



Facultad de Pedagogía

**Expresión corporal y aprendizaje en la Educación Parvularia,
Desafíos para una Formación Integral e Inclusiva**

Estudiante: Carla Jarufe López

Profesora Guía: Olga Aguilera

Monografía para optar al grado de Licenciada en Educación y al título profesional de Educador Diferencial mención Trastornos del Lenguaje Oral.

INDICE

Capítulo 1: Problematización	
1.1 Antecedentes	3
1.2 Preguntas generales de investigación	10
1.3 Objetivos general	10
1.4 Objetivo específico	10
Capítulo 2: Marco teórico	
2.1 Formación integral desde la Educación Parvularia	11
2.1.2 Organización jerárquica de las actuales bases curriculares	14
2.1.3 La expresión corporal en las bases curriculares	15
2.1.4 Políticas actuales en educación en el marco de la inclusión educativa	16
2.1.5 Actuales políticas públicas en Chile en educación inclusiva	24
2.2 Expresión corporal y aprendizaje	26
2.2.1 La corporalidad	28
2.2.2 Aprendizaje psicomotor y su relación con la expresión corporal ...	30
2.2.3 Aprendizaje Afectivo y del lenguaje y su relación con la expresión corporal	32
2.3 Aprendizaje Integral	41
Capítulo 3: Análisis en torno a la expresión corporal para el desarrollo de una educación integral	43
Capítulo 4: Reflexiones Finales	46
Bibliografía Consultada	51

Capítulo 1: Problematicación:

1.1. Antecedentes

La educación en la actualidad, busca el desarrollo de las máximas capacidades del individuo, a través de la instauración de políticas y prácticas que favorezcan la formación integral de los mismos. Este elemento recurrente en la literatura emanada por los diversos materiales que orientan hoy en día al docente (dentro de ellos las bases curriculares del ministerio de educación) en su labor educativa, vendría reforzado por los diversos foros y declaraciones mundiales sobre educación Inclusiva (Jomtien, 1990; Salamanca, 1994; Dakar, 2000; Reunión Mundial sobre Educación Para todos, 2014; Incheon, 2015). Es en este último congreso, en donde se reafirma el compromiso de los diversos países por:

“una agenda de la educación única y renovada que sea integral, ambiciosa y exigente, sin dejar a nadie atrás. Esta nueva visión se recoge plenamente en el ODS [Objetivo de desarrollo sostenible] 4 propuesto “**Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos**” y sus metas correspondientes” (UNESCO, 2015).

En este sentido, cuando hablamos de formación integral, es necesario tomar como punto de partida a la educación Parvularia como objeto de análisis, puesto que es imprescindible considerar la importancia que supone el aprendizaje en las primeras etapas de la vida. Dentro de las mismas bases, como marco orientador para la planificación de las clases, surge el **Criterio de Integralidad**, el cual declara que es necesario “tener presente permanentemente como orientación básica en la selección de los aprendizajes esperados y en las actividades, el desarrollo integral de cada niña y niño, a partir de la singularidad de cada uno” (Mineduc, 2008).

Por tanto, es indiscutible que el fin de la educación actual en el país, es el de formar ciudadanos íntegros, críticos y reflexivos, que sean un aporte a la convivencia armoniosa en una comunidad, y que puedan contribuir al progreso y el desarrollo de la misma. Bajo esta premisa, es importante señalar que la formación integral en cada individuo debe procurar ser instaurada desde los primeros años de vida, puesto que se deben considerar las dimensiones tanto biológicas de la persona, como las cognitivas, físicas y emocionales (Del Ángel, González y Gutiérrez, 2005).

Por otra parte, la declaración de derechos humanos, en el año 1933, señala que se hace necesario:

“orientar la educación hacia el pleno desarrollo de la persona y el reforzamiento de los derechos humanos y las libertades fundamentales” (...) “Se trata de una educación integral: una educación que sea capaz de preparar hombres autónomos desde el punto de vista moral, y respetuoso de la libertad y la dignidad del otro; he aquí el objetivo esencial. La educación para los derechos humanos hace referencia a esta finalidad de la educación”.

En Chile, la educación Parvularia se ha diferenciado del resto de los niveles educativos en el país, por poseer un currículum más flexible, dinámico y orientado a un aprendizaje menos rígido, desde una perspectiva didáctica, en comparación con la etapa escolar básica; ya que en este nivel se procura resguardar el respeto por el ritmo, las necesidades, los intereses y las fortalezas de cada estudiante; así como también los progresos de acuerdo a la etapa evolutiva y edad en que se encuentra cada niño (Mineduc, 2008; 2009; 2013). Esto, permite que las experiencias de aprendizajes sean mucho más diversas, procurando el enriquecimiento y la potencialidad de los párvulos en todas las dimensiones de su desarrollo, considerando a su vez este criterio de integralidad, presente en el discurso del documento que da vida a las bases curriculares.

No hay que dejar de mencionar además que en nuestro País, las actuales bases curriculares de la Educación Parvularia (Mineduc, 2008), ponen de manifiesto en su fundamentación aspectos tales como: La formación valórica de los niños; la importancia de la familia y el medio en el que se desenvuelve el párvulo; el rol de la educadora en la educación de sus estudiantes; la triada referida a desarrollo, aprendizaje y enseñanza en el marco de que el aprendizaje depende tanto de factores innatos como adquiridos; algunos principios pedagógicos que otorgan soporte a la definición de las bases; y por último, el énfasis en el aspecto curricular, .que le permite a la educadora poder establecer un currículo más amplio y flexible, orientado al desarrollo integral de cada niño y niña. Por tanto, no deja de ser importante hacer mención de otro de los fundamentos relevantes en la formulación de las actuales bases para la enseñanza de los párvulos, el cual sería:

“Favorecer una educación de calidad, oportuna y pertinente, que propicie aprendizajes relevantes y significativos en función del bienestar, el desarrollo pleno y la trascendencia de la niña y del niño como personas. Ello, en estrecha relación y complementación con la labor educativa de la familia, propiciando a la vez su continuidad en el sistema educativo y su contribución a la sociedad, en un marco de valores nacionalmente compartidos y considerando los Derechos del Niño” (MINEDUC, 2008: p. 22).

Para cumplir con este propósito, las bases curriculares se componen de tres aspectos relevantes:

- 1) **Ámbitos de experiencias para el aprendizaje**, que comprenden:
 - **Formación personal y social**
 - **Comunicación**
 - **Relación con el medio natural y social.**

2) **Núcleos de aprendizaje** subdivididos en objetivos de aprendizaje: que implican un nivel de organización más amplio de los objetivos planteados por las bases curriculares, y que van de la mano con los ámbitos de aprendizaje.

Para el ámbito de formación personal y social se otorga énfasis a **autonomía, identidad y convivencia.**

Para la comunicación, se propia el desarrollo del **Lenguaje verbal y lenguaje artístico**

Dentro de lo que es relación con el medio natural, los objetivos son **seres naturales y su entorno, grupos humanos y formas de vida, y relaciones lógico matemáticas y cuantificación.**

3) **Aprendizajes esperados**, delimitados por los distintos niveles educativos (transición 1 y transición 2). Es decir, organización progresiva del nivel de complejidad de los objetivos planteados en cada ámbito, y núcleo de aprendizaje.

Si bien, en el marco curricular se aprecia un espacio otorgado a la expresión artística y corporal en las bases curriculares (Mineduc, 2008), siendo esta dimensión uno de los elementos que impactan de manera significativa en el aprendizaje, de acuerdo a diversos estudios internacionales (Stokoe, 1967; Rivero, 1993), de una u otra manera la educación corporal ha sido relegada, desde la didáctica dentro de las aulas, a otro plano en el proceso de enseñanza formal, sin otorgar el énfasis ni la posibilidad de reflexión necesario para permitirle ser una herramienta esencial para el aprendizaje integral.

Al hacer mención a la expresión corporal, podemos apreciar que es entendida por diversos autores del siguiente modo:

Expresión corporal no es más que la capacidad del cuerpo para manifestarse “como es” ante el mundo exterior con un lenguaje propio (el lenguaje del cuerpo) que viene configurado por gestos,

expresiones faciales, movimientos, posturas y cambios posturales, etc. (de Andrés, 1993, pág. 11).

Solemos referir el trabajo de expresión y de lenguaje corporal a disciplinas en su mayor parte “artísticas”: teatro, mimo, danza... pero siempre entendidas como ámbitos a las que hay que recurrir para ampliar la “simplicidad” o cierta “desnudez” del gesto corporal. (Castañer, 2000, pág. 7).

No obstante, una de las pioneras en el desarrollo de su concepto es Patricia Stokoe, quien enfatiza en el aporte de la expresión corporal, tanto en el ámbito pedagógico, como en la danza. En ese sentido, la autora señala que:

“Ahora bien, si la Expresión Corporal, como también la danza, pretende ser un movimiento artístico en busca de una forma que exprese el vivir de nuestra época, para ser auténtica debe echar sus raíces en el pueblo mismo, y especialmente en los niños” (Stokoe, 1967: 10).

Y cuando defiende la incorporación de la Expresión Corporal en la escuela, dice:

“No creemos que la función de las escuelas primarias sea formar bailarines, pero estamos convencidos de que es derecho de todo niño recibir una enseñanza de Expresión Corporal que incorpore el movimiento como una forma más de su expresión total, es decir, funcional, expresiva, musical y creadora” (Stokoe, 1967, pp.13).

Romero (1999, en García, Pérez y Calvo; 2013) afirman en consecuencia, que:

“El cuerpo, el movimiento y el sentimiento son los instrumentos básicos de una disciplina cuyo objeto de estudio es la conducta

motriz del individuo con una finalidad expresiva, comunicativa y estética”.

Patricia Stokoe (en García, Pérez y Calvo, 2013) señala por su parte, que la expresión corporal:

“Supone tomar conciencia del propio esquema corporal, lograr su progresiva sensibilización y aprender a utilizar el cuerpo plenamente para lograr la exteriorización de ideas y sentimientos” (Stokoe, 1994; Stokoe & Schächter, 1994).

En definitiva, y resaltando el valor que adquiere la expresión corporal en el ámbito de la pedagogía, conviene admitir que la incorporación de estos preceptos, como tantos otros más relacionados con la relevancia de esta disciplina para la formación integral del individuo, resulta beneficiosa en la puesta en marcha de la apuesta didáctica dentro del aula, llevada a efecto por el docente. Mucho más cuando comienza a ser incorporada desde los primeros niveles educativos.

Por otra parte, y retomando la idea de los aspectos que podrían explicar la escasa atención que se le otorga en el currículum a la expresión corporal, nos encontramos con el limitado espacio y tiempo de dedicación que tiene de manera formal ésta disciplina (en estricto rigor) dentro del marco curricular nacional, así como la escasa reflexión en torno a la relevancia que puede tener para el desarrollo integral del individuo.

