Juanito, qué es lo que pasa con Juanita, etc.

(DV): Claro, es como lo mismo que a nosotras nos dijeran que los chiquillos tienen muy bajo rendimiento en matemáticas, por ejemplo, o en cualquier otra asignatura... Entonces nosotras ahí ponemos ojo por qué, por qué a todos les está yendo mal, cuál es la relación que tienen con el profe... Y tratar de meter la cuchara ahí.

(DS): Claro, sería lo ideal.

(DS): ¿Tienes alguna otra pregunta?

(DV): No, eso es todo. Muchas gracias.

Entrevista Matías Infante

Profesor Educación Física

Fecha: 27 Octubre 2015.

Lugar de reunión: Colegio Wunman

Duración: 9 minutos.

Participación: (DV) Daniela Vásquez, (RB) Romina Bustos, (MI) Matías Infante.

(DV): Bueno Matías, como te decía, esta entrevista es para evaluar si la intervención que hemos hecho en el colegio, desde el teatro y en Orientación, ha tenido algún efecto. Entonces, para comenzar, nos gustaría saber cuáles son tus apreciaciones generales sobre los estudiantes del establecimiento, como una especie de perfil.

(MI): Pero algo más específico...

(DV): Cómo los ves tú en términos de comportamiento, de formas de ser, de conducta, de personalidad.

(MI): ¿De cada curso, o en general?

(DV): Mejor por cada curso.

(MI): Ah ya. Con los de Primero, yo creo que en el comportamiento, está súper bajo el nivel. En relación a eso. Porque igual como que están muy dispersos algunos grupos, entonces como que no, no pescan...

(RB): Cuesta trabajar con ellos.

(MI): Claro, es uno de los cursos en los que más cuesta trabajar.

En Segundo Medio podría decir lo mismo, porque entre las mujeres hay conflicto y quieren siempre llevar hacia el lado de ella las cosas, o quieren más velar por sus ideas.

Del Cuarto Medio, yo podría decir que es un buen curso, en relación al comportamiento. Porque hay disposición por parte de ellos a trabajar, no hay ningún problema.

Y del Tercero no podría opinar mucho, porque vienen tan poco a clases, que pocas veces me toca con ellos. Tengo distintos alumnos cada clase, y aparte siempre tengo dos o tres, así que no podría dar una opinión en relación al comportamiento. Pero con lo poquitos que son, sí he podido trabajar.

(DV): Y, en términos generales, ¿cuáles son los principales conflictos que tú puedes ver en aula?

(MI): Yo creo que la rivalidad entre algunos alumnos, por ejemplo en Segundo las niñas, como que hay rivalidad entre ellas. Porque me ha tocado evidenciar conflictos dentro de la clase, y como que hay ciertas peleas que no se toleran. Y en Primero también, el otro día hubo una pelea. Entonces, igual en relación a eso, el Primero también es conflictivo en ese aspecto.

(RB): Son la mayoría, impulsivos.

(MI): Tercero y Cuarto no podría opinar mucho porque no he tenido ningún problema puntual con ellos, como lo he tenido en Primero o Segundo.

(DV): En caso de conflicto, ¿qué herramientas sueles utilizar para resolverlos y mejorar las relaciones con los chiquillos?

(MI): Mira, en relación al conflicto, trato primero de conversar la situación. Trato de hacerlo lo más calmado posible, y si no hay diálogo con el alumno, entonces me pongo más pesadito y aplico libro, anotación, citación a apoderado, etc.

(DV): Bueno, y según el poco tiempo que has estado con los chicos, ¿has notado algún cambio actitudinal? Positivo, negativo.

(MI): Sí, yo creo que en Primero sí. A pesar de que dije que son impulsivos, hay algunos alumnos que ya captan la idea, como que ya tomaron... A ver, cuando yo empecé acá, dije una forma de trabajo, entonces como que y se adecuaron a esa forma de trabajo. Entonces, entre comillas, agarraron un poco de miedo, pero después se fueron soltando. Y eso ayudó mucho para que fueran trabajando, y que generaran un cambio. Porque al principio llegaron desordenados, pero después cuando planteé mi forma de trabajo, varios se cayeron y bajaron la personalidad.

(RB): El curso se adaptó entonces.

(DV): Además que tú igual llegaste como... Todos dijeron 'que es pesado el profe nuevo'. Como instalando disciplina al tiro.

(MI): Yo creo que todos los profes lo hacen, porque si no... ¿no?

(DV): No sé, no estoy muy de acuerdo con eso, como nosotras no pasamos contenido duro...

(MI): En general, en sus clases los cabros participan más, o tienen que participar sí o sí.

(DV): Pero es un progreso, porque al principio costó mucho.

(RB): Y es optativo, porque ellos no están obligados a participar. Entonces, para nosotras es más complicado.

(MI): Sí po.

(DV): Sobre todo nosotras, al no poner notas, ¿cómo los incentivamos?

(RB): Y es maravilloso cómo... Hoy día, por ejemplo, en Primero participó casi todo el curso sin problemas, sin obligarlos.

(MI): Sí po. Bueno, en Primero me pasó eso, al principio yo encontraba que era el curso más complicado, y de ahí me fui ganando a los más desordenados; a los Armijo, a Acevedo, a Laiseca... A los más dispersos me los fui ganando con el tiempo.

(DV): Y pese a que es poco el tiempo que llevas con ellos igual has notado cambios.

(RB): Claro, clase a clase se puede ver algo.

(MI): Sí po, he notado cambios.

(DV): Sobre todo como es fin de año, están viendo las cosas de otra forma.

(MI): Claro, tampoco se pueden ir tan en mala con el profe.

(DV): Y en cuanto a las habilidades sociales entre ellos, ¿has notado algún avance? Como en el trato que tienen los chiquillos.

(MI): A ver, en Primero yo diría que no mucho, porque igual el vocabulario a las pailas... Pero los de Cuarto sí. A mí me gusta ese curso porque encuentro que es súper ubicado, o sea, son más grandes y ya como que entienden que tienen que comportarse y todo eso. Es más fácil de manejar en relación a Primero y Segundo, que son más impulsivos.

(DV): Y el Tercero como que...

