



ÁREA EDUCACIÓN,
ARTE Y CULTURA
ESCUELA DE DANZA

ESTUDIO CUALITATIVO DE UN TALLER DE CORPORALIDAD, JUEGO Y CREATIVIDAD CON PROFESORAS DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA

Profesor guía: Paulina Herrera

Profesor Informante: Fernando Flores

Alumna: Verónica Corrales G.

Tesis para optar al grado de Licenciado en Educación

Tesis para optar al Título de Profesora de Danza

Santiago de Chile, 2010

AGRADECIMIENTOS

Primero que todo debo agradecer a todas las personas que confiaron y apostaron por mi... sin ustedes jamás hubiese tenido la fuerza ni la convicción de dar este gran paso.

A mis padres, fuente de todo el amor, valores, perseverancia, trabajo y coraje que poseo... Gracias por creer siempre en su "flaca loca". Todos mis logros son por y para ustedes, son mis ojos... los amo...

Al amor de mi vida, a mi marido Rodrigo (mi Telo) que sin él, juro por Dios no lo hubiese logrado, gracias por estar a mi lado incondicionalmente, gracias por caminar y trasnochar junto a mí, gracias por no dejarme caer cuando las fuerzas desaparecían... por todo esto y muchas cosas más, infinitas gracias mi amor... Te amo...

A mi hermana Vivi, al Roro y mis sobrinos Lunita y Renato, por comprender mis largas ausencias y apoyarme eternamente, los amo...

A mis buenas y bellas amigas... Lolo Valencia estaré siempre agradecida de tu empuje, hiciste que me atreviera a dar el primer paso a un mundo desconocido y no me dejaste caer... textualmente fuiste mi guía... Gracias por estar hace más de quince años a mi lado, brindándome tu amor, apoyo, amistad y cariño incondicional.

A la Mayrita, gracias por todo el apoyo y ayuda... eres increíble, nunca me cansaré de decírtelo, gracias por estar más que nunca a mi lado.

A mi negra Scarlett, por cada mensaje de aliento y esperanza, en este difícil proceso, gracias por estar...

A mis amigas y compañeras de trabajo Valentina y Nicole por aceptar participar en esta locura, pero que sin duda nos acerco mucho más, gracias por la confianza y la credibilidad que tienen en mí, han sido fundamentales en este intenso pero bello proceso...

A todo el cuerpo directivo del Colegio San Valentín de Maipú, por su apoyo, preocupación, empuje y confianza en que lograría este sueño.

A una alumna muy especial, Carmencita, por ser la que vio algo en mí que solo ella sabe, gracias por apoyarme y entregarme las herramientas para crecer en la vida... gracias por creer en mí y darme ánimo cuando más lo necesitaba.

A mis maestros, a Paulina Herrera, quien una fría mañana de invierno conoció a una estudiante que le propuso una locura, ser su profe guía en su tesis de danza y aceptó de inmediato, gracias por esa gran prueba de confianza en mí, sino hubiese sido por usted, esto no estaría sucediendo, Así mismo gracias a Marcelo Nilo y profesor Fernando Flores por creer y confiar plenamente en mí y en mis capacidades.

En resumen ¡Gracias a todos los presentes por acompañarme a concretar un sueño!.

¡¡¡lo logré!!!

DEDICATORIA

A mi angelito... a mi Pato, la fuerza que me levanta, la energía que me acompaña, el amor que me protege. Tú más que nadie sabe todo de mí, me observas desde la infinidad, me guías y me alientas... gracias por no abandonarme nunca...esto sin duda es para ti...

A mis alumnos sin excepción alguna, a todos, Condell, San Valentín, Gimnasios, por ustedes descubrí mi gran pasión, el educar...les estaré eternamente agradecida.

A mi familia, mamá, papá que son mi vida, a mi hermana Vivi y al Roro, a ustedes les dedico todo este inmenso y significativo trabajo...

A mi Lunita y Renato que son mis tesoros, los amo...

Y a ti mi amor... por ser el hombre que elegí para estar toda mi vida, confiaste en mis fortalezas y debilidades y me acompañaste incondicionalmente, ahora nos queda disfrutar de este sueño hecho realidad...y gritar a los cuatro vientos ¡¡¡que sí se puede!!! ...

1	ÍNDICE	
1	<u>ÍNDICE</u>	1
2	<u>INTRODUCCIÓN</u>	5
2.1	ANTECEDENTES Y PLANTEAMIENTO DE PROBLEMA	5
2.2	FORMULACIÓN DEL PROBLEMA Y PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	17
2.3	APORTES Y RELEVANCIA DE LA INVESTIGACIÓN	26
3	<u>OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN</u>	27
3.1	OBJETIVO GENERAL	27
3.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	27
4	<u>MARCO TEÓRICO</u>	28
4.1	CAPÍTULO I – REFORMA EDUCACIONAL CHILENA	28
4.1.1	Los Fundamentos de la Reforma	30
4.1.2	El Nacimiento de la Reforma	31
4.1.3	Objetivos Generales de la Reforma	34
4.1.4	Decretos de la Reforma	35
4.1.5	Principios y Directrices Educativas de los años 90’	40
4.1.6	La Reforma Curricular	41
4.1.7	Currículo para la Vida y Marco Curricular	42
4.1.8	Programa y Mejoramiento Educativo	43
4.2	CAPÍTULO II – ROL DEL PROFESOR	45
4.2.1	Problemática en el Rol del Profesor	51
4.2.2	El Malestar Docente	56
4.2.3	Relevancia del Profesor en el Aprendizaje de sus Alumnos	68

4.3	CAPÍTULO III – ESTILOS DE ENSEÑANZAS QUE FACILITAN EL APRENDIZAJE	70
4.3.1	Estilo Directivo	71
4.3.2	Estilo Facilitador	72
4.3.3	Estilo Colaborador	72
4.4	CAPÍTULO IV – FLEXIBILIDAD EN LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA	78
4.4.1	Métodos, Actividades, Medios y Materiales	78
4.4.1.1	Métodos Disciplinarios	80
4.4.1.2	Grado en que el Profesor favorece la Autonomía y la Responsabilidad del Propio Aprendizaje en el Alumno	82
4.4.1.3	Grado de Reflexión y Cuestionamiento que genera en los alumnos	83
4.4.1.4	Las Reacciones entre el Profesor y los Alumnos	84
4.5	CAPÍTULO V – TEORÍAS PSICOLÓGICAS EN EL DESARROLLO DEL APRENDIZAJE, UN APORTE DE LA PSICOLOGÍA EDUCATIVA	87
4.5.1	Influencias del Conductismo en la Psicología Educativa	89
4.5.1.1	Teorías Conductistas	90
	1.- El Conexionismo y la Ley del Efecto de Thorndike	90
	2.- El Condicionamiento Clásico de Pavlov	91
	3.- Teorías Contiguas en Watson y Guthrie	93
	4.- Teorías de Refuerzo, el Condicionamiento Operante de Skinner	94
4.5.2	Influencias de Constructivismo en la Psicología Educativa	97
4.5.2.1	Teorías Cognitivas de Aprendizaje	98
	1.- Los Orígenes de la Psicología Cognitiva: La Psicología de Gestalt	98
	2.- Teoría de Jean Piaget	99
	3.- Bruner y el Aprendizaje por Descubrimiento	101
	4.- Ausubel y el Aprendizaje Significativo	103
	5.- Vygotsky y la Zona de Desarrollo Próximo: Una Nueva Relación entre Aprendizaje y Desarrollo	104
4.5.2.2	El Aporte del Constructivismo a la actual Educación Chilena	106

4.6	CAPÍTULO VI – CORPORALIDAD, UNA HERRAMIENTA FUNDAMENTAL A LA HORA DE ENSEÑAR	108
4.6.1	El Cuerpo desde una mirada holística	110
4.6.2	Corporalidad, un puente entre el cuerpo, mente y sociedad	112
4.6.2.1	Nociones y Conceptos de Corporalidad	112
4.6.2.2	Evolución y Desarrollo de la Corporalidad	115
4.6.2.3	Etapas del Desarrollo de la Conciencia y Cognición Corporal	116
4.6.2.4	La Corporalidad en el 2º ciclo de Educación Primaria	118
4.6.2.5	Contenidos Relacionados con la Corporalidad	119
4.6.3	La Actitud y la Postura	121
4.6.3.1	Diferencia entre Actitud y Postura	122
4.6.3.2	La Educación de la Actitud y la Alineación Corporal	125
4.6.4	Lateralidad	126
4.6.5	Coordinación	127
4.6.5.1	Tipos de Coordinación	128
4.6.6	Movimiento Rítmico	128
4.6.7	Psicomotricidad	131
4.6.8	Eukinéctica y Coréutica	132
4.7	CAPÍTULO VII – IMPORTANCIA DEL JUEGO Y LA CREATIVIDAD EN EL APRENDIZAJE	134
4.7.1	El Juego	134
4.7.2	La Creatividad	139
4.7.2.1	El Docente como Líder Creativo	145
5	<u>MARCO METODOLÓGICO</u>	148
5.1	ENFOQUE METODOLÓGICO	148
5.2	TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	150
5.3	DELIMITACIÓN DEL CAMPO DE ESTUDIO	151
5.3.1	Característica de la Muestra	153
5.3.2	Criterios de Selección	153
5.4	PROCEDIMIENTO DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	154

5.5	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS	155
5.5.1	Entrevista Cualitativa Semi-Estructurada Grupal	155
5.6	PLAN DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	156
6	<u>ANÁLISIS DE RESULTADOS</u>	<u>159</u>
6.1	FASE INICIAL – PREVIA A LA INTERVENCIÓN	160
6.1.1	Análisis Entrevista Previa	160
6.2	FASE INTERMEDIA – ANÁLISIS DE LA INTERVENCIÓN	167
6.2.1	Presentación y Descripción del Taller	167
6.2.2	Características del Taller	173
6.2.3	Evaluación del Proceso	173
6.2.4	Análisis Evaluativo del Taller	175
6.3	FASE FINAL – POSTERIOR A LA INTERVENCIÓN	176
6.3.1	Análisis Entrevista Posterior	176
6.3.2	Análisis Descriptivo Entrevista Posterior	180
7	<u>CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS</u>	<u>186</u>
7.1	SUGERENCIAS	195
8	<u>BIBLIOGRAFÍA</u>	<u>199</u>
9	<u>ANEXOS</u>	<u>202</u>
9.1	ANEXO 1	202
9.2	ANEXO 2	204
9.3	ANEXO 3	207
9.3.1	Malla Curricular Carrera Educación General Básica	207

2 INTRODUCCIÓN

2.1 Antecedentes y Planteamiento del Problema

Posterior a la Revolución Francesa los principios de fraternidad, igualdad y libertad cobran una importancia ejemplificadora y modeladora. Estos principios comienzan a insertarse dentro de la sociedad e instalan un modelo de análisis y de prácticas políticas sobre cómo, dónde y cuándo deben ser implementados. El cómo deben repartirse los recursos y beneficios que la sociedad va construyendo por un fin comunitario, más el estado como actor principal del resguardo de la sociedad, actúan como promotores del bien común, creando distintas concepciones respecto a la libertad, las que en su conjunto, van originando diversos modelos de desarrollo, en conjunto a las ideas y lógicas de inclusión las cuales comienzan a considerarse desde una visión globalizada. Es aquí donde se originan las exigencias de la mano de grandes fuerzas de movimientos sociales, la dinámica de partidos políticos y la participación activa del estado.