En el caso de la educación Parvularia, cabe hacer mención que la definición de expresión corporal y el enfoque que se le ha otorgado en sus bases curriculares, se limita más bien al núcleo del lenguaje artístico (Bases curriculares, 2008).

En este sentido, los desafíos de enlazar expresión y arte con el aprendizaje, responden a una “suerte de prejuicio” en torno a la puesta en marcha de un currículum más alternativo, que se desligue de lo tradicional y

que apueste por el desarrollo de una propuesta más orientada al aprendizaje integral. Algunos ejemplos de metodologías alternativas que incorporan la expresión corporal como unidad de aprendizaje, son: Emilia Reggio, Método Montessori y metodología Waldorf, que a través de modelos curriculares enfocados al desarrollo de una forma de aprender mucho más libre (en comparación con el currículum tradicional), permiten estimular el conocimiento desde una perspectiva más atrevida, que se aleja de la escuela formal.

La Expresión Corporal puede permanecer en el inconsciente sin ser desarrollada, por eso se debe propiciar su desarrollo desde los inicios del hombre: desde el niño. Todo niño puede expresarse a través de la expresión de su cuerpo y penetrar en el mundo de la comunicación y la creación; pero es el adulto, en este caso el docente, quien debe acompañarlo en este proceso y para ello es necesario que ese adulto posea una formación en la materia. La misma deberá apuntar al conocimiento del Qué, el Porqué, el Para qué y el Cómo de la Expresión Corporal y su interrelación con las otras disciplinas que integran el área artística.

Por tanto, es importante analizar y profundizar respecto a la importancia e influencia que tiene la expresión corporal tanto para el aprendizaje y la formación integral, como dentro del marco curricular en la educación Parvularia, considerando las dimensiones cognitivas, afectivas, motrices y biológicas, para del mismo modo, considerar la importancia que se le otorga a esta temática en el marco de una educación Inclusiva, que responda a las necesidades de todas y todos los párvulos.

Preguntas de investigación:

Preguntas generales:

- ¿Cuáles son los principales aportes de la expresión corporal en la Educación Parvularia?
- ¿Cómo se vincula la expresión corporal con el aprendizaje integral y la Educación Inclusiva?
- ¿Cuál es el grado de importancia que le otorgan las bases curriculares en la etapa del párvulo a la expresión corporal?

Objetivos de la investigación:

Objetivo general:

- Profundizar en el conocimiento respecto a los aportes de la expresión corporal para el aprendizaje y la formación integral del párvulo en el marco de la Educación Inclusiva.

Objetivos específicos:

- Definir y caracterizar principales aportes conceptuales de la expresión corporal y la educación Integral orientada al aprendizaje del párvulo.
- Conocer los hitos más relevantes de la educación inclusiva.
- Determinar la relación entre aprendizaje del párvulo y expresión corporal
- Analizar la relevancia de la expresión corporal y el aprendizaje integral en el marco del enfoque de Educación Inclusiva.

Capítulo 2: Marco Teórico:

2.1.- Formación integral desde la Educación Parvularia

En Chile, las actuales bases curriculares (2008) que rigen la enseñanza de los párvulos en las etapas tempranas de su vida (0-6 años), se fundamentan e inspiran en principios y valores emanados de la constitución política de la época (En ese entonces la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, Modificada en el año 2009 por la Ley General de Educación), la declaración universal de derechos humanos (1933), y la convención sobre los derechos del niño (1988). Estos elementos dan pie para que la Educación Parvularia pretenda:

“ofrecer a todos los chilenos la posibilidad de desarrollar plenamente todas las potencialidades y su capacidad para aprender a lo largo de la vida, dotándolos de un carácter moral cifrado en el desarrollo personal de la libertad; en la conciencia de la dignidad humana y de los derechos y deberes esenciales que emanan de la naturaleza del ser humano; en el sentido de la trascendencia personal, el respeto al otro, la vida solidaria en sociedad y el respeto a la naturaleza; en el amor a la verdad, a la justicia y a la belleza; en el sentido de convivencia democrática, el espíritu emprendedor y el sentimiento de la nación y de la patria, de su identidad y tradiciones”.

Es importante resaltar la finalidad de desarrollo pleno de los párvulos, puesto que una de las características más relevantes del plan educativo en esta etapa, es la posibilidad de dar énfasis a la formación integral, considerando para ello crucial la formulación de la triada “Desarrollo, Aprendizaje y Enseñanza” (Mineduc, 2005). Bajo este paradigma, se pretende favorecer aprendizajes de calidad, con plena consciencia de que cada niño y niña se encuentra en una etapa crucial de sus vidas. En este sentido, Mineduc (2005), a través del documento, señala que:

“la evidencia experta sobre la materia demuestra la importancia que tiene este período en el establecimiento y desarrollo de aspectos claves como: los primeros vínculos afectivos, la confianza básica, la identidad, la autoestima, la formación valórica, el lenguaje, la inteligencia emocional, la sensomotricidad y las habilidades del pensamiento, entre otros” (Mineduc, 2005: p.15).

Por otro lado, los principios pedagógicos establecen la relevancia de la formación integral desde la primera infancia, ya que al realizar un análisis más exhaustivo de sus propuestas, podemos evidenciar que en muchos de ellos se menciona el desarrollo pleno, o integral de cada niño y niña. Estos principios son los siguientes (Mineduc, 2005: p.17):

- **Principio de Bienestar:** Busca que las situaciones educativas propicien la incorporación del resguardo de las necesidades e intereses de protección, protagonismo, afectividad y cognición.
- **Principio de actividad:** Busca que el niño sea protagonista de sus propios aprendizajes, a través de procesos de apropiación, construcción y comunicación, implicando que a su vez actúen, piensen y sientan.
- **Principio de singularidad:** Cada niños es un ser único, con características individuales, y diversos ritmos y estilos de aprendizaje.
- **Principio de potenciación:** Que cada estudiante sea capaz de asumir nuevos desafíos, fortaleciendo sus potencialidades integralmente.
- **Principio de relación:** El niño enfrentaría todo aprendizaje en interacción con otros, reconociendo la dimensión social.
- **Principio de Unidad:** La construcción de un aprendizaje debe ser establecida de forma integral, por lo que no solo debe restringirse a un solo ámbito.

- **Principio del significado:** Importancia de los aprendizajes previos en la construcción de nuevos aprendizajes.
- **Principio del juego:** Énfasis en el carácter lúdico del juego, como proceso educativo propio de la etapa del párvulo.

Otro aspecto importante de las bases curriculares en donde se vuelve a recalcar la formación integral del niño, es en los objetivos generales, en donde se señala que:

“En cuanto a su contenido, estos objetivos generales tienen un énfasis especial en destacar aspectos de aprendizaje amplios, que son fundamentales de favorecer. Ello, para lograr una formación humana integral que desea potenciar a la niña y el niño como personas, con una multiplicidad de capacidades en todos los planos” (Mineduc, 2005; pág.27).

Por último, no deja de ser importante mencionar que en las actuales bases curriculares, al otorgar indicaciones respecto a la planificación de la enseñanza, se señalan variados criterios, siendo importante no dejar de mencionar uno de ellos, que es el de integralidad, el cual

“apunta a tener presente permanentemente como orientación básica en la selección de los aprendizajes esperados y en las actividades, el desarrollo integral de cada niña y niño, a partir de la singularidad de cada uno. Ello implica la búsqueda de un relativo equilibrio de los aprendizajes, teniendo en cuenta que no se trata solamente de propiciar aquellos aspectos más deficitarios, sino también de favorecer las diferentes fortalezas de los niños, en los distintos aspectos de desarrollo” (Mineduc, 2005: 90).

Esto quiere decir que la relevancia de los aprendizajes está supeditada al desarrollo de las diversas esferas de la vida del niño y niña, considerando fortalezas y debilidades, así como también las diversas experiencias que permitirán el pleno desarrollo de la persona.

2.1.2 – Organización Jerárquica de las actuales bases curriculares

Para cumplir con este propósito, las bases curriculares se componen de tres aspectos relevantes:

1) **Ámbitos de experiencias para el aprendizaje**, que comprenden:

- **Formación personal y social:** En este ámbito, el niño incorpora en su aprendizaje aspectos tan relevantes como el desarrollo y valoración de sí mismo, la autonomía, la identidad, la convivencia con otros, la pertenencia a una comunidad y una cultura, y la formación valórica.
- **Comunicación:** Constituye, de acuerdo a las bases curriculares, el proceso central a través del cual niños y niñas intercambian significados, por lo que resulta crucial para elaborar progresivamente la comprensión de la realidad
- **Relación con el medio natural y social:** Supone la relación que el niño establece con su entorno, siendo capaz de identificar los elementos que la componen así como también descubriendo relaciones entre los objetos, fenómenos y hechos, para explicarse y actuar en el medio que lo rodea.

2) **Núcleos de aprendizaje** subdivididos en objetivos de aprendizaje: que implican un nivel de organización más amplio de los objetivos planteados por las bases curriculares, y que van de la mano con los ámbitos de aprendizaje.

Para el ámbito de formación personal y social se otorga énfasis a **autonomía**, entendido como aquella capacidad para realizar acciones por sí mismo, sin la ayuda de otros: **identidad**, la capacidad de identificarse con un contexto determinado y **convivencia**, como elemento indispensable para mantener relaciones armoniosas y de respeto entre pares.

Para la comunicación, se propicia el desarrollo del **Lenguaje verbal**, es decir, lenguaje oral a nivel expresivo y comprensivo, y **lenguaje artístico**, aquel que involucra todo medio de expresión comunicativa a través del arte.

Dentro de lo que es relación con el medio natural, los objetivos son **seres naturales y su entorno, grupos humanos y formas de vida, y relaciones lógico matemáticas y cuantificación.**

- 3) **Aprendizajes esperados**, estos aprendizajes se encuentran delimitados por los distintos niveles educativos (transición 1 y transición 2); y a su vez, obedecen a una organización progresiva del nivel de complejidad de los objetivos planteados en cada ámbito, y núcleo de aprendizaje, de acuerdo al nivel de madurez y desarrollo alcanzado por los párvulos en sus experiencias dentro del aula.

2.1.3 – La expresión corporal en las bases curriculares

Al hablar de expresión corporal en las bases curriculares, debemos extender nuestro repertorio de conocimientos hacia el aprendizaje de los diversos ámbitos y núcleos educativos. Sin embargo, al realizar una lectura más exhaustiva de los elementos que son declarados en cada núcleo, así como también en cada aprendizaje esperado, nos encontramos con algunas menciones al concepto de “expresión corporal”. Estas menciones se realizan en el ámbito de la formación personal y la comunicación, y en el núcleo de “lenguaje artístico”, como por ejemplo:

“La interiorización de las imitaciones constituye la base de las primeras imágenes mentales, por tanto la riqueza de experiencias personales en ese ámbito es fundamental para una progresiva adquisición de la función simbólica. Por la importancia que tiene la imitación en esta etapa, es necesario asegurar la calidad de los

modelos que se les ofrecen a los niños, respecto a los gestos, el lenguaje, la expresión corporal” (Mineduc, 2005: 67).