(MI): Es que del Tercero no te puedo dar mi opinión porque no tengo a ninguno en mi clase.

(RB): Es que yo creo que igual tiene que ver con la madurez, o sea, se ha visto que los que llegan a Cuarto tienen otros intereses, otras formas de comportamiento. Entonces, yo creo que tiene mucho que ver con la edad.

(DV): Claro, porque se están dando cuenta que ya fue el colegio y que ahora se viene otra etapa.

(MI): Claro, en Primero hay más competencia, y en Cuarto se apañan más.

(DV): Y en cuanto al trato entre estudiantes y profesores, ¿has notado algún avance?

(MI): O sea, como te digo, de la forma en como yo me presenté, no he tenido ningún roce con nadie. O sea, me acuerdo que una sola vez con el Nacho de Segundo sí, porque él vive su mundo, entonces por más que hable el profe él no va a pescar y le va a dar lo mismo, y es lo que me pasó el otro día. Como que yo llegué a la sala, y no le importó, entonces le dio lo mismo, hizo lo que quiso, y así se fue suspendido. Entonces, ahí en Segundo podría rescatar un no muy buen trato con el profe, pero sí en los demás cursos.

(RB): Entonces son alumnos puntuales que tú dirías que hay una mala relación con los profes, pero serían pocos.

(MI): Claro.

(DV): Bueno, y en cuanto a la intervención que nosotras hemos realizado en Orientación y en Teatro, lo poco que has podido ver... ¿Crees que ha permitido mejorar las relaciones entre estudiantes y profes? Y si crees que la relación de diálogo que se pueda dar entre profe y alumno, ¿favorecería un clima para un mejor aprendizaje?

(MI): Sí, yo creo que sí. O sea, no es porque estén ustedes acá, ni porque estén haciendo el trabajo. Yo creo que sí ha servido un poco. Con los chicos de Primero, te reitero, al principio les daba lo mismo, entonces después como uno se presenta y todo, y a lo mejor las mismas clases que ustedes le han hecho les han ayudado, son más respetuosos. Se puede conversar con ellos, no hay que catetearlos. Entonces, yo creo que sí ha servido, se relacionan mejor y también con los profes.

(RB): Que bueno.

(DV): Bueno, eso sería. Gracias por tu tiempo.

Entrevista Paula Quinsacara y Ana Luisa Araneda
Profesoras de Matemática y Física

Fecha: 30 Octubre 2015.

Lugar de reunión: Colegio Wunman

Duración: 34 minutos.

Participación: (DV) Daniela Vásquez, (PQ) Paula Quinsacara, (AL) Ana Luisa.

(DV): Bueno chiquillas, como les comentaba, esta entrevista tiene como finalidad evaluar en general cómo ha sido nuestra intervención en el colegio, tanto en Teatro como en Orientación. Entonces, para comenzar, me gustaría saber cuáles son sus apreciaciones generales sobre los chiquillos, como una especie de perfil.

(PQ): A ver, son niños con mucho carácter, son un tanto complicados, y muy llevados a sus ideas. Son muy inteligentes, creativos, y muy lindas personas.

(AL): A ver, referente a los chiquillos... Carentes de afecto, están muy botados.

(PQ): Eso es verdad.

(AL): Los papás no están ni ahí con ellos, y lamentablemente uno tiene que asumir de repente esa insolencia y falta de respeto de ellos...

(DV): Que es más que nada un enojo que tienen.

(AL): Claro. Admitir esas cosas que no tiene por qué una admitirlas, y cuando se conversa con el apoderado, él responde que al niñito no se le puede tocar. Entonces siento que no les están enseñando los valores que después cuando grandes tienen que tener.

(PQ): Claro, y a veces uno dice 'qué quiere que haga si ya no lo puedo controlar'.

(AL): Han llegado apoderados diciéndonos 'haga lo que quiera'.

(DV): Como una especie de: 'Usted lo está educando, no yo'.

(PQ): Como que los vienen a tirar; 'ahí está el cacho, háganse cargo'.

(AL): No entiendo cómo los papás no son capaces de hacerse cargo.

(DV): Claro. Bueno, y en términos generales, ¿cuáles son los principales conflictos que pueden detectar en aula?

(PQ): No se da en todos los cursos, pero en los cursos chicos hay poca tolerancia. Se escuchan muy poco.

(DV): ¿En Primero Medio?

(PQ): Sí. Y en Segundo también, hay poco respeto por la opinión del otro. Se atropellan, y siempre hay uno que quiere tener la razón, entonces se da un tema de roces. Por suerte no hay violencia, no hay bullying... Yo creo que eso, como todos tienen carácter fuerte, se atropellan, y todos quieren sobresalir. Eso es lo que yo veo.

(DV): Eso sería como en general.

(AL): Sí, la falta de respeto entre ellos, el no aceptar la opinión del otro. Entonces ahí se empiezan a picar, y de repente, como ellos prenden de la nada, vienen los conflictos.

(PQ): Claro, pero como te digo, por suerte no llegan a mayores.

(AL): Ha bajado hartito eso de la violencia.

(DV): Y ahora, por curso, ¿pueden notar algún conflicto en particular?

(PQ): A ver, en mi caso, como te decía, en Primero y Segundo es ese, que son todos muy efusivos... Son como, cómo decirlo...

(DV): ¿Mucha energía?

(PQ): Eso, son como fuertes de carácter, mucha rabia... A Tercero lo encuentro un poco, como que siempre están preocupados de lo que hace el de al lado. No sé si ocupar la palabra envidiosos, pero siempre salen con cosas como '¿y por qué él?', ¿y por qué lo otro?'

Bueno, y en Cuarto noto que de repente son muy competitivos, pero no lo veo como algo negativo porque es por el tema de las notas. Y eso me agrada mucho, porque habla de un esfuerzo por parte de ellos.

(DV): Como que se ve en ese curso más sentido de la responsabilidad.

(PQ): Son responsables...

(DV): Y usted Anita, ¿puede detectar algún conflicto en particular?

(AL): A ver, en Primero, que no se soportan. Como cada uno viene de distintos lados, y llegan con sus mañas y todo, les cuesta soportarse. Y yo siento que recién ahora están aceptándose un poco, pero al principio nada, cada uno por su lado.