Las acciones emprendidas, tras el fin de la dictadura, estuvieron marcadas al menos por tres aspectos a considerar. El primero y más indiscutible es que desde el año 1982 el gobierno militar venía reduciendo en forma sistemática y en grado importante los recursos destinados al sector educación, al extremo que las cantidades destinadas al primer año de ejercicio financiero del Gobierno Democrático (1990) representaron el 72% del monto total actualizado del presupuesto del año 1982 (González, 2003). El segundo aspecto, ligado a lo antes descrito, es que esta caída permanente de los recursos financieros causó un considerable deterioro sostenido de la educación, cuyos impactos demoraron en revertirse más allá de la inflexión presupuestaria que se produce a partir del año 1991 y más aún cuando paralelamente en el año 1981, se produce la gran "reforma educativa neoliberal" cambiando el sistema de financiamiento de la educación pública en todos los niveles, se transforma el régimen de contrato y dependencia de los profesores; afectando con ello significativamente en su estabilidad y carrera funcionaria, y finalmente se les entrega a los municipios la gestión de los establecimientos escolares (Núñez, 2003).

En conjunto con estas representaciones es importante analizar el desajuste que se provocó en la reforma de 1981, generando un caos “invisible a corto plazo” en la gestión financiera y pedagógica (Jofré, 1988). El sistema asume un modelo de matriz sólida pero sin puntos de intersección, es decir, el Ministerio es responsable de asuntos para los cuales no dispone de las herramientas legales necesarias requeridas para gestionar su responsabilidad a nivel de los establecimientos educacionales, pudiendo operar con autonomía y de manera distinta a las orientaciones pedagógicas ministeriales, salvo en algunas materias básicas (Donoso, 2010).

Los aspectos antes descritos adquieren una permanencia hasta la fecha en la educación, siendo a inicios de los años noventa, con el retorno de la democracia, que surgen diferentes evaluaciones y diagnósticos a las gestiones anteriores aplicadas en el país. La idea de mirada más optimista de la que realmente existía, predomina y a la vez explicaría el lento progreso en algunas dimensiones educativas que estaban profundamente dañadas.

Para los autores García-Huidobro y Cox (1999) la educación chilena, al inicio del Gobierno del Presidente Aylwin, exhibía logros de importancia, como por ejemplo: el aumento en la escolaridad promedio de los chilenos y la reducción del analfabetismo. No obstante, el sistema educativo mostraba indicadores críticos en cuanto a la calidad de la educación y la equidad de su distribución. También existían fuertes problemas de gestión, ya que la situación de los docentes y los niveles de financiamiento de la educación se habían deteriorado mucho durante la década de los 80. En segundo lugar; el gobierno de la transición a la democracia tomó la decisión estratégica de no revertir el proceso de municipalización ni cambiar el modelo y mecanismos de financiamiento establecidos en 1981 (OCDE, 2004), con ello las autoridades del nuevo Gobierno sabían que no estaban respondiendo a las expectativas de los profesores y de alguna forma se validaban los cambios generados en un régimen autoritario; en donde tratar de reestructurar el sistema de financiamiento escolar en Chile, produciría una fractura en el frágil equilibrio entre la izquierda y la derecha, que formó parte implícita del acuerdo que restableció el gobierno democrático (OCDE, 2004); pero lo que no se vislumbró entonces, fue que el modelo y

mecanismos de operación financiera eran “instrumentos de política educativa” mucho más eficientes que las nuevas orientaciones políticas pro-reforma.

En consecuencia, hacer operar una reforma educativa sobre un sistema de financiamiento asentado en otros principios, algunos incluso contradictorios, es una tarea que agregó complejidad al diseño y ciertamente también ha incidido sobre los resultados alcanzados (Donoso, 2010).

En tanto, cabe destacar que la reforma educacional chilena, está basada en un enfoque constructivista, similar al empleado en la reforma española, a la cual se le suma una línea de refuerzo de la profesionalización docente, aumentando sistemáticamente las remuneraciones incluyendo incentivos, se otorgan premios de excelencia, capacitaciones y perfeccionamientos acordes a los cambios sufridos y de los cuales son actores principales. Paralelamente se agrega una línea de implementación de la jornada escolar completa en los establecimientos escolares del país, se incluyen programas de mejoramiento de la calidad y equidad, apoyando las iniciativas localizadas (por ejemplo el P-900), el ahora Programa Enlaces de informática educativa, entre otros.

En torno a este punto es importante revisar las principales orientaciones y programas educativos impulsados junto a los resultados evidentes. Comprender las fuertes contradicciones pedagógicas y la racionalidad financiera neoliberal sobre la que opera el sistema lleva a que no se pueden negar los grandes aciertos producidos en algunos sectores de la población. Sin embargo, la crisis de estancamiento en la gestiones educacionales y de los logros escolares, se desatan en un país marcado por injustas desigualdades sociales que la educación y el estado no pueden ignorar ni menos olvidar. Si bien todos estos movimientos de reforma educativa tanto del pasado como las actuales son un avance para la consolidación del sistema, al mismo tiempo representa una amenaza y desafíos constantes especialmente para los profesores de las escuelas del país (Giroux, 1997).

Cuando se habla de amenaza se refiere a una serie de reformas educativas que muestran la escasa confianza en las habilidades de los profesores de la escuela para ejercer

el liderazgo intelectual y moral a favor de la juventud de nuestro país. Por ejemplo, muchas de las recomendaciones surgidas en el debate actual en temas educativos, se ignora el papel que desempeñan los profesores en la formación de los estudiantes como ciudadanos críticos y activos, o bien se sugieren reformas que no tienen en cuenta la inteligencia, punto de vista y la experiencia que pueden aportar los profesores al debate en cuestión (Docencia N° 15, 2001).

Es aquí donde los profesores cobran importancia dentro de los debates, si bien son objetos de reformas educativas y ajustes curriculares, muchas veces es de una manera excluyente, sólo son visualizados como los encargados de llevar a cabo dictámenes y objetivos conversados, cuestionados y decididos por expertos totalmente ajenos a las realidades del día a día dentro de las salas de clases. El reconocer la actual crisis educativa tiene que ver con la activación del rol del profesor, organizándose y dejando oír su voz en el actual debate, no sólo como profesionales potentes de la reflexión.

“Si creemos que el papel de la enseñanza no puede reducirse al simple adiestramiento en las habilidades práctica, sino que por el contrario, implica la educación de una clase de intelectuales vital para el desarrollo de una sociedad libre, entonces la categoría de intelectual sirve para relacionar el objetivo de la educación de los profesores, de la instrucción pública y del perfeccionamiento de los docentes con los principios mismos necesarios para desarrollar una ordenación y una sociedad democrática”

Giroux, 2001.

Sin duda esta cita extraída del texto *“Los profesores como transformadores intelectuales”* de Giroux (2001), invita a replantear las motivaciones e inicios vocacionales. Dicho autor, profesor e investigador en la Escuela de Educación de la Universidad de Miami de Ohio y exponente de la pedagogía crítica, corriente surgida con fuerza en la década de los setenta en Gran Bretaña y Estados Unidos, compromete con su obra, afirmando: *“con los imperativos de potenciar el papel de los estudiantes y de transformar el orden social en general en beneficio de una democracia más justa y equitativa”*.

Para Giroux, el tema central es el desarrollo de un lenguaje que a los educadores y a otros les permita develar y comprender el nexo existente entre instrucción escolar y

relaciones sociales. En sentido amplio que informan dicha instrucción escolar y las necesidades y competencias producto de las historias que los estudiantes llevan a la escuela (Op.Cit., p. 13.).

Desde este punto de vista, por supuesto que las políticas educativas son muy complejas, es cosa de observar los principales factores de estas, para darse cuenta que el desafío más importante de cada país, es asegurar en forma permanente una educación de alta calidad en cada contenido y dentro de las aulas.

Pero, ¿qué sucede cuando dicha teoría se vuelve primordial y va truncando sueños y procesos realizables en un clima de equidad educacional?, frente a esta inquietud Paulo Freire (1994), grafica de la siguiente manera su opinión:

“En realidad, cuando se considera el futuro como algo dado de antemano, bien como pura repetición mecánica del presente o, simplemente, porque es lo que tenga que ser, no cabe la utopía ni, en consecuencia, el sueño, la elección, la decisión o la expectativa que es el único modo de la existencia de la esperanza. No cabe la educación, sólo el entrenamiento.”

En Chile existen muchas y excelentes escuelas dotadas de destacados profesores, pero las diferencias en el nivel de calidad entre una sala de clase y otra, y entre un liceo y otro, aún nos tiene con una brecha inmensa en comparación a cualquier sistema educacional a nivel mundial.

Acercar los niveles de calidad no significa necesariamente imponer uniformidad y rigidez, al contrario, se busca fortalecer las capacidades pedagógicas de los docentes para que éstos sepan, comprendan y sean capaces de utilizar toda la gama de prácticas y metodologías pedagógicas propias y probadas. Por ejemplo; si un profesor de enseñanza básica finaliza su clase con un cierre claro y conciso, los resultados son significativamente mejores.