En este sentido, la expresión corporal cobra relevancia en el currículum, no obstante, es importante reflexionar respecto a cómo se direcciona el aprendizaje desde esta perspectiva, de modo que sea posible aprovechar el beneficio de la expresión corporal desde la formación integral.

2.1.4 – Políticas actuales en Educación en el marco de la inclusión Educativa

En el marco actual de la educación inclusiva, es de suma relevancia considerar algunos decretos y normativas legales que dan forma a las actuales políticas educativas en materia de educación especial, más si se considera que es imperante atender las necesidades educativas de todas y todos los estudiantes.

Como bien se refirió anteriormente, el concepto de Educación Inclusiva, se encuentra adscrito a una serie de leyes y declaraciones mundiales a lo largo de la historia, las cuales nos han permitido evolucionar en pro del bienestar y desarrollo de todos los niños, niñas, adolescentes y también adultos, de manera que estos puedan alcanzar mediante la educación, el desarrollo máximo de sus capacidades y potencialidades, es decir, llegar a ser, la mejor versión de sí mismos, dicho de otra manera por Delors, J (1996) en palabras simples: Aprender a conocer, Aprender a hacer; Aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás; y Aprender a ser.

Son innumerables los documentos y declaraciones que se desprenden de las convenciones y conferencias mundiales, que apuntan al mejoramiento de la equidad y calidad de la educación, las cuales traen consigo conceptos como atención a la diversidad, educación para todos,

educación inclusiva o simplemente los derechos de las personas con discapacidad. En este apartado, nos restringiremos a seis de ellas, por ser consideradas la de mayor significancia e impacto mundial:

- Informe Warnock, del Comité de Educación a cargo de Mary Warnock para el Reino Unido (1978).
- La Conferencia Internacional de Jomtiem (Tailandia) sobre Educación para Todos (EPT) (1990).
- Las Normas Uniformes para la Equiparación de Oportunidades de las Personas con Discapacidad (1993).
- Los cuatro pilares de la educación, en “La educación encierra un tesoro”. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, escrito por Delors J. (1996)
- La Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. Acceso y Calidad (1994). (Declaración de Salamanca).
- La Conferencia Internacional de Dakar (2000), de seguimiento de la propuesta Educación para Todos.
- Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006).
- Reunión Mundial sobre Educación Para todos (2014)
- Declaración de Incheon (2015), desafíos educativos para el año 2030.

A continuación, se describirán brevemente, en función de su importancia e implicancias, cada una de las conferencias o convenciones referidas anteriormente:

1) El Informe Warnock (1978)

Este informe fue encargado por el secretario de Educación del Reino Unido a una comisión de expertos, a cargo de Mary Warnock (filósofa británica), en el año 1974, de ahí el nombre. Sin embargo, este informe es

publicado cuatro años después, en 1978, convulsionando los esquemas vigentes y popularizando una concepción distinta de la educación especial.

Inicialmente, el comité comenzó sus trabajos en 1970, poco después de la entrada en vigencia de la Ley de Educación (para niños y niñas deficientes), la cual estipulaba en sus preceptos, que toda persona deficiente, al margen de la gravedad de sus dificultades, quedaba incluido en el marco de la educación especial, siendo así, considerado educable.

En virtud de lo anterior, es que en este informe se hace mención a conceptos generales como que la educación es un bien al que todos han de tener acceso, siendo los fines de la educación los mismos para todos, junto con que las necesidades educativas son iguales para todos los niños (todos los niños necesitan aprender, y de alguna manera, todos sin exclusión alguna, presentan necesidades de algún tipo, en cierto momento de su proceso educativo). Asimismo, se aborda el concepto de diversidad y con él, la necesidad de una respuesta individualizada y comprensiva a la misma.

Por otro lado es importante destacar, que a partir de este informe surge una nueva conceptualización (hasta hoy utilizada) la de los niños con necesidades educativas especiales (NEE), definiendo estos, como aquellos estudiantes que presentan alguna dificultad en su educación, presentando necesidades diferentes a las resto de sus compañeros, y que consecuentemente, también han de ser cubiertas como las necesidades de los otros niños. Finalmente establece que la educación especial ha tener un carácter adicional o suplementario y no paralelo, ya que estas escuelas deben existir para educar a niños con graves y complejas discapacidades.

Finalmente referir, que el informe Warnock implicó un avance significativo para la educación especial, puesto que amplía y flexibiliza el concepto, junto con incorporar una nueva definición y clasificación de los estudiantes, ya que anteriormente eran catalogados según sus deficiencias. Bajo este nuevo punto de vista, se considera que todos los alumnos pueden

tener necesidades especiales, pero que algunos en particular, las evidencian en el contexto escolar, dicho esto, han de ser necesidades contempladas por la escuela, en el marco de necesidades educativas especiales.

2) La Conferencia Internacional de Jomtiem (Tailandia) sobre Educación para Todos (EPT) (1990).

El movimiento se inició en 1990, en Jomtiem (Tailandia), con la Conferencia Mundial sobre Educación Para Todos de la ONU. Allí, representantes de la comunidad internacional (1500 participantes, 155 países, así como representantes de unas 150 organizaciones, intergubernamentales, intragubernamentales, y no gubernamentales) se pusieron de acuerdo en universalizar la educación primaria (básica) y reducir masivamente el analfabetismo para finales de la década.

A partir de esta conferencia, fue aprobada la Declaración Mundial sobre Educación Para Todos, promulgando la importancia de la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, junto con enfatizar la educación como un derecho humano fundamental e instando a los países a que intensificaran sus esfuerzos por mejorar la educación, asimismo, se establecieron nuevas bases para la superación de las desigualdades y generación de nuevas posibilidades para erradicar la pobreza.

Finalmente referir, que de esta declaración se desprendieron como objetivos de la Educación Para Todos, diez artículos: Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje; Perfilando la visión; Universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad; Concentrar la atención en el aprendizaje; Ampliar los medios y el alcance de la educación básica; Mejorar las condiciones de aprendizaje; Fortalecer la concertación de

acciones; Desarrollar políticas de apoyo; Movilizar los recursos; y Fortalecer la solidaridad internacional

3) Las Normas Uniformes para la Equiparación de Oportunidades de las Personas con Discapacidad (1993).

Este documento se elaboró sobre la base de la experiencia adquirida durante un Decenio por las Naciones Unidas para los discapacitados (1983-1992). El fundamento político y moral de estas Normas, se sustentó en la Carta Internacional de Derechos Humanos, la cual comprendió la Declaración Universal de los Derechos Humanos, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales y el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, así como también, la Convención sobre los Derechos del Niño, la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, y el Programa de Acción Mundial para los Discapacitados.

Este documento, hace referencia a 22 normas relativas a las personas con discapacidad, abarcando todos los aspectos de la vida de estas personas y encontrándose divididas en cuatro capítulos: Requisitos para la igualdad de participación; esferas previstas para la igualdad de participación; Medidas de ejecución y; mecanismo de supervisión.

Finalmente destacar, que si bien estas normas no se tratan de un instrumento jurídicamente vinculante, representan el firme compromiso moral y político de los gobiernos, respecto de la adopción de medidas encaminadas a lograr la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad, configurándose de esta manera, en un instrumento de apoyo

a la formulación de políticas, que sirven de base para la cooperación técnica y económica.

4) Los Cuatro pilares de la educación, Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. Delors J. (1996)

El informe Delors, toma el nombre de Jaques Delors su principal impulsor. Este fue presentado a petición de la Unesco el año 1996, con el objetivo de establecer algunos criterios y proyectar las necesidades y desafíos del siglo XXI. Es así como se titula, la educación encierra un tesoro, puesto que esta comisión ve en la educación el instrumento de real progreso humano. Luego de la decepción provocada por el concepto de progreso instalado durante el siglo XIX y perpetuado hasta el siglo XX, se ve en la educación la herramienta que permitirá a la humanidad alcanzar la paz la libertad y la justicia social.

Entre los desafíos que dicho informe plantea esta el hacer retroceder la pobreza y la exclusión social, síntomas que tiene mucho que ver con la inclusión y con la diversidad. En otras palabras, la comisión Delors, espera que durante el siglo XXI la educación logre ser un proceso permanente (A través de la vida) Inclusivo, e integrador. Un aspecto fundamental que estableció En informe Delors es que la educación debe basarse para lograr sus objetivos en cuatro pilares fundamentales, Aprender a conocer, aprender a hacer, a vivir juntos y a ser.

5) La Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. Acceso y Calidad (1994). (Declaración de Salamanca).

Junto con la conferencia de Jomtien, esta conferencia realizada en Salamanca, España, en 1994, por la UNESCO, sienta las bases de las políticas mundiales de educación inclusiva. Es así como representantes de 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales en junio de 1994 declaran que: (UNESCO, 2004)

El principio rector de este Marco de Acción es que las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidas o marginadas. Todas estas condiciones plantean una serie de retos para los sistemas escolares. ...Las escuelas tienen que encontrar la manera de educar con éxito a todos los niños, incluidos aquellos con discapacidades graves. Cada vez existe un mayor consenso en que los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales sean incluidos en los planes educativos elaborados para la mayoría de los niños y niñas.

El mérito de estas escuelas no es sólo es que sean capaces de dar una educación de calidad a todos los niños; con su creación se da un paso muy importante para intentar cambiar las actitudes de discriminación, crear comunidades que acojan a todos y sociedades integradoras. Esta idea ha llevado al concepto de escuela integradora.

Asimismo, se afirma, que las escuelas normales con orientación inclusiva son el medio más eficaz para combatir actitudes discriminatorias, para construir una sociedad inclusiva y para alcanzar la educación para todos.

6) La Conferencia Internacional de Dakar (2000), de seguimiento de la propuesta Educación para Todos.

En el año 2000, en Dakar, Senegal, nuevamente la comunidad internacional se reúne en un Foro Mundial sobre la Educación, atrayendo a cerca de 1.100 participantes.

El objetivo principal de esta conferencia, fue revisar la evaluación del progreso realizado por las naciones a partir de la Conferencia de Jomtiem (1990), junto con renovar el compromiso de alcanzar las metas y objetivos de la Educación para todos (EPT). Es así, como el foro hizo un balance del hecho de que muchos países se encontraron lejos de haber alcanzado las metas establecidas en Jomtiem, no obstante, los participantes reafirmaron su compromiso de lograr la Educación para Todos en el año 2015, estableciendo para ello, el Marco de Acción Mundial de Dakar, el cual definió seis objetivos claves para la educación, medibles para el año 2015: Fomentar la atención de la primera infancia y de la educación; Incrementar la alfabetización de los adultos en 50%; Lograr la paridad de género para el año 2005, y la igualdad de género para el año 2015; y Mejorar la calidad de la educación.