(PQ): Hay muchos líderes negativos en ese curso.

(AL): Y en Segundo se puede ver una rivalidad entre las niñas, se formaron grupos de liderazgo. Una quería ser la que la llevaba, pero entre las mujeres, no entre los hombres.

(DV): Sí, en general he escuchado que el conflicto principal se produce entre las mujeres.

(AL): Claro. Bueno, y en Tercero... Yo diría que son muy individualistas, cada uno por su lado.

(PQ): Y son desgastados también.

(DV): Claro, el curso de la desmotivación.

(AL): Sí. En cambio, en Cuarto trabajan más en equipo.

(PQ): En Tercero rige la ley del mínimo esfuerzo.

(AL): En Cuarto son más participativos, aunque igual hay algunos complicados, pero se puede trabajar mejor.

(DV): Es que igual yo creo que tiene que ver con el proceso que ellos han tenido aquí, porque la mayoría está aquí por lo menos desde Segundo. Entonces llegaron a Cuarto más unidos, además que es un curso chico igual.

(PQ): Bueno, y ellos en Tercero eran un buen curso.

(DV): Bueno, y respecto a estos conflictos u otros que puedan haber visto, ¿han notado algún cambio actitudinal, respecto a cómo iniciaron el año? Positivo, negativo.

(PQ): En Primero.

(AL): Y en Segundo también, o sea, de negativo a positivo. Se ha notado un cambio de actitud.

(PQ): Yo encuentro que el Primero ahora es súper agradable. A mí antes me dolía la guata antes de entrar a ese curso, ahora hasta salgo contenta. Y en Segundo, siempre han trabajado, pero de repente las niñas eran un poco apáticas, pero ahora no. Ahora participan más, preguntan.

Cuarto me encanta, ellos siempre han sido igual de trabajadores. Los que me preocupan a mí son los de Tercero, porque no he visto cambios, han estado iguales todo el año.

(DV): Quizás hasta ha disminuido más que crecido su proceso.

(PQ): Sí, están más apagados, desganados.

(AL): En Primero yo encuentro que en ese curso hay una onda muy baja.

(DV): Pero hay días y días.

(PQ): Es que depende de los que vienen.

(AL): Exacto. Sí, por ejemplo ahora no hay ningún problema, porque no están los Armijo, no está Acevedo, no está Ramírez, ni Laiseca que se manda a cambiar cuando quiere. Entonces el curso queda tranquilo y todos trabajan.

En Segundo, en cambio, los chiquillos ya tomaron un ritmo, saben que tienen que hacer las cosas, porque si no van a tener su recompensa negativa. Y en Tercero, hay que estar encima de ellos para que puedan trabajar. Es desgastador ese curso.

(PQ): Y eso que es el curso más chico, son 14 alumnos.

(DV): Pero yo creo que igual de a poquito se están dando cuenta, porque han notado la energía de los profes, que entramos a la sala desganados y desmotivados. El otro día me pasó que entré muy baja de energía al curso, y los chiquillos solos se pusieron a hacer callar a los demás y preguntaron qué haríamos en la clase.

(AL): Bueno, y en Cuarto, los chiquillos participan, están pendientes de hacer las cosas. Se ve interés

(DV): Bueno, es que igual están preocupados del NEM, y que les vaya bien. No la mayoría del curso, pero gran parte tiene interés.

(AL): Sí, como el 80% del curso. Se preocupan más por las notas que los otros cursos. Se intentan superar.

(DV): Y, en caso de conflictos, ¿qué herramientas suelen utilizar para resolverlos y mejorar las relaciones con los chiquillos?

(PQ): Yo antes era muy confrontacional, discutía de igual a igual, lo cual era un error garrafal. Ahora no, ahora trato de mantener silencio y lo resuelvo después, hablando. Y sino, pido ayuda, a Rodrigo generalmente.

(DV): Cuando tienes un conflicto en la clase.

(PQ): Y yo no lo pueda resolver.

(DV): ¿Por una cosa de llegada con los chiquillos?, ¿Te pones nerviosa, o te dan ganas de discutir?

(PQ): Es que yo pienso que quizás soy muy directa para decir las cosas, entonces tiendo a embarrarla más que a arreglar el asunto, agravo el asunto.

(AL): Bueno, a principio de este año, sobre todo Primero, estaban muy a la defensiva y encontraban que yo era muy estricta, entonces empezaban a reclamar. Pero ya a esta altura no veo esos conflictos.

(DV): Bueno, eso en cuanto a lo actitudinal en cada curso. Ahora, ¿han podido notar avances en habilidades sociales entre los jóvenes? Como en el trato que se tienen.

(AL): Sí. Se ha notado un avance, hay más respeto. Con el Primero ha sido difícil, pero se ve menos agresividad, ya no se tratan a tanto garabato, trabajan más. Y esto sucede cuando el grupo conflictivo del que hablábamos no está.

(DV): ¿Ahora cuesta menos que trabajen en equipo?

(PQ): Sí.

(DV): Porque suele pasar que a los chiquillos no les gusta trabajar con quien no les cae bien.

(PQ): Yo he notado que eso no pasa en ningún curso.

(AL): Sí, uno los puede mover y no pasa nada, trabajan igual.

(PQ): Como que se llevan bien todos con todos.

(AL): Sí, eso ha avanzado. Porque al principio, en Segundo por ejemplo, las niñas no se soportaban.

(DV): Ahora ya no tanto.

(PQ): No, hay menos discusiones.

(DV): Y ahora, en cuando al trato entre profes y estudiantes, ¿han notado avances?

(AL): Sí, bueno como te digo, hay alumnos puntuales en cada curso. Al principio era más complicado porque hacían lo que querían. Reclamaban porque no les gustaba la metodología de los profesores, y que por qué les exigíamos si los papás no lo hacían, etc. Por ejemplo, yo con Rachel al principio tuve mucho conflicto, se enojaba y se mandaba a cambiar, y se le sumaba la Romina y la Victoria, y

no entregaban los trabajos. Pero ahora, de a poco, ya entendieron y asumieron que tienen que cumplir con los trabajos, sino ellas salen perjudicadas. Ya saben que tienen que hacer los trabajos, y los que no vienen a clases, al día siguiente lo entregan.