La reforma plantea transformaciones, entre otras, aquellas que apuntan especialmente a la forma en que se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje, en donde el aprendizaje gana terreno ante la enseñanza, cobrando la importancia el

conocimiento contextualizado (aprendizaje significativo), aprender a aprender (metacognición) para lo cual se prioriza la adquisición de competencias en vez de acumulación de datos, no olvidando que la educación escolar es concebida como el espacio en el cual se preparan a las personas para la vida y posteriormente para la universidad.

Dejando atrás la instrucción basada en el dictado y la memorización, para ello los recursos de la información (TIC, tecnologías de la información y de la comunicación) constituyen un elemento fundamental para insertar a los niños, niñas y jóvenes en la sociedad del conocimiento y por supuesto relacionarlos con el mundo globalizado, en el cual el aprendizaje es más importante que la enseñanza, lo que se entiende como una renovación en las prácticas pedagógicas planteadas antiguamente.

Algunos ejemplos son los que especifica la profesora Nolfia Ibañez, de la Universidad Metropolitana, ella explica que las prácticas pedagógicas más comunes en los profesores de todas las enseñanzas y sub-sectores serían:

1.- En el aula es la repetición–memorización, lo que es coherente con el paradigma que se debe abandonar. Para esto las recomendaciones de los nuevos planes y programas destacan que la tarea docente “de ninguna manera debe limitarse a la presentación de informaciones para su adquisición /memorización y comprensión” (Decreto 545/96:11), (Arellano, 1992).

Hoy se entiende que no es posible asegurar el aprendizaje con la repetición, puesto que el conocimiento no se transmite sino que se construye en relación con lo ya conocido, por lo que el profesor deberá aprender estrategias metodológicas que prioricen la actividad indagativa, la resolución de problemas, la creatividad personal, el intercambio de experiencias, la integración de diversas temáticas, etc.

2.- La práctica evaluativa se ha limitado casi exclusivamente al producto final del aprendizaje y a su calificación.

Es decir, se “toma” la materia por unidades que a menudo no tienen relación entre sí. Las notas finales son las que demostrarían si el alumno aprendió o no la materia y son decisivas para su promoción escolar.

En la nueva mirada, el mal resultado en la prueba final ya no es clara evidencia de ignorancia, puesto que se reconoce que entran en juego múltiples factores emocionales y afectivos, además, cobra relevancia la evaluación del proceso de aprendizaje.

Esto hace necesario que el profesor aprenda nuevas estrategias evaluativas dinámicas que consideren el contexto y los distintos estilos de aprendizaje.

3.- El profesor siempre creyó que era parte de su rol corregir la expresión oral espontánea de sus alumnos cuando ésta no correspondía a la forma culta aceptada. Ahora se recomienda no hacerlo, puesto que se debe respetar y valorar la lengua materna y los saberes del alumno que correspondan a su cultura, a su entorno más cercano, con el objeto de favorecer su disposición a comunicarse.

4.- Elementos didácticos como guías y fichas, que han sido tradicionalmente utilizados en todos los niveles de enseñanza, son ahora considerados como materiales “rígidos”, por lo que se sugiere limitar su uso. El profesor deberá aprender a construir herramientas que se ajusten a los nuevos requerimientos.

5.- No sólo por los resultados de las investigaciones sino también por la propia experiencia, sabemos que, en el ámbito escolar se utilizan métodos y denominaciones para distinguir a los buenos de los malos alumnos, a los interesados de los que no muestran interés, a los estudiosos y ordenados de los flojos e indisciplinados. Es por esto que la reforma plantea la necesidad de “introducir cambios significativos en la cultura escolar, erradicando los lenguajes discriminatorios y principalmente evitando modalidades autoritarias” (Decreto 545/96, Art. 2° C).

Para que los profesores en ejercicio tengan acceso a las herramientas conceptuales y técnicas que les permitan innovar en su quehacer pedagógico la reforma educacional chilena ha puesto en marcha programas especiales de perfeccionamiento docente y de apoyo a la formación de profesores. Sin embargo, este gran esfuerzo podría no ser exitoso si los profesores, de cualquier nivel de enseñanza, no desean cambiar la modalidad de trabajo que han venido realizando por años.

Por todo lo antes descrito por la contingencia, por la realidad, por nuestra actualidad urge cuestionarnos como están nuestros profesores, como están desenvolviéndose en esta vorágine, si se sienten validados en su rol y la importancia de este.

Existen docentes imprescindibles que demuestran cotidianamente que la enseñanza es un oficio transformador de personas y por lo mismo estratégico para el país, haciendo que crezca su principal riqueza, profesores ejerciendo en distintas regiones, escuelas municipales y privadas, con grupos de alumnos de distintos niveles socio-económicos y raíces culturales, asumidos en distintas corrientes pedagógicas desde el constructivismo hasta lo más tradicional, pero con un mismo fin “establecer que la educación debe darse como un diálogo constante entre el ser y los otros, que la disciplina y la libertad son coordenadas indispensables para que el proceso educativo se realice. En dos palabras: Exigencia y Alas” (Barylko, 2006).

Encontrar a personas motivadas por la vocación y el amor ayuda a reconocer profesores guiados por un propósito moral mayor, personas convencidas del sentido de lo que hacen y por qué lo hacen, de la utilidad humana y social de la docencia. Sus motivaciones no son el cumplimiento de la burocracia de un empleo ni menos la estabilidad económica, ellos son dueños de una alta responsabilidad profesional. La convicción por sus ideales los llena de energías, perseverancia, consecuencia e infinitas capacidades para enfrentar los innumerables problemas y adversidades en la realidad escolar que se desenvuelven. Como dice Barylko: “*Una educación sin exigencias no es educación...*”. La carencia de referentes éticos por un lado y la permisividad extrema por el otro, conforman un cuadro en que la educación corre el riesgo de ser una cómoda adecuación al modelo social reinante.

Por lo tanto es fundamental una mirada positiva y esperanzada de los alumnos, “darles y quitarles”, negociar constantemente validarlos en todo aspecto, estar convencidos que todo, niños, niñas y adolescentes pueden aprender en lo académico y crecer como personas tanto en las dimensiones actitudinales, valóricas y éticas, es decir, fijar altas

expectativas en sus alumnos y lejos de la complacencia practicar un “amor exigente” en su labor.

Es aquí donde la demanda de nuevas metodologías pedagógicas y didácticas giran en torno a los aprendizajes de los niños, desafío constante a que aprendan y lleguen a soluciones efectivas. Revisar permanentemente sus métodos, buscando nuevos recursos y estrategias, adecuándolos a los intereses, dificultades y realidades de cada niño.

Es así, que resulta fundamental comprender e identificar los estilos de aprendizaje de los alumnos, entendiendo que estos son una combinación de características cognoscitivas, afectivas y una conducta psicológica que sirven como indicadores relativamente estables sobre cómo los aprendices perciben, interactúan y responden a su ambiente (Sims, 1995). Nuestra herencia, experiencias de vida y las demandas del ambiente, determinan en parte cómo percibimos y procesamos la información.

En definitiva, los estilos de aprendizaje se ajustan dependiendo de la tarea a realizarse y al estilo de enseñanza que se utiliza en el salón de clase. Siendo un tema de estudio en el campo de la similitudes y entre las características del aprendiz de acuerdo con los estilos de aprendizaje de preferencia.

De este modo y en consideración a los fundamentos anteriormente planteados se debe comprender que todas las personas aprenden de diferente forma y que esas diferencias dependen de muchos aspectos, como por ejemplo: Quiénes somos, Dónde estamos, cómo nos visualizamos y qué nos demandan las personas (Mc Carthy, 1987). Cada uno de nosotros recibe y asimila la información de acuerdo al estilo de aprendizaje que nuestro cerebro procesa.

En los estudios realizados por el Dr. Roger Sperry y asociados (1960), ellos encontraron que los dos hemisferios cerebrales procesan la información de manera diferente, que somos especies con dos cerebros, cada uno con un proceso mental diferente y por último, que ambos hemisferios son igualmente importantes. Esto implica que el

aprendizaje depende del balance de ambos hemisferios. Por lo tanto, la meta en educación debe ser ayudar a nuestros estudiantes a desarrollar el uso de ambos hemisferios del cerebro desarrollando e integrando varios estilos de aprendizajes, es decir, debemos proveer experiencias de aprendizaje que permitan a los estudiantes memorizar, interactuar, demostrar, practicar, preguntar, reflexionar, evaluar, crear y crecer.

El contexto del proceso de enseñanza–aprendizaje depende de características sociales, físicas y personales del aprendiz, así como del contenido y del ritmo para aprender. Un elemento importante para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje es ayudando al aprendiz a reconocer su estilo de aprendizaje.

Dentro de los estilos de aprendizajes que podemos reconocer están los *Visuales*, Cuando un alumno piensa en imágenes, ve en su mente la página del libro de texto con la información que necesita, por esto la gente que posee esta cualidad tiene mayor facilidad para absorber grandes cantidades de información con rapidez. Otro estilo de aprendizaje a reconocer es el *Auditivo*, cuando el alumno recuerda utilizando este sistema lo hace de manera secuencial y ordenada, por ejemplo; frente a una evaluación el alumno necesita escuchar su grabación mental paso a paso, reafirmando sus conocimientos.

Por último debemos reconocer el estilo de aprendizaje *Kinestésico*, cuando un alumno procesa la información asociando sus sensaciones y movimientos a su cuerpo, está utilizando el sistema de representación kinestésico. Este sistema es utilizado naturalmente cuando aprenden algún deporte, pero también en diversas actividades. Escribir a máquina es otro ejemplo de aprendizaje kinestésico, la gente que escribe bien a máquina no necesita mirar donde esta cada letra, es más, si se les pregunta donde esta una letra cualquiera puede que sea difícil contestar, sin embargo sus dedos saben lo que tienen que hacer.

Es necesario detenerse un instante en este estilo de aprendizaje, por la profundidad que lo caracteriza. Se pueden aprender una lista de palabras y olvidarlas al día siguiente, pero cuando aprenden a montar en bicicleta, no se les olvida nunca.