Por otro lado, el foro reafirmó el papel de la UNESCO como la organización principal, con toda la responsabilidad de la coordinación de otros organismos y organizaciones para el logro de los objetivos propuestos.

7) **Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006).**

Si bien esta convención apunta en términos generales a los derechos de las personas con Discapacidad, en su Artículo 24, se refiere específicamente a la educación, en donde: *“Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de*

educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida” (Decreto 201, 2006). Es así como este artículo nos plantea desde una perspectiva de derecho, el derecho de las personas con discapacidad, a ser consideradas en los sistemas educativos y el deber que estos tienen de considerarlas e incluirlas, junto con darles la bienvenida y respetar las diferencias cualesquiera sean estas (de género, procedencia étnica, capacidad o cultura)

Finalmente referir la invitación que nos realiza esta convención, a repensar el concepto de discapacidad, puesto que aun cuando el término se encuentra correctamente empleado, puede ser considerado despectivo o peyorativo, interpretándose como una forma de discriminación, es así como se sugiere por ejemplo, usar las formas “personas con discapacidad”, “personas sordas”, en vez de discapacitados o sordos.

En esta histórica ocasión, reafirmamos la visión del movimiento mundial en pro de la Educación para Todos, que se puso en marcha en Jomtien en 1990 y se reiteró en Dakar en 2000, el compromiso más importante en materia de educación en las últimas décadas, que contribuye a impulsar progresos significativos en el ámbito de la educación.

2.1.4.1 Actuales Políticas Públicas en Chile, en torno a la Educación Especial

Las actuales políticas públicas en integración escolar tienen como punto de partida la ley 19.284 (1994), que establece y delimita normas para asegurar la plena integración social de personas con discapacidad. De acuerdo a lo señalado por Godoy, Meza y Salazar (2004, p. 13), esta ley viene a fortalecer la política de integración escolar que estaba vigente desde el año 1990 a través del decreto 490/90 (Luego modificado por el decreto n° 1 en el año 1998). Este marco legal permite redefinir el concepto de

discapacidad, orientando su definición hacia la generación de estrategias que permitan a personas con necesidades educativas especiales progresar en el currículo común y en los escenarios de la enseñanza regular.

Posteriormente esta ley se transformaría en la actual ley 20422 (2010), emanada desde el ministerio de planificación, con el objeto de asegurar a las personas con discapacidad el derecho a la igualdad de oportunidades.

Surge entonces, el **proyecto de ley 20.201** (2007) que modifica el decreto con fuerza de ley n° 2 (1998), y que determina la subvención del estado a establecimientos educacionales, así como también promueve la plena integración de todas las personas en el entorno educativo, asegurando el derecho de las personas a participar con igualdad de condiciones, específicamente las personas con discapacidad, promoviendo su progreso en el ámbito educativo, en el marco de una educación para todos de acuerdo a lo suscrito por las Normas Uniformes sobre igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad (1994).

Cabe señalar que dentro del año 2014 y 2015, surgen nuevos cambios en el sistema educativo Chileno, estableciéndose una reforma educativa que da a lugar la instauración de políticas que promueven el fin de la selección de estudiantes, el co pago de la matrícula y el lucro en el financiamiento de instituciones educativas. Todo ello bajo la óptica de una educación más inclusiva, que aporte a una transformación sustancial en los índices de calidad y equidad.

En consecuencia, dentro del año 2015 surge el **decreto 83**, que fija orientaciones técnicas para facilitar el enfoque educativo basado en el Diseño Universal para el aprendizaje (DUA, por sus siglas). Este decreto pretende ser un marco orientador inclusivo para las prácticas educativas dentro del aula, así como una manera de dar respuesta a las dificultades de todas y todos los estudiantes.

En este contexto, el decreto 83 busca promover el desarrollo de prácticas, políticas y culturas inclusivas dentro de las escuelas, facilitando la incorporación de un currículum mucho más flexible. La normativa busca orientar a los equipos de aula en el desarrollo de adecuaciones curriculares, así como en la realización y diseño de clases que puedan responder a las necesidades de todos los estudiantes. Para ello, es importante que se consideren los estilos de aprendizaje, los ritmos e intereses de los estudiantes, así como también las características individuales y el diagnóstico de cada niño. Cabe señalar que la normativa busca además, promover el desarrollo de una educación integral, que respete la individualidad de cada estudiante y que apunte a la mejora en la calidad de la enseñanza.

2.2 – Expresión corporal y Aprendizaje

“Definir Expresión Corporal (EC) ha sido y es una tarea compleja dada la variedad de aproximaciones conceptuales e interrelaciones que sobre este término se establecen desde una perspectiva educativa y artística. Numerosos autores han tratado de analizar el concepto EC contemplando la generalidad y la particularidad del término con una visión integradora” (Farreny, 2001; Kalmar, 2006; Rivero & Schinca, 1992; Romero, 1999; Schinca, 2000; Stokoe, 1994; Stokoe & Schächter, 1994).

Romero (1999) afirma que el cuerpo, el movimiento y el sentimiento son los instrumentos básicos de una disciplina cuyo objeto de estudio es la conducta motriz del individuo con una finalidad expresiva, comunicativa y estética. Patricia Stokoe afirma que la EC supone tomar conciencia del propio esquema corporal, lograr su progresiva sensibilización y aprender a utilizar el cuerpo plenamente para lograr la exteriorización de ideas y sentimientos (Stokoe, 1994; Stokoe & Schächter, 1994). Stokoe fue creadora y defensora de la corriente de trabajo artístico - educativa a la que

denominó Expresión Corporal en la década de los 50. Para esta investigadora argentina la EC se puede definir como la danza de cada persona, su propia danza, su manera única, subjetiva y emocionada de ser y estar, de sentir y decir, con y desde su propio cuerpo (Kalmar, 2006).

La Expresión Corporal proviene del concepto de Danza Libre: es una metodología para organizar el movimiento de manera personal y creativa, constituyéndose en un lenguaje corporal posible de ser desarrollado a través del estudio e investigación de los componentes del movimiento, del cuerpo propio y de los múltiples modos de estructuración del movimiento en el tiempo y el espacio.

Es por ello que el lenguaje corporal adquiere así la función de “lenguaje”: la búsqueda de “un vocabulario” propio de movimientos que, organizados en una unidad significativa de forma y contenido permite transmitir, al igual que otros lenguajes artísticos, ideas, emociones y sensaciones personales y subjetivas, posibles de ser objetivadas en una elaboración externa al individuo (Pacheco, 2015).

En Educación, La Expresión Corporal es una herramienta formativa que contribuye al desarrollo físico, intelectual y afectivo-emocional de la persona (Vicente, Ureña, Gómez & Carrillo, 2010). En las sesiones de EC, los practicantes realizan un ejercicio físico corporalmente global, exento de elementos competitivos y con un alto componente hedonista (Laban, 1978; Ossona, 1984). Todo ello favorece la interacción e integración social facilitando la liberación de tensiones, canalizando el estrés y ayudando en el desarrollo de la capacidad creativa del individuo (Fructuoso & Gómez, 2001).

De acuerdo a Maturana, “de este ejercicio rizomático se desplegaron como “líneas pedagógicas” los afectos, el devenir y la creación; estas líneas interactúan, se articulan, son itinerantes y flexibles a la hora de pensar el cuerpo en la educación”.

El “uso” conceptual que Deleuze da a los cuerpos como campos intensivos y el poder de afectar y de ser afectado ofrece un corte significativo para la educación del cuerpo. Así, el cuerpo se define por lo que puede, por la potencia, por lo que es capaz, por las intensidades que lo afectan, por sus fuerzas, por el modo de producirse. El poder de afección, el poder ser afectado y dejarse afectar ponen al cuerpo en relación con la educación porque gracias a su dimensión simbólica, el cuerpo expresa el lenguaje de los afectos. “El alma no se conoce a sí misma sino en cuanto percibe las ideas de las afecciones corporales” (MARÍN, 2006, p. 31).

A diferencia de la perspectiva cartesiana que trata los afectos en su doble dimensión psicofísica, la Educación Corporal pretende poner los afectos (*affectus*) como atributos de poder de la corporalidad; así las emociones, motivaciones, sentimientos, la imaginación o, por ejemplo, el miedo, el temblor, la risa, el llanto, son afecciones que se refieren a toda la corporalidad. Una afección como la imaginación en el aula puede aumentar o disminuir la potencia de obrar del cuerpo, favorecerla o reprimirla. En términos pedagógicos, la imaginación puede generar afección si tiene un impacto sobre la potencia de obrar del cuerpo, es decir, si la imaginación genera potencia de pensar, crear y experimentar o en tanto produce efectos particulares (Gallo y Martínez, 2015).

2.2.1 La corporalidad

En Palabras de Maturana (2005):

“En el camino explicativo de la objetividad sin paréntesis, que es el camino explicativo que seguimos cuando tratamos nuestro operar cognoscitivo como expresión de una propiedad constitutiva nuestra, nuestro cuerpo nos aparece como un instrumento de

expresión de esa propiedad y también como una limitación en la expresión de ella. En este camino explicativo nos topamos con el cuerpo y decimos que éste nos impone limitaciones en la expresión de nuestro ser racional trascendente”.

A su vez, Maturana (2005) agrega que,

“En el camino explicativo que seguimos al aceptar que nuestra capacidad de observar resulta de nuestra biología, y que llamo el camino de la objetividad entre paréntesis, sucede exactamente al revés. Al seguir este camino explicativo nos damos cuenta de que nuestra corporalidad nos constituye, y que el cuerpo no nos limita, sino que nos posibilita. En otras palabras, nos damos cuenta de que es a través de nuestra realización como seres vivos que somos seres conscientes que existen en el lenguaje.

En este sentido, el autor expone el siguiente ejemplo:

“Tomemos el caso de un niño que está creciendo. Lo ponemos en este colegio y crece de una cierta manera aparente en ciertas habilidades que decimos adquiere; lo ponemos en otro y crece de otra manera, con otras habilidades. Hablamos de aprender, pero de hecho, lo que hacemos al poner a un niño en un colegio, es introducirlo en un cierto ámbito de interacciones en el cual el curso de cambios estructurales que se están produciendo en él o ella de todos modos sea éste y no aquél.”

Esto quiere decir, que el individuo siempre está en constante interacción con el medio, y esa es una forma constante de aprender, involucrando con ello, todo el ser.