(DV): Quizás se dan cuenta de que estar en mala con ustedes no les sirve de nada, como estar a la defensiva... Oigan, ¿ustedes nunca han sido profe jefe acá?

(PQ): Yo sí.

(AL): Yo, en este colegio, no.

(DV): Y tú, ¿de qué curso?

(PQ): Pero hace tiempo. De Primero.

(DV): ¿Y cómo fue esa experiencia?

(PQ): Mala, de hecho, los dejé botado.

(DV): ¿En serio?

(PQ): Sí, no pude.

(DV): Bueno, es que Primero siempre es un curso complicado, porque vienen todos de distintas partes.

(PQ): De hecho, fueron los chiquillos que ahora están en Cuarto. Es que en Primero no eran buenos, y yo me aburrí. No se podía hacer nada con ellos, y más en cima don Hugo me retaba porque me decía que tenía que hacer actividades con ellos de Orientación o algo, y nada me resultaba. Y yo llegaba derrotada, así que me aburrí, mal. Eran como el Primero de ahora. De hecho, de ese curso que me tocó, ahora en Cuarto quedan dos, que es la Belén y...

(DV): Bueno, y ¿qué pasó cuando los dejaste botados? ¿Pusieron a otro profe?

(PQ): Las reuniones las hacía don Hugo, él no se complicaba.

(DV): ¿Él era el director en ese tiempo?

(PQ): Claro.

(DV): Ese fue el año en que estaba el cumpleaños de monos en este colegio... Por el desorden, digo yo.

(PQ): Ah, es que don Hugo era desordenado. Parece que es operado de los nervios, porque él no se hacía problemas por nada.

(AL): Sí, eso ha bajado. Pero de repente, encuentro que a veces escuchan mucho a los chiquillos y... Bueno, ahora se han dado cuenta que hay cierta manipulación por parte de ellos. Se ponen de acuerdo antes.

(PQ): Y hay otros que se dan tips, 'mira, si te pones a llorar...'

(AL): Por ejemplo la Rachel el otro día decía, 'si te pones a llorar donde la directora...' Y yo ya la caché que ella llorando consigue cosas.

(PQ): Y a mí me lo dijo. Que llorando consigue cosas con sus papás.

(AL): Sí, en ese sentido yo siento que la Leslie es demasiado mamá. Aparte como es parvularia, apaña mucho a los chiquillos. O sea, igual uno sabe que hay algunos que están ahí nomás y da lata, pero de repente le cuentan muchos cuentos.

(DV): Bueno, pero es que ella aquí está adoptando un rol de Orientadora. Tiene esa llegada y cercanía con los chiquillos. Entonces cuesta hacer la diferencia, entre confiar o no. Creo que no se debería cuestionar.

(PQ): Pero, como te digo, yo he escuchado a algunos en la sala.

(DV): Ya, pero hay que tener en cuenta que hay chiquillos que sí tienen problemas.

(PQ): Sí, pero son los menos llorones. Hay que adivinar lo que les pasa, porque no les gusta hablar de sus problemas.

(AL): Bueno, como te decía, la Leslie tendrá la parte de la Orientación, pero nosotros en clases tenemos otra versión.

(DV): Claro, es cosa de percepciones. Bueno, y para que vayamos finalizando, me gustaría saber si a partir de la intervención que hemos realizado tanto en Orientación como en Teatro, ha permitido mejorar las relaciones entre estudiantes y profesores.

(AL): Yo creo que en Primero se ha notado el trabajo, han bajado bastante los niveles.

(DV): Porque nosotras hemos visto avances, pero mayormente en el tiempo que estamos con ellos, durante la clase. Entonces la idea es que esto sea transversal, o sea, nosotras creemos que manteniendo buenas relaciones, y fortaleciendo el trabajo en equipo, confianza, etc, permitirían favorecer un clima para que tengan un mejor aprendizaje. Entonces, no sirve de nada que el avance

que podamos tener por curso, cuando vayan a matemáticas o física, no pase nada. Como que vuelvan a separarse, a no respetarse, a no escucharse, etc.

(AL): Como te digo, a esta altura, eso ha bajado bastante. Ya no se ven conflictos grandes como al principio. Trabajan, se toleran, y la toleran a una también.

(DV): **Si se entiende que no sean todos amigos, es algo normal, somos todos distintos. Pero, al menos, respetar el espacio del otro...**

Bueno chiquillas, aquí terminamos. Muchas gracias por su tiempo.

(PQ): De nada, gracias a ti.

7.3 RÚBRICA PROCESO PERSONAL.

7.3.1 Autoevaluación rúbrica proceso personal.

Criterios	Est. 1	Est. 2	Est. 3	Est. 4	Est. 5	Est. 6	Est. 7	Est. 8	Est. 9
Enfrenta miedos y vergüenzas para realizar las actividades	2	3	3	3	2	2	2	2	1
Interés en las actividades propuestas	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Proyección vocal	2	2	3	2	2	2	3	2	1
Expresión corporal	1	2	3	2	2	2	2	2	2
Sensibilidad hacia el trabajo de expresión dramática	1	3	2	2	2	2	2	2	2
Constancia durante el trabajo de creación	3	2	3	3	3	2	2	2	2
Se atreve a proponer material creativo	3	3	3	2	2	1	1	3	1
Total puntos (21)	15	18	20	17	16	14	15	16	12

7.3.2 Heteroevaluación rúbrica proceso personal.

Criterios	Est. 1	Est. 2	Est. 3	Est. 4	Est. 5	Est. 6	Est. 7	Est. 8	Est. 9
Enfrenta miedos y vergüenzas para realizar las actividades	2	2	3	2	2	2	3	3	1
Interés en las actividades propuestas	3	3	3	3	3	2	3	3	3
Proyección vocal	2	2	2	2	3	2	3	3	1
Expresión corporal	2	2	3	2	2	2	3	3	1
Sensibilidad hacia el trabajo de expresión dramática	2	2	3	2	2	2	3	3	1
Constancia durante el trabajo de creación	3	3	3	2	3	2	3	3	3
Se atreve a proponer material creativo	3	3	3	2	2	2	3	3	1
Total puntos (21)	17	17	20	15	17	14	21	21	11