Por lo tanto, “definir el constructo estilo de aprendizaje es tarea esencial para delimitar las áreas que abarca y sobre todo sus posibles aplicaciones, pero resulta difícil ofrecer una definición única que pueda explicar adecuadamente aquello que es común a todos los estilos descritos anteriormente” (Witkin Herman, 1985).

Aún cuando son numerosas las propuestas sobre los métodos y las técnicas de aprendizajes, el problema es que no se usan dentro del aula, por lo tanto, los problemas a que se enfrentan el proceso educativo no estaría centrado solamente en su formulación, sino mas bien en la concientización de los estilos de aprendizaje, tanto el profesor como el alumno, pudiendo ser aplicadas de manera cotidiana.

Identificar cómo se desenvuelve el estudiante en este medio todavía se encuentra en estudio, aunque las experiencias apuntan hacia un buen desempeño.

De esta manera, se ha podido ver que esto depende en buena medida de la forma de ser y de pensar del alumno y de las preferencias que muestran por usar estrategias pedagógicas diferentes.

Es aquí donde se ve la corporalidad, el juego y la imaginación como principales herramientas de ayuda para el docente. Dejar de mirar estas técnicas de manera fragmentada y excluyente, comenzando a verlas de manera holísticas. Dejar de ver a la corporalidad como una actividad exclusiva de la clase de educación física, sino verla en un trabajo sistemático de diversas experiencias corporales, que apuntan a un desarrollo de una sincronía con la mente, capaces de generar sensibilidades, vivencias, alertas y conciencia del propio cuerpo y alma, más allá de lo conceptual. Nuestro cuerpo está en el presente y a la vez tiene memoria de nuestra historia personal, nuestros miedos y penas, alegrías y amores, salud y enfermedades, está acompañado día a día por la mente y el espíritu, sin embargo durante muchas generaciones hemos vivido bajo una cultura que ha sentido vergüenza o culpa respecto del cuerpo, optando por una corporalidad sedentaria y mal alimentada.

En definitiva, es imprescindible entender la educación como la transformación de la persona, la necesidad de intervenir en el espacio corporal y emocional como un todo, en sintonía con el espíritu.

De este modo, se postula desde la vivencia, que es posible abordar el aburrimiento, la apatía y la agresión trabajando desde la corporalidad. Está la convicción que, a través de prácticas muy simples de respiración, es posible instalar habilidades de concentración, escucha y coordinación, o trabajar la conexión emocional desde una disciplina corporal (Jaime Valdés, 2005).

Así mismo en estas últimas dos décadas se ha vuelto una mirada en forma más profunda y permanente hacia la proyección que el juego y la creatividad alcanza en todas las etapas del proceso evolutivo del ser humano, considerándose como un factor primordial en la maduración, crecimiento y evolución de los modos de pensar y de concebir la realidad (Julia Sequeida, 1999).

El juego y la creatividad pueden ser concebidos como una de las diferentes formas de expresión, de creación, de mejoramiento y por qué no decirlo, de autosanación de las heridas de la existencia, asemejando el concepto de autoterapia, creado por Erickson (1982). De esta forma, y sin lugar a duda la actividad lúdica cumple funciones diferentes en las distintas etapas del ciclo evolutivo humano, al construir una de las acciones humanas más impregnada de sentido, simbolismo y de realización cultural.

2.2 Formulación del Problema y Pregunta de Investigación

*“Cuando padres y maestros se encuentren, y deben hacerlo y bien a menudo, han de analizar conjuntamente las simples verdades de la vida que se ocultan.
Existe el dolor, no todo es diversión. Existe el trabajo, no todo es relax. Existen exigencias y alas. La exigencia es el sector de transmisión de la cultura, para que el niño, para que los jóvenes estén pertrechados de saber, ideas, creencias, y de sus diferencias.
Las alas son para que sobre la plataforma anterior, puedan emprender el vuelo de su propia vocación y ser. El error eje de la educación llamada moderna fue creer que las alas crecen por sí mismas y que se puede volar sin punto de apoyo alguno”.*

Jaime Barylko (2006)

Cuando se considera el tema de la educación, el acento se puede poner en una variedad de aspectos. Por ejemplo, se puede enfatizar que lo importante es el currículo, la materia, la técnica, los instrumentos, la didáctica, la formación docente, etcétera. Se nota que esto está ligado al aprendizaje “formal”, olvidando el aspecto crucial para la formación humana y el aprendizaje: la relación. El aprendizaje, tanto el cognitivo como el emocional se logra a partir de una relación que refleja un cierto tipo de contacto emocional.

La práctica profesional está marcada por patrones de conducta emocionales, las que al ser inconscientes, muchas veces hacen que los seres humanos se vuelvan seres extraños para ellos mismos, sin contacto con ellos mismos, o para decirlo en los términos de N. Denzin, “ la práctica profesional hace que las personas sean objetos problemáticos para sí mismos”. Es por esto que se puede decir que la práctica docente, es una práctica tanto cognitiva como emocional. Cuando hacen sus aulas, ellos sienten que están simultáneamente con una mezcla de emociones, muchas veces contradictorias. Por ejemplo, están entusiasmados, aburridos, apenados, agobiados y todo ello al mismo tiempo. (Casassus, 2006).

En este tiempo de reforma educativa, en donde la práctica reflexiva de los docentes fundamenta el actuar necesario que requieren los estudiantes para desarrollar sus talentos, creatividad y proyectar de manera responsable su participación en la sociedad, impulsa el

diseño y ejercicio de ambientes pedagógicos que sitúan el tema educativo como pilar necesario que requieren nuestros ciudadanos para participar en organizaciones que fortalezcan actualizaciones que el país requiere en su desarrollo y crecimiento (Carlos Moya Varas, 2007).

La sociedad toma opciones y, en consecuencia educa. Educan los mayores a los menores, los poderosos a los débiles, los que saben a los que no saben. Nadie siente lo que siente, ni quiere lo que quiere, ni ama lo que ama, sino aquello que se le enseñó a amar, a aplaudir o a repudiar. A eso se le llama educación.

La sociedad decide cuáles serán sus propios valores, qué quiere para sí misma y para sus hijos. Si sus tendencias son vitales, procurará un alto grado de bienestar. Pero también puede decidir desviarse hacia otros fines o sumirse en la indiferencia. En este caso, su forma sería la muerte. Sea como fuere, es la sociedad la que elige.

Lo primero que se debe examinar al plantearse el tema de la educación, es el caldo de cultivo de estas coexistencias, que es la sociedad. El hombre, como las sociedades, es un constructo. Nacida de la imperfección, la criatura humana tiene que inventarse y definirse. Por eso es libre, porque tiene que decidir qué imagen trazará en su devenir.

Entiéndase por educación el proceso por el cual unos influyen, consiente o inconscientemente, en los otros produciendo modificaciones que se expresan en un sistema de acción, de valores, de pensamientos.

Coexistir es influir. Influir es educar, incidir, disuadir, orientar.

La sociedad y su cultura son el medio influyente dentro del cual se mueve, existe y se desarrolla todo individuo. Es por tanto, el medio educativo permanente. El agua del pez. La escuela representa la educación institucionalizada y declarada. Pero la sociedad dispone de otros recursos educativos canalizados a través de la cultura y catalizados por los medios de comunicación masiva.

La sociedad somos nosotros en nuestras interacciones. Esas interacciones pueden o no estar acompañadas del acuerdo de ideas. Se denomina así porque sus miembros somos socios. Nos amamos o nos enfrentamos, pero somos socios y el destino final de la empresa depende de nosotros.

Las grandes discusiones del siglo XX en lo que se refiere a la educación, giraron en torno a los medios, es decir, la metodología, la didáctica, a cómo hacer la materia más interesante.

Pero, ¿Y los fines? Fines son valores.

“Valores son creencias y proceden de aquello que la sociedad considera como sus mayores ilusiones, aquellas a las que debe aspirar”.

Jaime Barylko, 2006.

En este contexto, las políticas públicas en educación se han ido configurando durante este último decenio con aportes del debate nacional e internacional, con contribuciones provenientes de diferentes organismos especializados y procedentes de los diversos sectores sociales que están presentes en la educación.

Es así que los Objetivos Fundamentales Transversales como parte integral del Decreto 40 enuncian como su fuente inspiradora la concepción antropológica y valórica presente en los principios de la Constitución Política, en la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza y en el ordenamiento jurídico de la Nación, así como en la Declaración Universal de los Derechos Humanos y en las grandes tradiciones espirituales del país.

De estos documentos se hace notar como fuente inspiradora principal de los OFT la Declaración Universal de los DD.HH. por varias razones: porque ha sido ratificada por la Constitución chilena vigente en su artículo 5º, lo que implica un mandato de orden jurídico nacional; porque la historia reciente hace ver lo importante que es la conciencia de derechos para una construcción de una convivencia respetuosa y armónica, y finalmente, porque su

reconocimiento y práctica son explícitamente intencionados por los OFT como el eje de la formación ética de los educandos.

Pues, es en torno a este tema, que surge la problemática de los fines educativos. Alfred North Whitehead, prestigioso matemático y filósofo inglés muerto en 1947, señala que el debilitamiento de los ideales es una triste evidencia de fracaso del desempeño humano. En las escuelas de la antigüedad, los filósofos aspiraban a impartir una sabiduría; en los modernos colegios, el propósito es más humilde: enseñar materias.

Whitehead sostiene que esto no implica que los antiguos tuviesen más éxito que nosotros en materia educativa; él deplora la caída de los ideales y su adaptación a la realidad. En su libro *“Los fines de la educación”* plantea: *“Cuando los ideales descienden al nivel de la práctica, el resultado es el estancamiento”*.

Hoy todo está dirigido hacia el conocimiento de verdades útiles. Sin embargo, no es ése el objetivo supremo de la educación. Aquello que se llama sabiduría es el fin último.

Se necesitan conocimientos, pero también algo más. Los conocimientos, es decir, la información siempre puede adquirirse, no así la sabiduría. Sostiene este autor:

“La sabiduría es la manera de poseer en conocimiento. Concieme al manejo de los conocimientos, a la elección de ellos para la determinación de las cuestiones importantes, a su empleo para valorizar nuestra experiencia inmediata. Ese dominio del conocimiento, que constituye la sabiduría, la más íntima libertad de que se puede gozar”.