Del mismo modo, Maturana (2005) agrega que:

“Además todos sabemos, aunque no siempre nos hacemos cargo de ello, que lo que está involucrado en el aprender es la transformación de nuestra corporalidad que sigue un 'curso u otro según nuestro modo de vivir. Hablamos de aprendizaje como de la captación de un mundo independiente en un operar abstracto que casi no toca nuestra corporalidad, pero sabemos que no es así. Sabemos que el aprender tiene que ver con los cambios estructurales que ocurren en nosotros de manera contingente a la historia de nuestras interacciones.”

Esto implicaría la importancia de reconocer la corporalidad en todas las instancias de aprendizaje, por lo que cada ser capta el mundo a su manera, mediante sus propias experiencias que le son únicas.

Del mismo modo, el autor finaliza señalando que tanto organismo y medio van cambiando juntos, de manera similar durante toda su vida. Esto implicaría lo relevante que es la relación con otros en el aprendizaje de experiencias, las que de por sí involucran el uso del cuerpo.

2.2.2 Aprendizaje psicomotor y su relación con la expresión corporal

El desarrollo psicomotor es concebido como un aspecto relevante dentro de la educación parvularia y del aprendizaje en particular, por lo que su relación con la expresión corporal no es antojadiza, sino que se relaciona con lo planteado por diversos autores (Krombholz, 2006; Nijenhuis & Van der Flier, 2002; Pisot & Planinsec, 2005; Planinsec, 2002a, 2002b; González y González, 2010), que sostienen que el desarrollo motor es fundamental para el aspecto cognitivo, y se relaciona de manera directa con

la etapa del párvulo, puesto que en este periodo es crucial, y requiere de múltiples formas de estimulación.

La literatura actual hace una distinción entre motricidad y psicomotricidad, que es importante señalar. Por una parte, la motricidad es entendida como la forma de expresión del ser humano, como un acto intencionado y consciente (González y González, 2010), en la que intervienen las células nerviosas que dan origen al movimiento del cuerpo, siendo las estructuras piramidales (voluntarios), extra piramidales (autónomos) y del cerebelo las que determinan su acción. Si una de estas estructuras falla, el cuerpo no tiene la posibilidad de llevar a cabo de manera adecuada o armoniosa el movimiento, trayendo por consiguiente el anormal desarrollo motor. Por otro lado, la psicomotricidad, es entendida como una propiedad del ser humano en la que intervienen el movimiento, la inteligencia y la efectividad de dicho movimiento.

“Illingworth (1983), aportó una de las definiciones más precisas expresando que *el desarrollo psicomotor es un proceso gradual y continuo en el cual es posible identificar etapas o estadios de creciente nivel de complejidad, que se inicia en la concepción y culmina en la madurez, con una secuencia similar en todos los niños pero con un ritmo variable.*” (González y González, 2010).

De esta manera, se concibe al desarrollo psicomotor como un aprendizaje que va adquiriendo gradualidad conforme el individuo va creciendo, y que le permite al ser humano ejecutar acciones que van aumentando progresivamente su complejidad.

Actualmente, existe consenso en la literatura científica, que permite sostener la existencia de hitos en el aprendizaje psicomotor, que van desde los actos reflejos (desde los 0 meses, hasta el año), hasta la marcha. La importancia de concebir estos hitos en el desarrollo psicomotor como base

para el diagnóstico del aprendizaje en este aspecto, ha permitido actuar de manera oportuna frente a cualquier alteración en este aspecto.

Ya en la primera infancia, la pediatría como disciplina se ocupa del diagnóstico y la prevención de alteraciones en el plano motor (Schonhaut, Álvarez y Salinas; 2008). Es por ello que la detección temprana de alteraciones en este plano, ofrecen la posibilidad de una intervención temprana y de tratamientos oportunos. Es aquí, en donde tanto el juicio clínico del profesional médico como el control del niño sano, en Chile, contribuyen a que exista una oportunidad única de intervención y prevención.

Es importante también señalar que una importante estimulación en este ámbito, contribuyen al desarrollo de otros procesos tales como el esquema corporal (Rencoret, 2008), la coordinación viso motriz, el equilibrio y la capacidad de poder ejecutar cada vez con mayor eficiencia movimientos más complejos. Es a partir de los 4 a 5 años en donde el niño adquiere su máximo potencial, y es susceptible de poder recibir la mayor estimulación posible, que le permita desarrollar sus capacidades. En este sentido, la expresión corporal permitiría poder potenciar este aprendizaje, desde la etapa del párvulo, siendo la escuela un medio en donde existen esas posibilidades.

2.2.3 Aprendizaje afectivo y del lenguaje y su relación con la expresión corporal

En el contexto de la enseñanza en clase, el porcentaje relativamente pequeño de la comunicación que se produce verbalmente estimulará principalmente significados cognitivos (dominio cognitivo) para el estudiante, mientras que la comunicación no verbal más penetrante (~ 93% de todas las comunicaciones) estimula los sentimientos y actitudes de los

estudiantes (dominio afectivo) sobre el material (McCroskey, Richmond, y McCroskey, 2006).

Por lo tanto, dado el impacto potencial sobre el aprendizaje del estudiante que la comunicación no verbal tiene, sería importante que todos los instructores sean conscientes de su proyección hacia el exterior no verbal personal, así como la observación de las señales no verbales de los estudiantes.

La comunicación, cuando se hace correctamente, es un proceso de interacción de dos vías (Suinn, 2006). Esta afirmación sigue siendo válida en el aula, donde, como instructores, nos esforzamos para comunicarse con claridad y eficacia con nuestros estudiantes. Radford (1990) declara que la comunicación efectiva es crítica en el ambiente de la clase. Miller (1988) afirma que “el conocimiento se transmite a través de una comunicación efectiva y alimentado mediante el envío y recepción de mensajes con habilidad ...” (pág. 23).

Sin embargo, incluso en un entorno de aprendizaje centrado en el estudiante, activo, una gran parte de la comunicación verbal y no verbal se genera por el instructor y destinadas a la transformación de nuestros estudiantes.

A través de la interpretación de las señales no verbales de nuestros estudiantes, esta aparentemente comunicación en el aula de una sola vía puede convertirse en un proceso de manera más interactiva, de dos.

La capacidad y la comodidad de los estudiantes con la instrucción de procesamiento pueden ser interpretados de sus señales no verbales, las cuales, a su vez, permite al instructor para avanzar en la discusión sobre la base del tipo de las señales observadas.

Angelo & Cross (1993) afirman que “a través de una estrecha observación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje... los maestros

pueden aprender mucho acerca de cómo aprenden los estudiantes y, más específicamente, cómo los estudiantes responden a determinados métodos de enseñanza” (pág. 3).

Las pistas no verbales que nuestros estudiantes prestan a cambio son de importancia crítica, información en tiempo real que influye en nuestra posterior comunicación (Suinn, 2006) y nos permite alterar nuestro curso de acción si es necesario (Davis, 2009; Neill y Caswell, 1993). Webb, Diana et al. (1997) afirma que “a partir de la observación y la interpretación del lenguaje corporal de los estudiantes y las expresiones faciales, el maestro perceptivo puede decidir si es necesario para comprobar la comprensión, proporcionar más o un tipo diferente de instrucción, o asignar más práctica” (pg 89).

Por lo tanto, los profesores pueden utilizar observaciones de las clases de señales no verbales “para reorientar su enseñanza a los estudiantes a hacer su aprendizaje más eficiente y más eficaz” (Angelo & Cross, 1993, p. 3).

Angelo & Cross (1993) discuten las observaciones que los instructores deben realizar en el aula: “A medida que enseñan, monitor de la facultad y reaccionar ante las preguntas del estudiante, comentarios, el lenguaje corporal y expresiones faciales de una manera casi automática. Esta formación de recopilación de información y la impresión “automático” es un proceso subconsciente y implícita. Los maestros dependen en gran medida de su impresión de aprendizaje de los estudiantes y hacer juicios importantes basados en ellos ...”(pp. 6-7).

Neill y Caswell (1993) señalan que los instructores inexpertos “... muestran una falta lamentable y casi total de la conciencia de la extensión o la función de los comportamientos de los alumnos no verbales ...” (pág. 55) y sugiere que esa conciencia aula sólo se desarrolla con la experiencia .

En un estudio realizado por Webb, Diana et al. (1997) “experto” y se evaluaron “no expertos” maestros por su capacidad para juzgar comprensión de los estudiantes sobre la base de la conducta visual, verbal y “experto” o maestros más experimentados eran de hecho más precisa.

Para un instructor inexperto, aulas pueden aparecer ser un entorno mayoritariamente ocupado. Si se utilizan las condiciones de aprendizaje activo, la clase verdaderamente está ocupada.

Sin embargo, es el instructor con experiencia que ha desarrollado la capacidad de forma dinámica mental multi-tarea en el aula; hablando, la observación de las condiciones, reaccionar, interactuando, y facilitar el aprendizaje activo.

Esa es una habilidad que no se puede enseñar fácilmente, sino que debe ser aprendido por la experiencia. Radford (1990) señala que “la observación es una habilidad enseñanza discreta que necesita ser aprendido” (pág. 37) y “maestros aprenden a observar en el aula por su cuenta con poca dirección o de formación” (pág. 37). Como Webb, Diana et al. (1997) afirman:

“En consecuencia, los profesores expertos son capaces de asistir a la información múltiples y complejos que puedan organizar e interpretar, y parecen percibir y entender los estudiantes, información social, y eventos de la clase de una manera cualitativamente diferente a menos maestros de experiencia ”(pág. 89).

El hecho de no observar y reconocer que un estudiante está luchando con un concepto puede conducir a estudiantes aburridos y frustrados. “Sólo cuando podemos percibir con precisión lo que está ocurriendo podemos reflexionar sobre lo que el estudiante está aprendiendo y sobre cuáles son los intereses y los sentimientos que traen consigo al aprendizaje situación” (Radford, 1990, p. 38).

Por lo tanto, existe una necesidad clara para que los instructores sean sensibles a las señales no verbales como medio de evaluación en tiempo real. Angelo & Cross (1993) afirman que, si bien otras formas de evaluación en el aula pueden ser más exactos, simplemente no son lo suficientemente oportuna.

La siguiente lista de señales es generalizada en relación con la cultura, sexo, tipo de institución académica, y por supuesto sujeto. Se ha acumulado a partir de una variedad de fuentes y en la mayoría de los casos adaptados específicamente a las condiciones de la clase. La taxonomía previamente identificado ofrecido por Zoric, Smid et al. (2007) se ha utilizado para clasificar y analizar cada elemento.

Silencios o Pausas: Silencio o simplemente la ausencia de comunicación “es el no verbal (sic) expresión más común” (Gukas, Leinster, y Walker, 2010, p. 7). El silencio se interpreta comúnmente como simple falta de entendimiento.