7.4 PAUTA EVALUACIÓN ACTITUDINAL.

7.4.1 Autoevaluación pauta actitudinal.

Indicadores	Est. 1	Est. 2	Est. 3	Est. 4	Est. 5	Est. 6	Est. 7	Est. 8	Est. 9
1. Se presenta a la hora al taller	3	2	2	2	3	2	2	2	2
2. Es capaz de seguir instrucciones	3	3	3	3	3	3	3	3	2
3. Mantiene el respeto con las profesoras	3	3	3	3	3	3	3	3	3
4. Mantiene el respeto con sus compañeros/as	3	3	3	3	3	3	2	3	1
5. Tiene buena disposición al trabajo	3	3	3	3	2	2	3	3	2
6. Manifiesta libremente sus ideas	3	3	3	2	2	2	1	3	1
7. Participa de manera activa en las discusiones/diálogos	3	3	2	2	2	2	1	3	2
8. Se muestra con disposición a trabajar con todos/as los compañeros/as	3	3	3	3	2	3	2	3	1
Total (24)	24	23	22	21	20	20	17	23	14

7.4.2 Heteroevaluación pauta actitudinal.

Indicadores	Est. 1	Est. 2	Est. 3	Est. 4	Est. 5	Est. 6	Est. 7	Est. 8	Est. 9
1. Se presenta a la hora al taller	3	3	3	1	3	2	3	3	3
2. Es capaz de seguir instrucciones	3	3	3	3	3	3	3	3	3
3. Mantiene el respeto con las profesoras	3	3	3	3	3	3	3	3	3
4. Mantiene el respeto con sus compañeros/as	3	3	3	3	3	3	3	3	3
5. Tiene buena disposición al trabajo	3	3	3	3	3	2	2	3	2
6. Manifiesta libremente sus ideas	3	3	3	2	2	2	3	3	1
7. Participa de manera activa en las discusiones/diálogos	3	3	3	2	2	2	3	3	1
8. Se muestra con disposición a trabajar con todos/as los compañeros/as	3	3	3	3	3	3	2	3	3
Total (24)	24	24	24	20	22	20	22	24	19

7.5 PLANIFICACIONES.

7.5.1 I° MEDIO.

Mes	CONTENIDOS	OBJETIVO DE APRENDIZAJE	ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA	EVALUACIÓN
Marzo	<p>Concepto "Orientación".</p> <p>Confianza grupal.</p> <p>Trabajo en equipo.</p> <p>Concentración/atención.</p> <p>Autoconcepto.</p>	<p>Potenciar trabajo en equipo y confianza grupal a través del juego.</p> <p>Potenciar concentración y atención grupal.</p> <p>Reconocer elementos para trabajo de autoestima.</p> <p>Fortalecer la capacidad de reconocerse en otro/a y sentirse parte de un grupo</p>	<p>Actividades de presentación de grupo para conocer a los/las compañeros(as).</p> <p>Juegos de memoria visual (observación al compañero). Contacto visual.</p> <p>Quién soy, de dónde vengo, hacia dónde voy. Juego de presentación.</p> <p>Ameba. Juego de empatía y competencia.</p> <p>Línea de vida. Cómo me he visto y</p>	<p>Diagnóstica.</p> <p>Formativa.</p>

			cómo me proyecto a futuro.	
Abril	<p>Convivencia.</p> <p>Resolución de conflictos.</p> <p>Trabajo en equipo.</p> <p>Comunicación y respeto.</p> <p>Concentración/atención.</p>	<p>Fomentar el respeto como concepto clave de la convivencia.</p> <p>Potenciar concentración y atención grupal.</p> <p>Potenciar confianza grupal y trabajo en equipo.</p>	<p>Exhibición película Los Coristas.</p> <p>Teatro espejo.</p> <p>Efecto de la indiferencia por parte de los/las profesores/as.</p> <p>Dramatización DT equipo fútbol.</p> <p>Quemaditas con la mirada. Contacto visual.</p> <p>Pollita ciega.</p> <p>Juegos de observación al compañero/a.</p>	Formativa.
Mayo	<p>Ritmo grupal.</p> <p>Concentración/escucha grupal.</p> <p>Trabajo en equipo.</p> <p>Confianza grupal.</p> <p>Convivencia.</p>	<p>Potenciar trabajo en equipo y confianza grupal.</p> <p>Fomentar el respeto como elemento fundamental de la convivencia.</p> <p>Reforzar trabajo de concentración y atención para la</p>	<p>Rítmica corporal.</p> <p>Cantar en unidad.</p> <p>Círculo de bastones (energía grupal y contacto visual).</p> <p>Sonido ambiental en grupo (feria/metro/playa...)</p>	Formativa.

		comunicación grupal.	Circuito de pelotas. La pelota pide. Orquesta.	
Junio	Ritmo grupal. Concentración. Trabajo en equipo. Confianza grupal. Convivencia.	Potenciar trabajo en equipo y confianza grupal a través del juego. Fomentar el respeto como elemento fundamental de la convivencia. Reforzar trabajo de concentración y atención para la comunicación grupal.	Juegos de concentración. Ovillo de lana (enredar/desenredar), botella lanzada en 50 tiempos, coordinación de saltos. Cadáver exquisito. Juego de construcción de historia. Letra canción. Búsqueda letra + melodía canción grupal. Ensayo muestra grupal.	Formativa.
Julio	Autoestima. Autoconcepto.	Reforzar trabajo en equipo y confianza grupal. Reconocer habilidades y cualidades en sí mismos/as.	Presentación grupos musicales. Detectando habilidades y cualidades personales.	Formativa.