La sabiduría es la libertad frente al conocimiento. Pero el conocimiento sólo se adquiere con disciplina.

La libertad y la educación no es un proceso semejante al de llenar con objetos un baúl. El francés Michel de Montaigne (1533 - 1592), en sus Ensayos, lo decía de este modo: *“El meditar es un estudio poderoso y pleno para quien sabe probarse y emplearse vigorosamente: yo antes prefiero forjar mi alma que amueblarla”*.

Jaime Barylko, filósofo, educador y pensador argentino a través de su desarrollo lúdico, poético y particular, reflexiona ante la cita recién presentada expresando: *“Releo la frase y me impresiona. Amueblar el alma. Llenarla de muebles, de cosas, de ideas, de historias de repeticiones. Hacer de ella, para entendernos mejor, un banco de datos”*.

La frase de Montaigne sugiere dos alternativas: forjar el alma o amueblar el alma. Lo primero sería cultivarla para el sabor. Lo segundo es colmarla de saber y de la soberbia y necia autosuficiencia correlativa. Forjar el alma, he ahí un desafío.

Evidente desafío para los docentes de la actualidad moderna, en donde diversos estudios de las investigaciones realizadas sobre las condiciones en que se ejerce la docencia, comporta necesariamente un enfoque interdisciplinar. Dichas investigaciones hablan del estrés de los profesores o del aumento de la ansiedad entre ellos. Estos problemas psicológicos detectados acaban relacionándose, de una forma más o menos directa, con las condiciones sociolaborales en que se ejerce la docencia. Así mismo, otras investigaciones desde un enfoque sociológico, se interesan en los cambios aparecidos durante los últimos años en las expectativas sociales que se proyectan sobre los profesores y en las variaciones introducidas en su rol profesional.

En relación a este tema, José Manuel Esteve, 1987, en su libro *“El malestar docente”* a través de una obra teatral, relaciona de manera magistral la real problematización de la labor docente. A continuación extractos de la obra...

“La escena se encuentra en penumbra. El decorado adusto enmarca la prisión de Segismundo. Príncipe de Polonia. Llegada la escena XIX el actor, con voz grave, recita:

*“...En verdad, pues reprimamos
ésta fiera condición,
ésta furia, esta ambición,
por si alguna vez soñamos;
y sí haremos, pues estamos
en un mundo tan singular
que el vivir sólo es soñar...”*

Llegado este punto, y sin previo aviso el decorado de fondo queda cubierto por un nuevo telón en color fucsia, con trazos irregulares de azul fluorescentes, que se ha desenrollado desde el techo.

Nuestro actor sin percibirse del cambio decorado, continúa su recitado mientras empieza a cundir la sorpresa y el desconcierto en el auditorio....

Sin importunar al actor, dos empleados del teatro, vestidos con monos, penetran en la escena colocando un maniquí vestido con minifalda de cuero negro y con el pelo teñido naranja y verde...

El actor continúa impávido...

En los últimos dos versos ha descendido notablemente su tono de voz, perdiendo convicción, en parte al observar los cambios del decorado; pero, sobre todo, cegado por la luz de los focos que ahora iluminan la escena con plena intensidad...

Desconcertado y perdido, pero sin atreverse aún a interrumpir su papel, el actor continúa, buscando desesperadamente con la vista alguna explicación de los que se mueven en bambalinas...

Llegado a este punto, nuestro actor enmudece. Sin mirarle ni dirigirle la palabra, muy serios y decididos, los dos empleados del mono azul han vuelto a penetrar en escena, colocando a ambos lados del maniquí dos tazas de inodoro...

El pobre Segismundo aún continúa vestido con sus pieles, encadenado a su papel y a la pared...

El contraste es tan chocante que, buena parte del público, pese a su desconcierto, ríe abiertamente...

Esta historia, ¿puede tener varios finales...?"

¡Magistral comparación!, inevitable es identificar en Segismundo a millones de profesores en la adversidad a la que están sumergidos.

En realidad, cada profesor de este país, o del occidente europeo, ya ha inventado su final para esta historia. El desarrollo de la escena a partir de este punto, depende del aplomo y de las características de cada uno de ellos; pero fundamentalmente, hay solo dos tipos de final: detener la representación y plantear abiertamente a público y tramoyistas el problema

del cambio del decorado; o bien rebujarse en las pieles y continuar el recitado de Segismundo.

Es aquí donde posiblemente surgirían las problemáticas derivadas de las actividades de enseñanza y aprendizaje. Proviene fundamentalmente, de la falta de profundización de los problemas prácticos que plantea la psicología del aprendizaje y la didáctica, y se concretan en las dificultades que manifiestan los profesores para hacer asequible a cada uno de sus alumnos los contenidos de la enseñanza.

Milstein, Golaszewski y Duquette (1984) nos hablan de la “incapacidad para obtener la información suficiente para responder a sus responsabilidades”. De hecho esto puede operativizarse, como lo hace Vonk (1983) en los siguientes problemas típicos de los profesores:

-Dificultades para adaptar los contenidos de la enseñanza a niños con niveles diferentes y una motivación y capacidad de abstracción heterogéneas.

-Dificultades para flexibilizar la enseñanza utilizando metodologías y recursos complementarios.

-Dificultades para identificar los objetivos adecuados a la edad y al nivel escolar de los alumnos, abandonado los textos y el discurso académico, hasta lograr una reordenación de los contenidos y los materiales jerarquizada en función de criterios de aprendizaje de los alumnos.

-Dificultades para integrar elementos de motivación pertenecientes al ámbito de intereses reales de sus alumnos.

-Dificultades para atender peculiaridades específicas de niños problemáticos en el terreno de la conducta o en el campo del aprendizaje sin descuidar la marcha general del grupo.

-Dificultades para organizar su propio trabajo como profesores de forma productiva, sin acumular esfuerzos innecesarios o un ritmo de actividad agotador y, en sí mismo ansiógeno.

-Dificultades para contactar con los padres de los alumnos y con los propios colegas; en parte por falta de seguridad en sí mismo y además, por sus prevenciones para reconocer que tienen problemas en la enseñanza; aceptando así públicamente limitaciones poco acordes con el ideal normativo de profesor que han interiorizado durante el periodo de formación inicial. El proceso ego-defensivo conduce a no hablar de las fuentes de tensión que implican fallos o deficiencias personales (Bayer, 1984).

Cuando el profesor enseña y pretende que los alumnos aprendan como él quiere que aprendan, en muchas ocasiones puede transformarse en frustración y desmotivación con respecto a las metodologías pedagógicas que se están aplicando. Sumado a la poca importancia otorgada a los recursos de la corporalidad, el juego y la creatividad como identificadores de los distintos estilos de aprendizaje, olvidando muchas veces que éstos, se refieren al hecho de que al querer aprender algo, cada uno de nosotros utiliza su propio método o conjunto de estrategias y habilidades.

Por todo ello, la formación del profesorado debe suponer la constante disponibilidad de una red de comunicación, que no debe reducirse al ámbito de los contenidos académicos, sino que además, debe incluir también los problemas metodológicos, organizativos, personales y sociales, que continuamente se entremezclan con las situaciones de enseñanza.

Es aquí, donde la preocupación de neurólogos, psicólogos, psiquiatras y pedagogos, se ve reflejada por la carencia de la percepción y conocimiento del cuerpo, siendo que éste constituye y crea un modelo o forma de la personalidad.

La corporalidad desde un mirada holística es el primer mapa para educar, planteando un entendimiento del cuerpo, necesario fundamento para alcanzar una coherencia entre el pensar, el sentir y el hacer. Sabiendo que corporalidad implica una

diversidad de experiencias humanas, desde el ámbito de lo sensorial (formas, colores, movimientos) hasta los procesos emocionales y el refinamiento sutil de la atención.

Como lo plantea Vayer, “El conocimiento y representación del propio cuerpo tienen un papel fundamental entre las relaciones del Yo y el mundo exterior”.

Buscar el equilibrio en la formación personal, a través de una educación integradora, significa cuidar la preocupación por lo corporal. No sólo desde la clase de educación física, sino en un trabajo sistemático de diversas experiencias corporales, que apunten al desarrollo de una sincronía con la mente y capaces de generar sensibilidades, vivencias alertas y consciencia del propio cuerpo, más allá de lo conceptual. Concluir en que la integración y el cultivo de diversas disciplinas corporales en una persona o grupos de personas tienen un enorme potencial transformador y de gozo para una buena salud.

Urge una no fragmentación de la corporalidad en la educación. El cuerpo está en el presente, y a la vez, tiene memoria de la historia personal, de los miedos y penas, las alegrías y amores, la salud y las enfermedades. Se sabe que la mente y el espíritu se manifiestan a través del cuerpo, sin embargo, éste último ha sido separado del espíritu y marcado por una cultura que ha sentido vergüenza o culpa respecto del cuerpo, optando por un modo de vida que ha puesto al ser humano sedentario y con una alimentación inadecuada, abandonando labores manuales/artesanales, separando lo corporal del pensamiento, o generando un estado en que el estrés y exceso de trabajo hace insensibles al disfrute de una suave brisa, a los sonidos de la naturaleza o al simple hecho de estar sólo y en silencio, disfrutando.

Así mismo el juego y la creatividad promueven estrategias en el aula, recordando que se está caminando hacia una sociedad volcada hacia las emociones, donde lo “in” son las emociones, los valores y las historias y lo “out” es el racionalismo, el pragmatismo y la tecnología. (Francisco Menchén, 2008).

En conclusión se representa un cambio importante de protagonismo en la educación, de la inteligencia racional a favor de la inteligencia emocional. Y es en este momento cuando la corporalidad, el juego y la creatividad adquieren su mayor esplendor.

Es en este contexto que surge la pregunta de investigación a fin de saber si las profesoras de 3° y 4° básico del colegio San Valentín de Maipú incorporan en sus metodologías el uso de las herramientas de corporalidad, juego y creatividad para el desarrollo en el aprendizaje.

Por lo tanto, la pregunta de investigación es:

Luego de la participación de un taller de corporalidad, ¿Las profesoras de 3°y 4° básico del Colegio San Valentín de Maipú, reconocen la importancia del uso de herramientas de corporalidad, juego y creatividad en el aprendizaje?