Sin embargo, el silencio por parte del estudiante podría ser interpretado como un “desafío” para el instructor (Suinn, 2006), una falta de comprensión (Gukas et al., 2010), una falta de conocimiento (Gukas et al., 2010),

El miedo al fracaso (Davis, 2009;. McCroskey et al, 2006), o un sentimiento de inferioridad (Gukas et al, 2010).. silencio estudiante también puede ser un producto de la preferencia de aprendizaje o antecedentes culturales (Gukas et al., 2010).

Contacto ocular: es el acto de hacer intencionalmente o no el contacto visual con un individuo durante la comunicación. Mientras que una mirada sostenida indica interés (Neill y Caswell, 1993), los instructores son testigos más comúnmente estudiantes evitando el contacto visual. Knapp y Hall (1992) confirman la interpretación más común de evitar el contacto visual como alguien que no conoce la respuesta a una pregunta. Miller

(2005b) también señala que los estudiantes evitar el contacto visual cuando simplemente no les gusta o no se interesan en el tema.

Los estudiantes con baja autoestima o que están siendo evasiva también son propensos a evitar el contacto visual (Hartley y Karinch, 2007; Pease y Pease, 2006). Raza y Colaiuta (2006) investigaron y encontraron una correlación positiva entre la cantidad de contacto visual estudiante con un instructor y comprensión de los alumnos. En concreto, calificaciones más altas se asociaron con mayor tiempo mirando al instructor durante las discusiones y menos tiempo mirando a otra parte de la habitación.

Ambitos kinesicos abarca todas las formas de los movimientos del cuerpo. Como tal, varios de los indicadores cinéticos primarios se tratan por separado en los siguientes párrafos.

Movimiento del ojo: Observación del movimiento del ojo puede proporcionar instructores con una indicación del modo de pensar y pensamientos de un estudiante. Por ejemplo, las imágenes se almacenan en la corteza visual, que se encuentra en la parte posterior del cerebro (Hartley y Karinch, 2007).

Por lo tanto, cuando los estudiantes intentan recuperar una imagen, sus ojos tienden a desplazarse hacia arriba. Del mismo modo, el recuerdo de un sonido está indicada por los ojos a la deriva a la línea izquierda o la derecha y con las orejas (Hartley y Karinch, 2007).

Cognitiva pensamiento y resolución de problemas se lleva a cabo en el lóbulo frontal y los resultados en los ojos migrar hacia abajo y hacia la izquierda (Hartley y Karinch, 2007). Pensamientos asociados con sentimientos y emociones intensas dan lugar a la proyección de los ojos hacia abajo y hacia la derecha (Hartley y Karinch, 2007).

La observación de los ojos que migran en repetidas ocasiones hacia el reloj podría interpretarse como un estudiante aburrido con la discusión

actual o un estudiante preocupado por los acontecimientos que ocurren en un futuro próximo (Miller, 2005b). Pease y Pease (2006), Thompson (1973) y Miller (2005b) también en cuenta que la dilatación pupilar es una reacción no voluntaria a ver algo agradable.

Posición de la cabeza: Un individuo con una barbilla levantada se ve obligado a mirar hacia abajo su nariz. Tal posición de la cabeza se asocia con el dominio impuesta. A la inversa, una cabeza inclinada se considera no amenazante y sumisa (Neill y Caswell, 1993). Interés simpático se indica mediante ligeramente la inclinación de la cabeza hacia un lado (Neill y Caswell, 1993) y el acuerdo se indica por asintiendo (Miller, 2005b).

Radford (1990) señala que los estudiantes se han convertido en “evasores cumplida” bajando la cabeza para evitar el contacto visual con un instructor y crear una apariencia que están en busca de una respuesta a una pregunta.

Expresión facial: Un relajado y / o sonriendo expresiones faciales es una indicación de satisfacción de los estudiantes con su entorno actual (Gukas et al., 2010). Considerando que, el ceño fruncido y / o la frente arrugada es una indicación de la ira o confusión (Neill y Caswell, 1993). El reflejo involuntario de bostezo es una indicación de aburrimiento o fatiga (Miller, 2005b).

Postura corporal: Postura corporal Student, mientras que sentado y de pie, es una clara y cue no verbal precisa. Neill y Caswell (1993) y Miller (Miller, 2005a, 2005b) afirman que un estudiante atento y comprometido se sentará predominantemente vertical apoyando ligeramente hacia adelante hacia el altavoz. Una persona contenido también tiende a caminar con una postura erguida (Miller, 2005b).

Por otro lado, el aburrimiento o un estado desalentado se indica por caída o agachada cuando está sentado (Miller, 2005a, 2005b). Cabe

señalar que una postura no erecto podría ser una indicación de la fatiga o somnolencia. postura relajada de un estudiante al dirigirse a alguien es un indicio de la falta de respeto a esa persona (Miller, 2005b). El respeto también se indica mediante la alineación del cuerpo con el instructor.

Una alineación recta mientras está sentado (piernas en frente) indica un mayor nivel de respeto que las piernas se volvió hacia el lado (Miller, 2005b). Defiance o disensión se demuestra mediante la colocación de las manos en las caderas mientras está de pie (Hartley y Karinch, 2007) y mediante la exhibición deliberadamente una postura significativamente diferente que el resto del grupo cuando está sentado (Miller, 2005b; Thompson, 1973).

Gestos y señales de mano: El uso de gestos y señales de mano ayudar a los estudiantes expresarse y aclarar preguntas o respuestas verbales. Steepling, que es ya sea el proceso de enclavamiento dedos de uno o simplemente colocando las puntas de los dedos de las manos opuestas juntos, es una demostración de la confianza (Miller, 2005b; Thompson, 1973), mientras que, preening excesiva es una indicación de estrés y ansiedad (Neill y Caswell, 1993).

En la mayoría de las clases se obtiene la atención levantando una mano (Miller, 2005b), pero el “vacilar mano frenética” se complace en ofrecer una solución posible (Knapp y Hall, 1992). Encogiéndose de hombros es una expresión común de la falta de conocimiento suficiente (Miller, 2005b). Neill y Caswell (1993) afirman que los brazos cruzados sobre el pecho es una indicación de la posición dominante, pero Miller (2005b) interpreta este gesto como una señal defensiva o retirada de la discusión.

Vocalics y Chronemics: Vocalics incluye el tono de voz, timbre, el volumen y la velocidad del habla, mientras que “chronemics” se refiere a la sincronización y pausas. En un ambiente de clase, estas señales no

verbales se exhiben con mayor frecuencia cuando los estudiantes intentan responder verbalmente a una pregunta. Miller (2005b) y Neill y Caswell (1993) describen la propensión de los estudiantes para responder a una pregunta con un signo de interrogación no verbal.

Es decir, durante la entrega de una respuesta, el volumen se incrementa ligeramente de un estudiante y la velocidad del habla también aumenta. Esto da lugar a la aparición de una respuesta inseguro. Miller (2005b) también establece que una lenta tasa a moderadamente lenta de expresión es una indicación de aburrimiento, “normal” la velocidad del habla es una indicación de la satisfacción, y una rápida tasa de expresión es a menudo una indicación de la ira .

Proxémica: El espacio personal y la organización de los elementos físicos en un aula tienen una influencia sorprendentemente significativa en la comodidad de los estudiantes dentro del ambiente de aprendizaje.

Reorganizar las mesas y sillas en su sala de clase (número de columnas o filas) a medio camino a través de un término académico y observar la reacción verbal y no verbal de los estudiantes a medida que llegan a clase.

El uso del espacio en un salón de clases (con disposición flexible) es comúnmente a discreción del instructor. Sin embargo, la distancia personal es controlado por los estudiantes y profesores. Raza y Colaiuta (2006) identificaron una correlación positiva entre las elecciones estudiantiles de estar y tanto la atención y el rendimiento académico.

En concreto, los estudiantes que los asientos de auto-seleccionada en el centro y partes delanteras de un aula tendían a ser más atento y tuvieron un mejor desempeño académico.

El filtrado de influencias culturales, la distancia personal establecido por un estudiante, entre el estudiante y el instructor, es una indicación de la

confianza y la comodidad del estudiante (una interacción más estrecha es una indicación de alta confianza y comodidad) (Neill y Caswell, 1993). Balanceo, balanceo de la pierna, o tocando indicios de que un estudiante se siente incómodo con la distancia establecida personal (Thompson, 1973).

Háptica: Extrapolando el concepto de espacio personal hasta el punto de contacto físico es un tema de debate importante. Mientras que los estudios han demostrado que deliberada y adecuada tocar estudiante / instructor en el aula puede ser beneficiosa académicamente (Miller, 2005b; Neill y Caswell, 1993;

Thompson (1973), señala que el entorno académico moderno sugiere que los riesgos de una mala interpretación superan los beneficios. En el nivel universitario un apretón de manos entre el estudiante y el instructor, por un trabajo bien hecho, parece ser el límite de contacto físico apropiado.

Apariencia física: Los estudiantes proyectan su vista hacia el exterior del mundo a través de su vestimenta, peinado, joyas, etc. (Thompson, 1973). Mientras que el aspecto físico no es necesariamente una indicación en tiempo real de estado cognitivo del estudiante, que suele proporcionar contexto en el que podemos situar mejor a otras señales no verbales.

2.3 – Formación Integral.

“Podemos definir la Formación Integral como el proceso continuo, permanente y participativo que busca desarrollar armónica y coherentemente todas y cada una de las dimensiones del ser humano (ética, espiritual, cognitiva, afectiva, comunicativa, estética, corporal, y socio-política), a fin de lograr su realización plena en la sociedad. Es decir, vemos el ser humano como uno y a la vez

pluridimensional, bien diverso como el cuerpo humano y a la vez plenamente integrado y articulado en una unidad” (Universidad Católica de Córdoba, 2008).

En este sentido, es posible señalar que:

“la formación integral implica una perspectiva de aprendizaje intencionada, tendiente al fortalecimiento de una personalidad responsable, ética, crítica, participativa, creativa, solidaria y con capacidad de reconocer e interactuar con su entorno para que construya su identidad cultural. Busca promover el crecimiento humano a través de un proceso que supone una visión multidimensional de la persona, y tiende a desarrollar aspectos como la inteligencia emocional, intelectual, social, material y ética-valoral. (Ruiz, 2004).