<p>Agosto</p>	<p>Autoestima (Cualidades y habilidades). Autoconcepto. Valores.</p>	<p>Reconocer habilidades y cualidades en sí mismos/as. Identificar habilidades y cualidades del compañero/a. Responder encuesta de valores.</p>	<p>Árbol cualidades y logros personales. Juego “El vendedor”. Cómo ofrecer al compañero/a según sus cualidades y habilidades. Aplicación encuesta de valores.</p>	<p>Formativa.</p>
<p>Sept.</p>	<p>Autoestima (Cualidades y habilidades). Autoconcepto. Valores. Trabajo en equipo. Resolución de conflicto.</p>	<p>Reflexionar sobre el concepto “valores” y el impacto en nuestro entorno. Debatir sobre los valores de aceptación y respeto. Desarrollar el trabajo en equipo. Identificar habilidades y cualidades en los/las compañeros/as.</p>	<p>Encuesta de valores. Resultados, reflexión. Reflexión sobre presentación escena “tolerancia”. Silla musical colaborativa. Juego “Doy un paso al frente”, donde se resaltan las habilidades y cualidades de los/las compañeros/as.</p>	<p>Formativa.</p>

		Desarrollar herramientas para fortalecer el autocontrol.	Ejercicio de autocontrol. Relajación muscular progresiva.	
Octubre	Resolución de conflicto. Respeto. Empatía	Fortalecer el respeto y la empatía para la resolución de conflictos. Reflexionar sobre el concepto de "familia y sentido de pertenencia" Fomentar el respeto como concepto clave de la convivencia.	Debate sobre aborto y legalización de las drogas. Exhibición cortometrajes "Historia de un oso" y "El objeto perdido" Reflexión sobre el sentido de pertenencia. Debate sobre familia y género.	Formativa.
Noviembre	Sentido de pertenencia. Diálogo y comunicación. Respeto mutuo Empatía Pensamiento crítico.	Reflexionar sobre el concepto de "familia y sentido de pertenencia" Desarrollar la capacidad de ponerse en el lugar del otro/a Expresar opiniones críticas.	Teatro foro: Escena familia. Reflexión sobre conflictos en el curso Aplicación encuesta: Objetivos y aportes de la Orientación en la	Formativa.

			comunidad educativa.	
Diciembre	Autoestima Empatía	Fortalecer la autoestima y la valoración del otro/a.	Cierre de actividades. Soy capaz de reconocer a mi compañero/a y aceptarlo/a. Reflexión y valoración del proceso. (discusión guiada)	Formativa.

7.5.2 II° Medio.

Mes	CONTENIDOS	OBJETIVO DE APRENDIZAJE	ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA	EVALUACIÓN
Marzo	<p>Confianza grupal y Trabajo en equipo.</p> <p>Concepto "Orientación".</p> <p>Autoconcepto</p> <p>Concentración y escucha grupal.</p> <p>Sentido de pertenencia.</p> <p>Autoconcepto</p>	<p>Potenciar trabajo en equipo y confianza grupal en un grupo de estudiantes nuevos.</p> <p>Discutir el concepto de orientación.</p> <p>Reconocer elementos para trabajo de autoestima</p> <p>Potenciar la concentración y atención grupal.</p> <p>Fortalecer la capacidad de reconocerse en otro/a y sentirse parte de un grupo</p> <p>Desarrollar la habilidad de reconocerse a sí mismo.</p>	<p>Actividades de presentación de grupo para conocer a los/las compañeros(as).</p> <p>Diálogo. ¿Qué es la Orientación, cómo se ha abordado, cómo la quieren abordar?</p> <p>Presentación con fósforo. Quién soy, de dónde vengo, hacia dónde voy. Juego de presentación.</p> <p>Juego de concentración: secuencia con pelotas.</p> <p>Ameba: Juego de sentido de pertenencia y competencia.</p> <p>Si yo fuera, qué sería y por qué. (Objeto, cosa, animal).</p>	<p>Formativa</p>

	Familia.	Reconocer logros y proyectar metas. Representar el concepto de familia.	Línea de vida. Cómo me he visto y cómo me proyecto a futuro. Redacción de obituario. Cómo sería mi propio obituario. Dramatización. Cómo es mi familia.	
Abril	Convivencia. Resolución de conflictos. Comunicación y respeto. Confianza grupal. Autoconcepto.	Mejorar la convivencia entre estudiantes y profesores. Potenciar la capacidad de reflexión y expresión de sentimientos. Reconocer cualidades de sí mismo. Potenciar la confianza grupal	Exhibición película "Los Coristas". Respeto, relación profesores/as y estudiantes. "Yo estudiante". Reflexión sobre la educación. Dibujo, texto, poesía. Presentación a través de un objeto. Identificación. Círculo de confianza grupal. "Yo nunca, nunca..."	Formativa

<p>Mayo</p>	<p>Trabajo en equipo. Confianza grupal. Convivencia. Concentración y escucha grupal. Respeto y aceptación.</p>	<p>Favorecer la reflexión y la capacidad expresión. Desarrollar la creatividad y sentido crítico de la realidad. Fomentar el respeto y la aceptación hacia la diversidad. Potenciar la concentración y la atención.</p>	<p>Representación de conceptos: familia, amigos, política, colegio traducido en imágenes. Construcción de una historia a partir de imágenes. Reinterpretación de la realidad. Teatro foro: Diversidad sexual. Reflexión grupal. Juego (pelotas) de concentración y atención.</p>	<p>Formativa.</p>
<p>Junio</p>	<p>Ritmo grupal. Concentración. Trabajo en equipo. Confianza grupal. Convivencia.</p>	<p>Fortalecer la concentración y el trabajo en equipo. Desarrollar la creatividad y el trabajo en equipo.</p>	<p>Juegos de concentración. Ovillo de lana (enredar/desenredar) Botella lanzada en 50 tiempos, coordinación de saltos. Elaboración paso a paso de un cuento grupal, a partir de reflexiones realizadas en curso.</p>	<p>Formativa.</p>

Julio	Autoestima. Autoconcepto.	Reconocer habilidades y cualidades en sí mismo y en los demás. Potenciar la capacidad de reflexión y expresión de sentimientos.	Círculo de reconocimiento de habilidades y cualidades. (Vacaciones de invierno). Círculo de Reflexión curso.	Formativa.
Agosto	Autoestima. Autoconcepto. Valores.	Reconocer habilidades y cualidades en sí mismos/as y en los/las compañeros/as. Responder encuesta de valores.	Bandera personal. Reconocimiento de logros, cualidades, habilidades. Juego “El vendedor”. Cómo ofrecer al compañero/a según sus habilidades y cualidades. Aplicación encuesta de valores.	Formativa.
Septiembre	Autoestima. Respeto y aceptación. Resolución de conflictos.	Reflexionar sobre el concepto “valores” y el impacto en nuestro entorno. Debatir sobre los valores de aceptación y respeto.	Resultados encuesta de valores. Teatro foro: escena aceptación y respeto. Reflexión curso. Juego “Doy un paso al frente”. Reconocimiento habilidades y cualidades.	Formativa.