2.3 Aportes y Relevancia de la Investigación

Aproximarse a los procesos de la labor docente, desde la práctica genera conocimiento perdurable en el tiempo, tanto para la pedagogía en danza a través de la corporalidad, juego e imaginación como para el investigador, ya que las metodologías de intervención desde la aprensión y comprensión de los mecanismos operarán probablemente en la realidad profesional de otros profesores del sistema.

En términos metodológicos, crear una estrategia de intervención alternativa en torno a la problemática del profesor, realizando para esto un estudio evaluativo del taller y el proceso de este, a partir de la observación y la información de los participantes, ofrece la posibilidad de ampliar las herramientas de la danza, en el ejercicio de la profesión en relación al docente con las herramientas de la corporalidad, juego y creatividad.

Así mismo, la parte práctica de la presente investigación es relevante en cuanto que la realización de un taller formativo que induce a la auto-evaluación personal y al desarrollo

de habilidades prácticas y cognitivas, plantean una forma más de abordar la problemática, lo que podría significar que en el campo de la investigación en pedagogía en danza, un mismo fenómeno podría ser trabajado desde distintas perspectivas, existiendo la posibilidad de encontrar en algún momento la más asertiva.

De esta manera la realización de este taller podrá servirle a otros profesores básicos y a la vez a otros docentes de pedagogía en danza que quisieran experimentar el trabajo con profesores. La metodología utilizada y la entrega de herramientas explicadas paso a paso, pueden facilitar la comprensión y la reutilización del material entregado, siendo sin duda un aporte a la pedagogía en danza y su revalidación ante el medio. Comprender que la pedagogía en danza, no sólo consiste en enseñarle a bailar a los niños, sino que la riqueza de la danza y sus infinitas variantes, como la corporalidad, el juego y la imaginación, contribuyan a que los profesores de educación general básica multipliquen el efecto dentro de la sala de clases, abarcando una gran cantidad de personas que están en pleno proceso de maduración y captación del medio social en que crecen y se desenvuelven.

3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 Objetivo General

Lograr, luego de la participación de un taller de corporalidad, que las profesoras de 3° y 4° básico del Colegio San Valentín de Maipú, reconozcan la importancia del uso de herramientas de corporalidad, juego y creatividad en el aprendizaje.

3.2 Objetivo Específicos

- Lograr que las profesoras comprendan la importancia de la corporalidad, en sus metodologías y su desarrollo.

- Conseguir que las profesoras visualicen el juego como una herramienta cercana a la hora de enseñar.
- Lograr que las docentes de 3° y 4° básico consideren la creatividad como una vía formativa y necesaria que debe tener el aula.

4. MARCO TEÓRICO

4.1 CAPÍTULO I - Reforma Educacional Chilena

A inicios de los años 80, el gobierno militar (1973-1990) transformó profundamente el modelo de financiamiento y gestión del sistema escolar. En el marco de régimen político autoritario con poderes extraordinarios y a través de una reforma estructural radical, descentralizó su administración, introdujo instrumentos de financiamiento basados en el subsidio a la demanda, desafilió del estatus de funcionarios públicos al conjunto del cuerpo docente y utilizó instrumentos legales e incentivos de mercado para estimular la creación y el crecimiento de escuelas privadas con financiamiento estatal. En 1990, un gobierno democrático de una alianza de centro- izquierda inicia políticas en educación con una nueva agenda y concede un estatuto protegido y de carácter nacional al profesorado. Esta se centra en objetivos de calidad y equidad de los contextos y resultados de aprendizaje del sistema escolar, y su realización se hace descansar mucho más que los años 80, en un estado capaz no solo de velar por condiciones mínimas de funcionamiento de la educación (rol subsidiario), sino de definir y conducir políticas de desarrollo del sector (rol promotor). Al mismo tiempo, las políticas de los 90 conservan los componentes organizacionales y de financiamiento del sistema fundados en la etapa anterior. La reforma de los años 80, establecidas en un momento que corta en dos la historia del sistema escolar del país, fue fundamentalmente de orden fiscal, administrativo y vinculado a un proyecto más general de descentralización –que en los hechos nunca incluyó la dimensión política-. Las políticas y la reforma de los años 90, desarrolladas a lo largo de más de una década se centran, en

cambio en la naturaleza de las oportunidades educacionales que el sistema está en condiciones de ofrecer, así como en la distribución social de las mismas y tiene el carácter de gradualidad y proceso acumulativo, propio del desarrollo de políticas en contextos democráticos (Cox, 2001).

Distintos hitos históricos a inicios de los años 80 nos explica por ejemplo que durante la primera mitad del siglo XX, el tema fundamental de política educacional fue la expansión del acceso. Una ley de 1920 sobre ‘instrucción primaria obligatoria’ expresa el compromiso estatal de logro de la cobertura universal de este nivel, propósito que no se lograría sino cincuenta años más tarde, en el marco de la importante reforma educacional del Gobierno del Presidente Frei Montalva (1964-1970), que expandió sustancialmente el acceso, redefinió el límite de la enseñanza primaria obligatoria llevándola de 6 a 8 años, invirtió en medios y modernizó el curriculum. La cobertura aumento fuertemente en todas las áreas urbanas y en la mayoría de las rurales alcanzando en 1970 a mas del 90% en el nivel primario. La cobertura a nivel secundario, de solo 18% a comienzo de la década, se elevó a 49% en 1970. La expansión del acceso fue acompañada de la entrega de libros de textos de los alumnos de la escuela primaria y de un mejoramiento del nivel profesional de los docentes. Las características curriculares y pedagógicas del sistema también fueron reformadas; se hizo un intento que abarcó todo el sistema por cambiar de un formalismo rígido a métodos de enseñanza más enfocados a la resolución de problemas y la actividad de los alumnos. Se reformaron además profundamente los contenidos disciplinarios de lenguaje, matemáticas e historia, dando un impulso especial a las ciencias; se modificaron los límites entre las dos modalidades de la enseñanza media, acercándolas y haciendo posible al alumnado técnico-profesional postular a la universidad. Esta asimismo, experimenta procesos de transformación radical:

Cambian sus estructuras de gobierno, se expande sustancialmente el acceso y la investigación se institucionaliza. (Cox, 1986).

El gobierno socialista del Presidente Salvador Allende (1970-1973) abordó una reforma que intento infructuosamente redefinir los limites entre escuela y trabajo

pretendiendo unificar los varios tipos de escuelas del país (básicas, medias, humanistas y técnico-profesional) en una organización única y centralizada, orientada según principios socialistas de la época. En circunstancias de profunda división y convulsión política, la propuesta gubernamental de la ESCUELA NACIONAL UNIFICADA y el espectro que ésta levantó en la Oposición, de control marxista de las conciencias a través del sistema escolar, contribuyó a la crisis de la democracia chilena (Farewell, 1983; Cox, 1986).

El golpe militar de 1973 y el gobierno de las Fuerzas Armadas implican la aplicación de doctrinas de “seguridad nacional” a la educación (Larraín, 1998). El centro del accionar gubernamental respecto al sector pasa a ser el control de los profesores y el disciplinamiento de la cultura escolar, así como, tempranamente, modificaciones al currículo de historia y ciencias sociales de acuerdo a la nueva ideología en control del estado (Brunner, Catalán, 1985).

El marco institucional, financiero y administrativo del sistema escolar, sin embargo, no sufrió variaciones.

4.1.1 Los Fundamentos de la Reforma

A partir de 1990 se comienzan a desarrollar gradualmente los Programas de Mejoramiento de la educación preescolar, básica y media; se elabora e implementa el Estatuto docente; se desarrollan planes para mejorar la gestión escolar y municipal; se eleva drásticamente el gasto en educación. Así desde 1996, a esta dinámica de transformaciones profundas de las condiciones y los procesos educativos se le da el nombre de Reforma Educacional, dada la multidimensionalidad y complejidad de la agenda de transformaciones en curso y cuando a lo anterior se suma un nuevo impulso para el fortalecimiento de la profesión docente, las reformas curriculares de básica y media, así como la extensión de la jornada escolar.

La Reforma Educacional se caracteriza por ser gradual, incremental y producida desde la base del sistema, es decir, desde las escuelas y liceos. Esta modalidad se aparta de la idea de una reforma diseñada desde arriba hacia abajo, que se producen de una vez para siempre. Tras ello hay una concepción de la transformación y adecuación de los sistemas educativos a las cambiantes condiciones de la sociedad. Es propio de los sistemas descentralizados el ritmo de adaptación incremental y continuo que implica un sistema educativo abierto a la sociedad, con múltiples puntos de contacto con ella y a la vez flexible para adaptarse a los cambios. Esta concepción de reforma no tiene, por lo tanto, un solo y exclusivo hito que permita identificarla como tal, sino que es microsociedad y su avance depende también de las capacidades crecientes que desarrollen sus actores para llevarla a cabo.

Esta reforma pretende afectar paulatina y en forma global todas las dimensiones del sistema: las formas de enseñar y aprender, los contenidos de la educación, la gestión de los servicios educativos, los insumos tanto de materiales educativos (biblioteca, informática educativa) como de infraestructura escolar, el financiamiento del sector, así como el mejoramiento sostenido de las condiciones de trabajo de los docentes, principales artífices y protagonistas de la Reforma.

4.1.2 El Nacimiento de la Reforma

Basándose en lo aprendido por las políticas educacionales de la presente década, diferentes de la orientación de las políticas en la década de los años 80; la Reforma Educacional es triplemente modernizadora:

- 1) Por el contexto mundial y del país en que se da.
- 2) Por los propósitos y objetivos que se le asignan.
- 3) Por la concepción de Reforma, esto es, por su diseño y por la práctica de su ejecución, que la singulariza respecto a anteriores intentos.