Si bien existen múltiples clasificaciones que permiten responder a los objetivos de formación integral, podemos considerar el siguiente ordenamiento, en términos orientadores para la docencia:

a) **Desarrollo personal**, que responde a la estimulación de:

- Habilidades de reconocimiento de las propias emociones, y de manejo y expresión constructiva de las mismas.
- Habilidades para identificar las propias habilidades e intereses, para valorar las propias fortalezas y reconocer las principales debilidades. Autoestima y autoconocimiento.
- Habilidades para monitorear las propias acciones y orientarlas en favor de metas personales y académicas.

b) **Desarrollo social**, que se entiende como la estimulación de:

- Habilidades para reconocer los pensamientos, sentimientos y puntos de vista de los otros, incluso de aquellos que difieren del propio, **como por ejemplo, la Empatía y la toma de perspectiva.**
- Habilidades para construir y mantener **relaciones interpersonales** sanas y gratificantes.
- Habilidades de **cooperación y trabajo en equipo.**
- Habilidades de **comunicación.** Escucha activa, comunicación asertiva (clara y respetuosa), el debate constructivo, entre otras.
- Habilidades para **resolver conflictos** de manera pacífica: identificar problemas, generar soluciones alternativas, anticipar las consecuencias de cada una de ellas, y evaluar y aprender de sus decisiones.

c) Desarrollo ético, que se refiere a la estimulación de:

- Habilidades de **razonamiento moral:** capacidad de análisis y reflexión considerando estándares éticos, normas sociales, respeto a otros, y las consecuencias de las diversas variantes de sus acciones.
- Habilidad para **tomar decisiones de manera responsable y acorde a valores.**
- Habilidades para reflexionar en torno al sentido y la manera de **vivir los valores** en el día a día.

Aunque, si bien, no es posible poder conciliar con un sistema de ordenamiento genérico para poder considerar los elementos que contribuyen a la caracterización del aprendizaje integral, es importante reconocer que el concepto está presente en la mayoría de los planteles educativos que ofrecen y apuntan a una propuesta que logre impactar en todas las esferas del aprendizaje.

3 – Análisis en torno a la Expresión corporal para el desarrollo del aprendizaje integral

Para efectos de un análisis que permita identificar y caracterizar la expresión corporal dentro de las bases curriculares, se realiza una tabla con los aprendizajes esperados en primer y segundo nivel de transición, en la cual se categorizan por ámbito, núcleo y dimensión del aprendizaje a la que aluden. La finalidad de esta tabla es meramente didáctica, y pretende visualizar y caracterizar el alcance que ha tenido la expresión corporal en el currículum de los párvulos, considerando a la vez la mayoría de los aspectos que influyen en el aprendizaje del ser humano, desde una perspectiva que se aproxime al ideal de “aprendizaje integral”.

Para el aspecto de las dimensiones presentes en cada aprendizaje esperado, se utilizan las categorías de “Psicomotricidad”, “Cognitivo” y “Afectivo” para poder describir el alcance que tiene cada aprendizaje esperado visualizado.

Ámbito	Núcleo	Aprendizaje Esperado	Dimensión
Formación Personal y social	Autonomía : Motricidad y Vida saludable (2 Ciclo)	Adquirir un mayor dominio de sus capacidades corporales, desarrollando en las habilidades motoras gruesas el control dinámico en movimientos y desplazamientos, alternando diferentes velocidades, direcciones, posiciones e implementos, apreciando sus progresos.	Psicomotricidad – Cognitivo
	Autonomía: Motricidad y Vida saludable (2 Ciclo)	Reconocer progresivamente las posibilidades y características de su cuerpo para lograr la conciencia de su esquema corporal y definir su lateralidad, de modo ser crecientemente competente en su actuar.	Cognitivo – Psicomotricidad
	Autonomía: Motricidad y Vida saludable (2 Ciclo)	Disfrutar y experimentar el bienestar que produce la actividad física al ejercitar.	Afectivo
	Identidad: (1 Ciclo)	Reconocer y disfrutar de su imagen corporal en espejos, proyecciones o siluetas, jugando libremente con	Afectivo

		su cuerpo, a través de gestos y movimientos.	
	Identidad: Reconocerse y apreciarse (2 Ciclo)	Iniciarse en la aceptación de sus características corporales, expresándose a través de diversas formas, contribuyendo así a la construcción de su imagen corporal.	Afectivo – cognitivo
	Identidad: Reconocerse y apreciarse (2 Ciclo)	Tomar conciencia progresiva de su identidad sexual, a través de sus características corporales.	Afectivo – biológico
	Identidad: Manifestar su singularidad (2 Ciclo)	Representarse a sí mismo destacando sus características personales, corporales, sus intereses, ideas, decisiones y fortalezas.	Afectivo –biológico
Comunicación	Lenguaje Verbal: (1 Ciclo)	Iniciarse en la comunicación a través de distintas formas: gestuales, corporales y pre-verbales.	Comunicativo – Cognitivo
	Lenguaje Verbal: (1 Ciclo)	Identificar progresivamente expresiones no verbales (gestuales y corporales) y pre-verbales que realizan intencionadamente personas significativas.	Comunicativo – Cognitivo
	Lenguaje verbal: Lenguaje Oral (2 Ciclo).	Mantener una actitud atenta y receptiva en relación a los mensajes verbales, gestuales y corporales de diferentes interlocutores. (2 Ciclo)	Comunicativo (Pragmática)
	Lenguaje Artístico: (1 Ciclo)	Representar corporal y lúdicamente a personas, animales, y situaciones de su vida diaria.	Comunicativo – Psicomotor
	Lenguaje Artístico: (1 Ciclo)	Expresarse corporalmente representando diferentes intensidades y velocidades de distintos tipos de música.	Psicomotor – Comunicativo
	Lenguaje Artístico: (1 Ciclo)	Descubrir diversas posibilidades de gestos y movimientos corporales para expresarse en sus juegos y en otras situaciones de su interés.	Cognitivo – Comunicativo
	Lenguaje Artístico: (1 Ciclo)	Expresarse corporalmente a través de la danza, empleando como fuente de inspiración distintos tipos de música, de diferentes ámbitos culturales.	Psicomotor – Comunicativo – Afectivo
	Lenguaje Artístico: (2 Ciclo)	Expresarse creativamente a través de diferentes manifestaciones artísticas: pintura, modelado, gráfica, teatro, danza, música, poesía, cuentos e imágenes proyectadas.	Cognitivo – Comunicativo
	Lenguaje Artístico: (2 Ciclo)	Ampliar las posibilidades expresivas de su cuerpo, incorporando en sus movimientos, equilibrio, dirección,	Psicomotor – Comunicativo

		velocidad, control.	
	Lenguaje Artístico: (2 Ciclo)	Crear secuencias de movimientos con o sin implementos a partir de las sensaciones que le genera la música.	Psicomotor
	Lenguaje Artístico: (2 Ciclo)	Innovar en sus posibilidades creativas a través del manejo y experimentación de diversas técnicas, materiales, instrumentos y procedimientos, perfeccionándose progresivamente en el uso de ellos.	Cognitivo – Comunicativo
	Lenguaje Artístico: (2 Ciclo)	Crear mediante la música, la plástica y el baile sus propios patrones, con distintos elementos y comunicando a los demás los criterios de orden utilizados para construir la secuencia de ellos.	Cognitivo – Comunicativo

Alcances de la expresión corporal en la educación Parvularia. Elaboración propia (2017).

En el ámbito de formación personal y social podemos observar que la mayoría de los aprendizajes esperados que incorporan elementos de la expresión corporal y/o que involucran habilidades psicomotoras, cognitivas y o afectivas, pertenecen en su mayoría al segundo ciclo; es decir, a Segundo Nivel de Transición. Estos aprendizajes esperados se pueden encontrar distribuidos entre los núcleos de Autonomía e Identidad.

En el ámbito de comunicación, los aprendizajes esperados que incorporan elementos de la expresión corporal están distribuidos de manera homogénea entre el primer y el segundo Ciclo (NT1 y NT2, respectivamente). La mayoría de estos aprendizajes, están dentro del núcleo de Lenguaje Artístico, aunque también podemos encontrarlos, en menor medida, dentro del núcleo de lenguaje verbal. Cabe señalar que se aborda en gran medida la dimensión cognitiva.

4 – Reflexiones finales

La educación Parvularia actualmente tiene el desafío de apostar por una propuesta que este alineada con el nuevo paradigma de Educación inclusiva, por lo que se hace necesario revisar las prácticas pedagógicas y abordarlas desde lo medular, el currículum, para apuntar a aquellos aspectos que permitan re orientar los aprendizajes, y otorgar una respuesta de calidad a todos los estudiantes, favoreciendo la participación y el derecho a educarse.

Desde esta perspectiva, la expresión corporal supone un punto de partida idóneo, puesto que apunta al ideal del aprendizaje integral, es decir, impactar en todos los aspectos del aprendizaje del ser humano. En este sentido, la E.C., es entendida como la toma de conciencia del propio esquema corporal, para que el individuo pueda lograr su progresiva sensibilización y aprenda a utilizar el cuerpo plenamente, de modo que posteriormente pueda lograr la exteriorización de ideas y sentimientos (Stokoe, 1967).

Es por ello, que en una primera instancia, se hace necesario profundizar en el conocimiento de la expresión corporal en las primeras etapas de la escuela, por parte de las Educadoras de Párvulo, para luego implementar prácticas que promuevan el aprendizaje integral en los propios estudiantes. De este modo, y tal como señalan las bases curriculares, se hará posible el desarrollo de la función simbólica, a través del esquema corporal, mediante el desarrollo de las primeras imágenes mentales que se posibilitan a través de la expresión.

En este sentido, el aprendizaje se profundiza a través de las experiencias motoras que proporciona el docente a través de las diversas prácticas que, de manera intencionada, promueven el enriquecimiento de cada factor del aprendizaje observado desde el prisma de la educación integral. Es decir, las dimensiones afectivas, cognitivas y psicomotoras se nutren de las experiencias que Educadoras entregan en su quehacer.

Cabe señalar que cada dimensión del aprendizaje está vinculada en alguna medida al aprendizaje corporal, lo que en cierta medida también nos permite apostar por incorporar dentro de las prioridades metodológicas, a la expresión corporal en el currículum como una genuina herramienta de aprendizaje.

Para poder llevar a cabo una propuesta de este tipo, se hace necesario poder graficar de manera jerarquizada una organización curricular que contemple a la expresión corporal como eje central de las bases curriculares. La jerarquización debe estar supeditada a las tres dimensiones o ámbitos: Psicomotor, cognitivo y afectivo; asegurando de ese modo un enfoque integral.

En el ámbito psicomotor, elementos como la lateralidad, el esquema corporal, la coordinación y los conceptos de espacio-tiempo (que pertenecen a nociones lógico matemáticas) requieren de experiencias que involucren el cuerpo, por lo que se justifica la incorporación de metodologías que pongan de relieve la expresión corporal. Para ello, el currículum y la planificación que idea el docente deben contemplar rutinas que aborden aprendizajes esperados y que pongan de manifiesto el desarrollo del movimiento y la expresión en entornos lúdicos y artísticos. La creación de proyectos de aula y actividades vinculadas a la danza, el arte y la expresión artística como tal, deben ser fomentadas desde un comienzo, asegurando su ejecución y a la vez el monitoreo y seguimiento; resguardando a su vez que estas acciones en el aula tengan un impacto favorable en las habilidades motrices gruesas y finas y en el desarrollo psicomotor.