		<p>Reconocer habilidades y cualidades en los demás.</p> <p>Favorecer el trabajo colaborativo.</p> <p>Manejar algunas herramientas para el autocontrol.</p>	<p>Silla musical colaborativa.</p> <p>Relajación muscular progresiva. Ejercicio de autocontrol.</p>	
Octubre	<p>Debate y diálogo.</p> <p>Respeto y aceptación.</p> <p>Sentido de pertenencia.</p>	<p>Promover el respeto a la diversidad.</p> <p>Desarrollar el sentido de pertenencia.</p>	<p>Debate legalización de drogas y aborto.</p> <p>Reproducción cortometraje "Historia de un oso". Reflexión sobre la familia y sentido de pertenencia.</p> <p>Reproducción cortometraje "El objeto perdido".</p>	Formativa.
Noviembre	<p>Familia.</p> <p>Empatía.</p> <p>Comunicación.</p>	<p>Reflexionar sobre el concepto de "familia y sentido de pertenencia".</p> <p>Estimular la capacidad de</p>	<p>Teatro foro. Escena "La espera". Reflexión sobre la familia y la comunicación.</p> <p>Reflexión sobre los aportes de la</p>	Formativa.

	Pensamiento crítico.	pensamiento crítico.	Orientación a la comunidad educativa.	
Diciembre	Autoestima. Empatía.	Fortalecer la autoestima y la valoración del otro/a.	Sé reconocerse a mí mismo a mi compañero/a y lo/a acepto. Reflexión y valoración del proceso.	Formativa.

7.5.3 III° Medio.

Mes	CONTENIDOS	OBJETIVO DE APRENDIZAJE	ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA	EVALUACIÓN
Marzo	<p>Confianza grupal.</p> <p>Autoestima.</p> <p>Autoconcepto.</p> <p>Orientación vocacional.</p> <p>Proyección de vida.</p>	<p>Apropiarse del concepto de Orientación.</p> <p>Reconocer elementos para el trabajo de autoestima.</p> <p>Explorar aptitudes personales para una proyección de futuro.</p> <p>Reconocer logros y proyectar metas</p>	<p>¿Qué es la Orientación? Cómo la conozco y cómo me gustaría abordarla.</p> <p>Presentación con fósforo. Quién soy, de dónde vengo, hacia dónde voy.</p> <p>Si yo fuera, qué sería y por qué. (Animal, cosa, objeto).</p> <p>Redacción de mi propio obituario, qué diría.</p> <p>Orientación vocacional.</p> <p>Elección de curso electivo matemáticas o lenguaje.</p> <p>Dibujo del camino de la vida. El camino que ya se ha recorrido y el</p>	<p>Formativa.</p>

			que falta por recorrer. Cómo me proyecto.	
Abril	Convivencia y resolución de conflictos. Autoconcepto. Confianza grupal.	Mejorar la convivencia entre estudiantes y profesores. Potenciar la capacidad de expresar sentimientos. Fortalecer la confianza grupal. Desarrollar la concentración y la creatividad.	Exhibición película "Los Coristas". Respeto y relación entre profesores/as y estudiantes. "Yo persona". Descripción de sí mismo/a en un papel, a partir de un dibujo, texto o poema. Juego de comunicación grupal "las quemaditas". Contacto visual. Círculo de confianza. "Yo nunca, nunca..." Respeto al compañero/a. Construcción de una historia grupal a partir de una palabra, luego de una frase.	Formativa.

<p>Mayo</p>	<p>Pensamiento crítico.</p> <p>Concentración y escucha grupal.</p>	<p>Favorecer la reflexión y la expresión de ideas.</p> <p>Fortalecer la concentración grupal.</p>	<p>Representación en imágenes de conceptos familia, amigos, colegio, política.</p> <p>Teatro foro: Escena explotación laboral.</p> <p>Discusión grupal.</p> <p>Juego “¿Un qué?”. Comunicación grupal.</p>	
<p>Junio</p>	<p>Concentración y atención grupal.</p> <p>Creatividad.</p> <p>Trabajo en equipo.</p>	<p>Favorecer la concentración y escucha grupal.</p> <p>Fomentar el trabajo colaborativo y la creatividad.</p>	<p>Juego concentración “Ovillo de lana”. El grupo debe armar una telaraña con el ovillo y luego desenredarla.</p> <p>Juego concentración “botella lanzada”, se lanza una botella y se cuentan 50 tiempos mientras la botella no debe caer.</p> <p>Actividad “La instalación artística” a partir de conceptos trabajados en</p>	

			clase. Se arman grupos.	
Julio	Trabajo en equipo. Autoestima.	Valorar el trabajo colaborativo en su expresión como producto. Fortalecer autoestima.	Presentación de la instalación artística. Reflexión curso. Reconocimiento de cualidades y habilidades personales y grupales.	
Agosto	Autoestima. Autoconcepto.	Fortalecer la valoración de sí mismo y de los demás. Reconocer cualidades y habilidades en sí mismos y en sus compañeros/as. Responder encuesta de valores.	Juego "Cofre mágico". ¿Quién es la persona más importante para mí? ¿Soy yo, o es otra persona? El árbol de las cualidades y habilidades. Personales y grupales. Aplicación encuesta de valores.	Formativa
Septiembre	Valores. Respeto y confianza grupal. Resolución de conflictos.	Reflexionar sobre el concepto "valores" y el impacto en nuestro entorno. Debatir sobre los valores de	Reflexión sobre encuesta de valores. Teatro foro: Escena sobre aceptación y respeto. Reflexión curso.	Formativa