Unos de los grandes caminos que se ha producido a nivel mundial en las concepciones de política educacional es trasladar la importancia que tradicionalmente se le da a la enseñanza hacia la importancia del aprendizaje y sus procesos. Es evidente que, sin enseñanza no hay aprendizaje la enseñanza es una condición del aprendizaje. Pero no basta en este nuevo milenio “pasar la materia” o cumplir con el plan de estudios. Hoy lo que importa en última instancia, motivo por el cual se organiza todo un complejo sistema educativo es que el estudiante aprenda. De allí que el foco de la reorganización pedagógica en la Reforma Educacional es el aprendizaje. Hacer efectivo este foco significa cambiar cualitativamente la educación y requiere un nuevo tipo de proceso de transformación. Esa es la importancia estratégica del diseño de la reforma (educación especial, corporación Santo Tomas, 2001). Asumiendo los problemas antes señalados implicaría dimensionar de distinta manera el futuro desarrollo del sistema educativo. Adquieren más relevancia para una planificación estratégica, por ejemplo, los procesos educativos mismos. De ahí la centralidad de la mirada sobre los aprendizajes para pensar el cambio educativo. Si los cambios son en el sistema de administración educacional no llegan a generar condiciones para afectar el contenido de los aprendizajes y los modos de aprender, dichos cambios dejan de ser relevantes (cambio educativo y cambio del rol docente, 1990).

Por lo tanto se puede decir en primer lugar, que el diseño de la Reforma es sistémico. Esto significa que no concibe la posibilidad de hacerse cargo de una parte sin hacerse cargo del todo y que cada parte influye sinérgicamente en el comportamiento de las otras. Así, pretende afectar paulatinamente a todas las dimensiones del sistema, aunque no necesariamente a todas a la vez. Como se ha descrito, interviene en las formas de enseñar y aprender, en los contenidos de la educación, el tiempo de aprendizaje, la gestión del servicio educativo, los insumos tanto de materiales educativos (bibliotecas, informática), como de infraestructura escolar; el financiamiento del sector, así como el mejoramiento paulatino y sostenido de las competencias y condiciones de trabajo de los docentes, principales artífices y protagonistas de la Reforma.

En segundo lugar, la Reforma Educativa está diseñada como un proceso amplio y de largo plazo. Como ya se anotó, ha implicado varios años de preparación antes de ser

diseñada más formalmente en 1994–1995. Está recién iniciándose, se prolongará durante más de una década y hará de puente entre los dos siglos. No es solamente la empresa de extender la jornada escolar, tal como la reforma iniciada en 1965 no consistió sólo en ampliar velozmente la cobertura educativa. Es un esfuerzo mucho más diversificado, cuyas varias dimensiones recién empiezan a reconocerse y ponerse en marcha. Es un esfuerzo que madurará en el tiempo y cuyos efectos y resultados sólo van a ser apreciados en justicia por generaciones futuras. Es una empresa histórica que para desplegarse en el tiempo y no ser una aventura fugaz, ha necesitado sostenerse como un proyecto de todos y como una tarea del Estado y no sólo de un Gobierno.

En tercer lugar, la Reforma se hace posible y se facilita gracias a un nuevo marco institucional, que combina criterios de descentralización y competencia por recurso, a través de programas de mejoramiento de la calidad y equidad de la educación; introduce nuevos instrumentos de información y evaluación pública de programas e instituciones y promueve la apertura de escuelas y liceos a “redes de apoyo” externo, especialmente de universidades, centros académicos y empresas.

Al mismo tiempo, la actual Reforma se hace cargo de las condiciones materiales y de conocimiento indispensables para alimentar los procesos educacionales. Se considera que no pueden, por ejemplo, renovarse las metodologías de aprendizaje sino se proporcionan, al mismo tiempo, nuevos materiales educativos (incluyendo textos e informática), más tiempo escolar y el fortalecimiento integral de la profesión docente.

Por otra parte, la Reforma Educacional se caracteriza por ser gradual, incremental y microsocia, esto es, producida en y desde la base del sistema, es decir, en y desde las escuelas y liceos mismos. A la vez, se aparta de la práctica histórica de reformas diseñadas arriba hacia abajo y de cambios que se producen de una vez para siempre, como ha ocurrido en sistemas centralizados y organizados en torno a una norma o un modelo prefijado en el contexto de sociedades que evolucionan con lentitud.

La presente reforma se desarrolla con un ritmo de adaptación incremental y continuo, propio de sistemas educativos descentralizados y abiertos a la sociedad, con múltiples puntos de contacto con ella y a la vez, flexible para adaptarse a cambios acelerados y profundos. Esta concepción de reforma no tiene, por lo tanto, un solo y exclusivo hito (una ley, un cambio de planes y programas u otro evento) que permita identificarla como tal, sino que su avance depende también de las condiciones de entorno y de las capacidades crecientes que desarrollen sus actores para llevarla a cabo.

4.1.3 Objetivos Generales de la Reforma

Establece objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios para enseñanza media y fija normas generales para su aplicación. La ley N° 19.962 Orgánica Constitucional de Enseñanza, fijó los objetivos generales y los requisitos mínimos de egreso tanto de la enseñanza básica como de la enseñanza media:

El artículo 18° de dicha ley señala que por decreto supremo emanado del Ministerio de Educación deben establecerse los objetivos fundamentales de cada uno de los años de estudios de la enseñanza básica y de la enseñanza media, así como los Contenidos Mínimos Obligatorios que faciliten el logro de los citados Objetivos Fundamentales; mediante el Decreto Supremo de Educación N° 40 de 1996, y sus modificaciones y complementaciones, esta Secretaría de Estado cumplió parte de sus responsabilidades jurídicas sobre la materia, al establecer los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos de la Enseñanza Media y los Complementarios que establezca el respectivo establecimiento; en el contexto de las exigencias que emanan del ejercicio de la libertad de enseñanza y para garantizar el cumplimiento del principio de igualdad de oportunidades, los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para la Enseñanza Media, deben ser consistentes con la doble función que la ley N° 18.962 asigna a este nivel educativo: habilitar al alumno tanto para continuar estudios en la Enseñanza Superior, como para su incorporación a la vida del trabajo; es sistema utilizado para el establecimiento de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Enseñanza Media, esta dotado de la flexibilidad

suficiente para permitir su aplicación mediante planes y programas que se expresen los intereses de las respectivas comunidades escolares y dispone de procedimientos que permitan adecuar su aplicación a las situaciones de excepción que puedan plantearse en el ámbito de la enseñanza media; junto con la fijación de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos obligatorios que establece el presente Decreto, es necesario fijar las normas complementarias de carácter general que permitan aplicarlos mediante los nuevos planes y programas de estudio que podrán formular los establecimientos educacionales y los que deberá elaborar el Ministerio de Educación.

4.1.4 Decretos de la Reforma

Artículo 1º: Se establecen los siguientes Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para la Enseñanza Media, cuyo texto se contiene en el Anexo que se acompaña al presente decreto, que se entiende formar parte del mismo y que se publicarán conjuntamente en el Diario Oficial.

Artículo 2º: Para los efectos de este decreto entiéndese por:

Plan de Estudio: El documento de carácter normativo que señala, para cada curso de los sectores, subsectores de aprendizaje o las asignaturas, con indicación de la carga horaria semanal.

Programa de Estudio: El documento de carácter normativo que expone los objetivos, la secuencia de contenidos de enseñanza y las actividades que deben aplicarse en conformidad al plan de estudio.

Formación General: Tipo de formación que provee la base común de aprendizajes que contribuye al crecimiento, desarrollo e identidad personales; al ejercicio pleno de la ciudadanía; al desarrollo de capacidades para adoptar decisiones fundadas sobre continuación de estudios y proyecciones de carácter vocacional–laboral.

Formación Diferenciada: Tipo de formación que sobre una previa base adquirida de capacidades y competencias de carácter general apunta a satisfacer intereses, aptitudes y

disposiciones vocacionales de los alumnos, armonizando sus decisiones con requerimientos de la cultura nacional y el desarrollo productivo y social del país.

Artículo 3º: El Ministerio de Educación presentará al Consejo Superior de Educación para su aprobación dentro de las fechas y plazos que aquí se señalan, los planes y programas de estudio para la Enseñanza Media que se elaborarán conforme a los Objetivos fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios que se establecen en el presente decreto a más tardar el día 10 de agosto de 1998, los correspondientes al primer año de enseñanza media y a más tardar el día 10 de agosto de cada uno de los años inmediatamente posteriores, los correspondientes a los respectivos cursos siguientes de enseñanza media.

No obstante el Ministerio de Educación podrá presentar, de manera simultánea, sus propios planes y programas para más de un curso de enseñanza media.

Estos planes y programas de estudio serán de aplicación obligatoria en los establecimientos educacionales que no hayan elaborado planes y programas de estudio propios.

Artículo 4º: Los nuevos planes y programas de estudio que se elaboren de acuerdo a estos Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios, deberán aplicarse gradualmente a partir del año 1999 según el calendario siguiente:

Año escolar 1999: 1er año.

Año escolar 2000: 2do año.

Año escolar 2001: 3er año.

Año escolar 2002: 4to año.

Aquellos planes y programas de estudio que elaboren los establecimientos educacionales relativos a algunos de los cursos indicados en este decreto y que sean aprobados por el Ministerio de Educación durante la vigencia de un determinado año escolar, sólo entrarán en vigencia a partir del año escolar siguiente, respetándose, en todo caso, la gradualidad para su aplicación, que se señala en este artículo.

En cada uno de los años indicados en el inciso primero del presente artículo, los planes y programas de los cursos correspondientes deberán ser aplicados integralmente de acuerdo con las normas establecidas en el Anexo que se acompaña a este decreto. Se exceptúa de esta disposición, el programa correspondiente al sector de Educación Tecnológica, pues la aplicación obligatoria de éste, en los cursos de primero y segundo año, se iniciará a partir del año 2000.

Artículo 5º: Los establecimientos educacionales que elaboren propuestas de planes y programas de estudio deberán presentarlos para su aprobación en la correspondiente Secretaría Regional Ministerial de Educación:

- a) Si se trata de programas de primer año medio, para aplicar en 1999, éstos deberán ser presentados durante el mes de agosto de 1998;
- b) Si se trata de programas para aplicar en los niveles siguientes, ellos deberán ser presentados a más tardar, el día 30 de junio del año anterior de su respectiva fecha de aplicación.

Los señalados planes y programas, al igual que los que elabore el Ministerio de Educación cualquiera que sea su estructura, deberán consignar expresamente los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios correspondientes.