En el ámbito cognitivo, y mediante el lenguaje artístico, la expresión corporal ya se hace presente mediante el reconocimiento de gestos, posturas, expresiones y uso del cuerpo. No obstante, es en el uso de etiquetas verbales, y de conceptos en donde se ve beneficiada esta dimensión del aprendizaje. La verbalización, oralidad y uso de conceptos y mensajes a través del habla y el lenguaje; permiten el desarrollo del

pensamiento y del uso adecuado de elementos propios de la inteligencia humana; ya sea para resolver problemas como para comunicarlos y dar una respuesta verbal a ellos. Acciones tales como juegos y dinámicas del tipo “simón dice”, así como el seguimiento de instrucciones explícitas, que impliquen la verbalización de las distintas posturas y acciones corporales, permiten nutrir al estudiante de un mayor bagaje conceptual.

En el ámbito afectivo, se observa una interrelación transversal entre la declaración de aprendizajes esperados y el desarrollo de los mismos. Esto quiere decir, que las emociones, el afecto y el aprecio por ciertas acciones pueden aparecer de manera simultánea junto a otra dimensión, ya que éstas afectan en todos los aspectos y espacios de nuestra vida diaria. En el caso de los párvulos, puede influir de manera positiva y/o negativa, debido a que las emociones, sentimientos y el reconocimiento de los mismos puede actuar como elemento facilitador/inhibidor del aprendizaje. Es en este sentido, que se hace necesario impulsar experiencias de aprendizaje que permitan facilitar en la medida de lo posible la mayor cantidad de experiencias, así como también el interés del párvulo por ser partícipe de las mismas. Motivar, estimular, y hacer sentir bien, debe ser una premisa a la hora de educar. Permitirle al niño que se sienta querido, aceptado, y que pertenece al grupo, es esencial en esta etapa escolar.

Con respecto al aprendizaje integral en el párvulo, el docente debe tener claridad respecto al alcance que tiene este concepto, puesto que se hace referencia a todas las esferas de la vida del individuo, incluyendo el plano ético y el desarrollo de la moral. Por tanto, la expresión corporal continúa manifestándose como un elemento potente para su desarrollo. Es dentro de este aspecto, que las prácticas que aborden experiencias basadas en la expresión corporal, tendrán asegurada la plena participación de los estudiantes, y además el logro de los objetivos planteados en el diseño de la planificación inicial.

Para relevar el enfoque inclusivo que pretende mantener este trabajo, con énfasis en la puesta en marcha de la expresión corporal para el aprendizaje integral en la etapa pdr escolar, es de suma importancia, sin lugar a dudas, conocer los fundamentos e historia de la Educación Especial en el país. Ello, con la finalidad de poder comprender los cambios y las regulaciones que han venido a instaurar las nuevas políticas en materia de Educación Especial, considerando al decreto 83 (2016) como pilar fundamental de esta propuesta educativa. En concordancia con ello, es importante hacer mención al derecho de participación que deben tener todos los estudiantes, sin importar su condición, y a educarse en un entorno que valore y acepte la diversidad. Esto supone además conocer y comprender los principios que están detrás del enfoque de la Inclusión.

El criterio de integralidad resurge también como un aspecto que debe estar a la base de las propuestas educativas en los centros educativos que cuentan con etapas preescolares. Este criterio, presente en las bases curriculares de la Educación Parvularia, apunta al desarrollo integral de los párvulos, delimitando su marco de acción. Es importante intencionar las experiencias de aprendizaje hacía situaciones y actividades que favorezcan al párvulo en todas las esferas de su desarrollo.

Por último, uno de los aspectos que queda como interrogante para futuros estudios e investigaciones sobre el tema, es la ausencia de experiencias vinculadas a la expresión corporal en el ámbito de relación con el medio. En el análisis efectuado sobre los aprendizajes esperados, se observó una ausencia de referencias al término, lo que nos hace pensar que los objetivos en este ámbito están relegados a experiencias que no consideran este aspecto como esencial o clave. En relación a ello, cabe preguntarse por qué razón sucede esto y si es pertinente incorporarlo. A juicio del autor, creemos que debería existir una reformulación en este sentido, otorgándole a los aprendizajes esperados una orientación que considere a la expresión corporal como elemento clave para el aprendizaje.

Bibliografía Consultada:

- Aragoneses, A., y López, V. (2014). *La Expresión corporal en Educación Infantil*. "La peonza". Revista de Educación Física para la paz.
- Breed, G., & Colaiuta, V. (2006). *Looking, blinking, and sitting: nonverbal dynamics in the classroom*. Journal of Communication, 24(2), 75-81.
- Brock, E. (1992). *Student nonverbal communication in the classroom*. Consultado en Octubre del 2017 en https://www.usma.edu/cfe/Literature/Barry_11.pdf
- Comisión Nacional para la Modernización de la Educación (1994). *Los desafíos de la Educación Chilena frente al siglo XXI*. Editorial Universitaria, Santiago.
- Del Angel, M., González, B., y Gutierrez, M. (2005). *La expresión corporal como estrategia educativa para la enseñanza-aprendizaje de L2 a*

niños en pre escolar. Revista de Investigación educativa de la escuela de graduados en educación. Año 5, Número 10.

Gallo Cadavid, Luz Elena. (2009). *EL CUERPO EN LA EDUCACIÓN DA QUÉ PENSAR: PERSPECTIVAS HACIA UNA EDUCACIÓN CORPORAL*. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 35(2), 232-242. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052009000200013>

Garaigordobil, Maite, & Amigo, Raquel. (2010). *Inteligencia: Diferencias de género y relaciones con factores psicomotrices, conductuales y emocionales en niños de 5 años*. *Interdisciplinaria*, 27(2), 229-246. Recuperado en 30 de julio de 2017, de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1668-70272010000200003&lng=es&tlng=es.

García, I., Pérez, R., y Calvo, A. (2013). *Expresión corporal. Una práctica de intervención que permite encontrar un lenguaje propio mediante el estudio y la profundización del empleo del cuerpo*. *Retos. Nuevas tendencias en educación física, Deporte y Recreación*. N° 23. Pp. 19-22.

Gómez, Viviana, & Guerra, Paula. (2012). *Teorías implícitas respecto a la enseñanza y el aprendizaje: ¿Existen diferencias entre profesores en ejercicio y estudiantes de pedagogía?* *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 38(1), 25-43. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000100001>.

González, A., y González, C. (2010). *Educación Física desde la corporeidad y la motricidad. Hacia la Promoción de la Salud*, Volumen 15, No.2, julio - diciembre 2010, págs. 173 – 187. Consultado en Julio del 2017, en <http://www.scielo.org.co/pdf/hpsal/v15n2/v15n2a11.pdf>.

- Gutiérrez, V. y Salgado, A. (2014). *Integración de la danza en la educación pre escolar formal Chilena. Aportes de la disciplina para un escenario de problemáticas y oportunidades*. Memoria para optar al título de profesor especializado en Danza. Universidad de Chile. Santiago, Chile.
- Gukas, I. D., Leinster, S. J., & Walker, R. (2010). *Verbal and nonverbal Indices of learning during problem- based learning (PBL) among first year medical students and the threshold for tutor intervention [Electronic Version]*. *Medical Teacher*, 32, e5-e11. Retrieved 15 July 2010 from <http://informahealthcare.com/doi/abs/10.3109/01421590903398232>.
- Hall, J. A. (2006a). *How big are nonverbal sex differences? In K. Dindia & D. J. Canary (Eds.), Sex Differences and Similarities in Communication (2nd ed., pp. 55-81)*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hall, J. A. (2006b). *Women's and Men's Nonverbal Communication: Similarities, Differences, Sterotypes, and Origins. In V. L. Manusov & M. L. Patterson (Eds.), The SAGE handbook of nonverbal communication (pp. 201-218)*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- Hartley, G., & Karinch, M. (2007). *I can read you like a book : how to spot the messages and emotions people are really sending with their body language*. Franklin Lakes, NJ: Career Press.
- Kerlinger, F. y H. Lee (2002). *Investigación del comportamiento*. México: McGraw Hill/ Interamericana.
- Knapp, M. L., & Hall, J. A. (1992). *Nonverbal communication in human interaction (3rd ed.)*. Fort Worth: Holt Rinehart and Winston
- Miller, P. W. (1988). *Nonverbal communication (3rd ed.)*. West Haven: NEA Professional Library

- MINEDUC (2008). *Bases curriculares de la Educación Parvularia*. Santiago, Chile.
- Mineduc (2017). “Currículum en línea”. *Progresión de objetivos de aprendizaje. Expresión corporal y danza*. Consultado en mayo del 2017, en <http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/w3-propertyvalue-59540.html>.
- Mineduc (2009). *Orientaciones para la Implementación de los Programa pedagógicos de los niveles de Transición*. Consultado en octubre del 2017, en <http://www.mineduc.cl/usuarios/parvularia/doc/201302151540030.ORIENTACIONES.pdf>
- Neill, S. R., & Caswell, C. (1993). *Body language for competent teachers*. London; New York: Routledge.
- Pacheco, G. (2015). *Expresión Corporal en el aula infantil. Algunas consideraciones conceptuales*. Revista formación académica n° 2.
- Pease, A., & Pease, B. (2006). *The definitive book of body language (Bantam hardcover ed)*. New York: Bantam Books.
- Radford, K. W. (1990). *Observing the class*. Education Canada, 30, 36-39
- Ros, N. (2001). *Expresión corporal en Educación. Aportes para la formación docente*. OEI-Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681 – 5653).
- Ruano, K., Sánchez, G. (2006). *Expresión corporal y Educación*. Salamanca, España. Editorial Wanceulen.
- SCHONHAUT B, LUISA, ÁLVAREZ L, JORGE, & SALINAS A, PATRICIA. (2008). *El pediatra y la evaluación del desarrollo psicomotor*. Revista

chilena de pediatría, 79 (Supl. 1), 26-31. <https://dx.doi.org/10.4067/S0370-41062008000700005>

- Smith, H. A. (1979). *Nonverbal communication in teaching*. Review of Educational Research, 49(4), 631- 672.
- Stokoe, P. (1967) *La Expresión Corporal y el niño*, Buenos Aires, Ricordi Americana.
- Thompson, J. J. (1973). *Beyond words; nonverbal communication in the classroom*. New York,: Citation Press.
- Vericat, Agustina, & Orden, Alicia Bibiana. (2013). *El desarrollo psicomotor y sus alteraciones: entre lo normal y lo patológico*. *Ciência & Saúde Coletiva*, 18(10), 2977-2984. <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232013001000022>
- Webb, J. M., Diana, E. M., Luft, P., Brooks, E. W., & Brennan, E. L. (1997). *Influence of pedagogical expertise and feedback on assessing student comprehension from nonverbal behavior*. Journal of Educational Research, 91(2), 89-97.