		<p>aceptación y respeto.</p> <p>Reconocer locus externo/interno.</p> <p>Manejar algunas herramientas para el autocontrol.</p>	<p>Círculo de verdad oculta. ¿Por qué estoy desmotivado/a?</p> <p>Relajación muscular progresiva.</p> <p>Ejercicio de autocontrol.</p>	
Octubre	<p>Debate y diálogo.</p> <p>Sentido de pertenencia.</p>	<p>Fortalecer el respeto y la empatía para la resolución de conflictos.</p> <p>Reflexionar sobre el concepto de "familia y sentido de pertenencia"</p>	<p>Debate legalización de drogas y aborto.</p> <p>Discusión sobre homosexualidad.</p> <p>Exhibición cortometraje "Historia de un oso".</p> <p>Exhibición cortometraje "El objeto perdido".</p>	Formativa
Noviembre	<p>Sentido de pertenencia.</p> <p>Diálogo y comunicación.</p> <p>Respeto mutuo</p> <p>Empatía</p> <p>Pensamiento crítico.</p>	<p>Reflexionar sobre el concepto de "familia y sentido de pertenencia"</p> <p>Desarrollar la capacidad de ponerse en el lugar del otro/a</p> <p>Expresar opiniones críticas</p>	<p>Teatro foro. Escena "La Espera".</p> <p>Reflexión sobre conflictos en el curso</p> <p>Aplicación encuesta: Objetivos y aportes de la Orientación en la comunidad educativa.</p>	Formativa

Diciembre	Autoestima Empatía	Fortalecer la autoestima y la valoración del otro/a.	Cierre de actividades. Soy capaz de reconocer a mi compañero/a y aceptarlo/a. Reflexión y valoración del proceso. (discusión guiada)	Formativa
------------------	-----------------------	--	---	-----------

7.5.4 IV° Medio.

Mes	CONTENIDOS	OBJETIVO DE APRENDIZAJE	ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA	EVALUACIÓN
<p>Marzo</p>	<p>Concepto “Orientación”</p> <p>Autoconcepto</p> <p>Autoestima</p> <p>Orientación vocacional.</p> <p>Proyección de vida.</p>	<p>Apropiarse del concepto de Orientación.</p> <p>Reconocer elementos para el trabajo de autoestima.</p> <p>Explorar aptitudes personales para una proyección de futuro.</p> <p>Reconocer logros y proyectar metas</p>	<p>Presentación con fósforo. Quién soy, de dónde vengo, hacia dónde voy.</p> <p>Si yo fuera (animal, cosa, objeto), qué sería y por qué.</p> <p>Redacción de obituario, personal.</p> <p>Línea de vida. Cómo me he visto y cómo me proyecto a futuro.</p> <p>Orientación vocacional.</p> <p>Elección de electivo lenguaje o matemáticas.</p> <p>Dibujo del camino de vida. El camino que ya se ha recorrido y el que falta por recorrer.</p> <p>Cómo me proyecto.</p>	<p>Formativa</p>

<p>Abril</p>	<p>Convivencia y resolución de conflictos.</p> <p>Autoconcepto.</p> <p>Confianza grupal.</p>	<p>Reconocer elementos para el trabajo de autoestima.</p> <p>Fortalecer confianza grupal</p>	<p>Exhibición película Los Coristas. Reflexión relación estudiantes y profesores/as.</p> <p>“Yo independiente”.</p> <p>Reflejar en un dibujo, texto o poema cómo me veo en el futuro.</p> <p>Comunicación grupal, juego “quemaditas”.</p> <p>Contacto visual.</p> <p>Teatro multiplicación sobre conceptos como familia, educación, política.</p> <p>Círculo de confianza.</p> <p>“Yo nunca, nunca...”</p>	<p>Formativa</p>
<p>Mayo</p>	<p>Trabajo en equipo.</p> <p>Confianza grupal.</p> <p>Respeto y aceptación.</p>	<p>Mejorar la convivencia entre estudiantes y profesores.</p> <p>Potenciar la capacidad de expresar sentimientos.</p> <p>Fortalecer el respeto y la aceptación.</p>	<p>Trabajo de conceptos trabajados en clase a partir de imágenes corporales, en grupo.</p> <p>Creación de una historia a partir de una imagen (foto).</p> <p>Teatro foro: Escena “Diversidad sexual”.</p> <p>Discusión grupal.</p>	<p>Formativa.</p>

<p>Junio</p>	<p>Trabajo en equipo. Confianza grupal. Convivencia.</p>	<p>Favorecer la concentración y escucha grupal. Desarrollar la concentración y la creatividad. Fomentar el trabajo colaborativo y la creatividad.</p>	<p>Juegos de concentración. Ovillo de lana (enredar/desenredar), botella lanzada en 50 tiempos, coordinación de saltos. Improvisación sobre conceptos trabajados en clase.</p>	<p>Formativa.</p>
<p>Julio</p>	<p>Trabajo en equipo. Autoestima. Autoconcepto</p>	<p>Estimular la creatividad y el trabajo colaborativo. Fortalecer autoestima.</p>	<p>En grupos, elección de concepto a trabajar en una Dramatización. Presentación de grupos. Valoración de habilidades y cualidades de sí mismo/a.</p>	

Agosto	Autoestima. Autoconcepto.	Potenciar conocimiento de sí mismos/as a través del juego. Reconocer habilidades y cualidades de sí mismos/as.	Juego "Cofre mágico". ¿Quién está en el cofre, yo u otra persona? Imaginería: Recorrer camino de objetivos a corto y a largo plazo. Test de inteligencias múltiples.	Formativa
Septiembre	Orientación vocacional. Orientación profesional. Autocontrol.	Reconocer habilidades y cualidades, para ampliar su visión de futuro. Desarrollar herramientas para el autocontrol.	Resultados test de inteligencias múltiples. Revisión de mallas curriculares. Cómo hacer un Curriculum Vitae. Relajación muscular progresiva. Reflexión presiones vocacionales.	Formativa
Octubre	Orientación vocacional	Desarrollar herramientas para la independencia.	Presupuesto de vida. Reflexión sobre futuro e independencia. Cómo enfrentar una entrevista de trabajo.	

Noviembre	Convivencia	Fortalecer la confianza grupal.	Actividades de comunicación grupal. Despedidas.	
------------------	-------------	---------------------------------	--	--