Artículo 6º: Se delega en los Secretarios Regionales Ministeriales de educación respectivos la facultad de firmar “Por orden del Presidente de la República” las resoluciones que aprueben o rechacen los planes y programas de estudio de enseñanza media que presentes los establecimientos educacionales de su jurisdicción, elaborados de acuerdo a los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios fijados en este decreto.

No obstante, si un sostenedor presenta para su aprobación planes y programas de estudio para que ellos puedan ser aplicados en establecimientos educacionales de la misma modalidad, que estén ubicados en distintas regiones del país, la resolución que los apruebe deberá ser dictada por el jefe de la División de Educación General del Ministerio de

Educación, bajo de fórmula “Por Orden del Presidente de la República”. En estos casos la presentación podrá efectuarse en cualquiera de las Secretarías Regionales Ministeriales de Educación donde esté ubicado alguno de los respectivos establecimientos.

Artículo 7º: En casos debidamente calificados de establecimientos que imparten Enseñanza Media de especial singularidad, la División de Educación General del Ministerio de Educación podrá autorizar mediante resoluciones dictadas “Por Orden del Presidente de la República” la aplicación de planes y programas de estudio con una organización temporal y secuencial de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios diferente de la establecida en el presente decreto. A esta autorización de excepción podrán acceder solamente establecimientos que cumplan con los estándares de alta calidad y/o equidad establecidos por el Ministerio de Educación y que serán evaluados según los procedimientos objetivos previamente fijados por esta Secretaría de Estado. En todo caso esta autorización de readecuación deberá exigir el tratamiento completo de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios dentro de la Enseñanza Media.

Artículo 8º: Al finalizar el primero o segundo año medio, los alumnos que hayan sido promovidos de curso, tendrán derecho a continuar sus estudios en establecimientos de una modalidad diferente, con independencia del tipo de plan y programa de estudio que hubieren cursado.

Artículo 9º: La Secretaría Regional Ministerial de Educación correspondiente, deberá certificar la fecha de entrega de las propuestas de planes y programas de estudio que hagan los establecimientos educacionales, las cuales, una vez aprobadas, deberán anotarse en un Registro de Planes y Programas de Estudio que deberá llevar el nivel central del Ministerio de Educación al efecto.

Los planes y programas de estudio sobre los cuales no haya habido pronunciamiento dentro de los 90 días contados desde la fecha de entrega, se entenderán aceptados por el Ministerio de Educación.

El Ministerio de Educación tendrá 90 días para formular las observaciones que le merecen los planes y programas de estudio presentados por los establecimientos

educacionales, cuando ellos no se ajusten a los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios establecidos en el artículo primero, las que deberán practicarse por escrito y notificarse mediante carta certificada dirigida al domicilio al respectivo establecimiento.

En todos los casos en que se produzca la situación que se establece en el inciso anterior, los sostenedores afectados podrán reclamar esta decisión, recurriendo en única instancia, en el plazo de 15 días contado desde la fecha de la notificación del rechazo, ante el Consejo Superior de Educación, institución que deberá pronunciarse sobre el reclamo en un plazo similar, contado desde la recepción del recurso.

En aquellos casos en que el plan y los programas de estudio presentados por un determinado establecimiento no hayan sido aprobados debido a objeciones y observaciones formuladas por la Secretaría Regional Ministerial de Educación, por el Jefe de la División de Educación General del Ministerio de Educación, en los casos señalados en los artículos 6° y 7° del presente decreto, o por el Consejo Superior de Educación al conocer del recurso de reclamación, el establecimiento afectado podrá presentar una nueva proposición del plan y programas de estudio, la que deberá tramitarse de acuerdo al procedimiento anteriormente establecido en este artículo.

Artículo 10: Aquellos establecimientos educacionales que no hayan obtenido la aprobación de sus planes y programas de estudio por parte de la Secretaría Regional Ministerial respectiva o por el Jefe de la División de Educación General del Ministerio de Educación o, en su caso, por el Consejo Superior de Educación, deberán aplicar obligatoriamente los planes y programas de estudio oficiales elaborados por el Ministerio de Educación.

Artículo 11: Los establecimientos educacionales que apliquen los planes y programas de estudio oficiales elaborados por el Ministerio de Educación podrán solicitar, en cualquier momento, la aprobación de planes y programas propios, conforme a los procedimientos y gradualidad señalados en el presente decreto.

Artículo 12: Se derógase, a partir desde la vigencia del presente decreto y de acuerdo con la gradualidad establecida en el artículo 4° y sin perjuicio de los establecido en

el artículo transitorio siguiente, los decretos que aprueban planes y programas especiales de estudio a establecimientos educacionales municipales, particulares subvencionados y particulares pagados y especialmente, los Decretos Supremos Exentos N° 300 de 1981 y N° 130 de 1988, ambos de este Ministerio, sus modificaciones y sus normas complementarias.

Artículo Transitorio: En caso de estar aprobado el programa de Educación Tecnológica, sea el del Ministerio de Educación o el elaborado por el establecimiento y mientras su aplicación no sea obligatoria, los establecimientos educacionales podrán optar por una de las tres alternativas siguientes:

- 1) Iniciar su aplicación en el año escolar 1999;
- 2) Destinar las horas establecidas para Educación Tecnológica del nuevo Plan de Estudios, a pa aplicación del programa de Artes Manuales, en caso de estar aplicando éste según el procedimiento dispuesto en el decreto supremo exento N° 300 del Ministerio de Educación de 1981;
- 3) Destinar el tiempo que el nuevo Plan de estudio contemple para Educación Tecnológica, a trabajos relativos a otros sectores de aprendizaje de la malla curricular que se aprueba por el presente decreto.

4.1.5 Principios y Directrices Educativas de los 90

Políticas centradas en la equidad como provisión de una educación homogénea en términos nacionales, a equidad como provisión de una educación que se hace cargo de las diferencias y que discrimina a favor de los grupos más vulnerables.

- Políticas centradas en la calidad, que implican un paso desde el foco en insumos de la educación al foco en los procesos y resultados del aprendizaje.
- De regulaciones exclusivamente burocrático-administrativas del sistema, a énfasis en regulaciones por incentivos, información y evaluación.

- De instituciones relativamente cerradas respecto de los requerimientos de su sociedad, referidas prioritariamente a su autosustentación y controladas por sus practicantes y su burocracia, a instituciones abiertas a las demandas de su sociedad, e interconectadas entre ellas y con otros ámbitos o campos institucionales.
- De políticas de cambio vía reformas homogéneas y un concepto de planeamiento lineal, a estrategias diferenciadas y un concepto de cambio incremental basado en el despliegue de la capacidad de iniciativa de las escuelas y no en una receta metodológica o curricular homogénea, conservando, sin embargo, un núcleo común a todo el país.

De ausencia de políticas estratégicas de Estado o su subordinación a presiones particularistas externas o internas, a políticas estratégicas de Estado definidas nacionalmente con consenso de actores y diferenciación y combinación de medios.

4.1.6 La Reforma Curricular

El currículum (del latín, “carrera – trayecto a ser recorrido”) es la carta de navegación del viaje educativo. El organiza la trayectoria de la experiencia educativa de alumnos y alumnas en el tiempo y en los contenidos, esquemas mentales, habilidades y valores que busca comunicar. Además, el currículo es un mapa en un segundo sentido, ya que representa los territorios que están fuera del sistema educacional: los del conocimiento y los de la vida adulta en la sociedad. El tema esencial sobre el currículum y su necesidad de cambio en la última década del siglo, tanto en el sistema escolar como en la educación superior, con independencia de historias y de geografías, es el cambio marcado y rápido de los territorios que procura mapear.

El cambio epocal que los lenguajes expertos y de los medios procuran hoy día nombrar, caracterizando con mayor o menor precisión la transición hacia la sociedad globalizada y del conocimiento que tiene consecuencias directas sobre las definiciones de

qué y del para qué de la experiencia formativa que se ofrece a niños y jóvenes en la institución escolar. La reforma curricular en marcha en el sistema escolar de Chile tiene como fundamento la necesidad de responder a los requerimientos que plantean las nuevas configuraciones de las relaciones entre sociedad, conocimiento, comunicaciones y educación.

En contraste con las experiencias anteriores, la actual reforma efectuó la transformación curricular al final y no al inicio del proceso de cambio de la educación escolar del país. La reforma curricular se implementa sobre lo logrado por las diversas políticas y programas de mejoramiento del sistema escolar y no como primera piedra de los mismos; esto establece, a nuestro juicio, favorables condiciones para su implementación.

En el marco aludido, este capítulo asume como datos el contexto de política educativa y los programas de mejoramiento que preceden y constituyen las condiciones del cambio curricular en Chile tratados ambos a lo largo del presente libro, concentrándose en vez, en la descripción de los fundamentos, procesos y contenidos de este último. El trabajo se divide en tres secciones. En la primera se abordan los fundamentos de la reforma del currículo; en la segunda se describe el proceso de construcción del nuevo marco curricular nacional y en la sección tercera se caracteriza la reforma curricular de la educación media.

4.1.7 Currículo para la Vida y Marco Curricular

La presente Reforma Educacional recoge la propuesta ya definida por Francisco S. Encina, Luis Galdones y Pedro Aguirre Cerda, de superar el Enciclopedismo y dejar otros la pretensión de una cultura general “desinteresada” funcional sólo a una elite.

Recoge y reinterpreta dicha propuesta en las condiciones del nuevo siglo, a través de una educación para la vida práctica y desarrollo nacional impartida a todos los jóvenes.

4.1.8 Programa y Mejoramiento Educativo

Una de las características de las políticas educacionales chilenas es la centralidad que adquieren las instituciones educativas. La Reforma las incentiva para que se piensen a sí mismas como centro de la transformación en curso.

El buen funcionamiento de escuelas y liceos es una condición necesaria para lograr la calidad de la educación. Esta afirmación descansa en la constatación empírica de que no todos los establecimientos escolares obtienen los mismos resultados, aun cuando atiendan a poblaciones socialmente similares. Esta disparidad estaría mostrando que el aprendizaje escolar no se explica sólo por el capital cultural de origen de los alumnos, sino también por la organización y dinámica interna de la institución escolar, lo que se denomina “efecto establecimiento”.

La investigación educacional ha subrayado algunas características determinantes del buen establecimiento escolar. En primera instancia, contar con un Proyecto Educativo Institucional que indique un norte de la escuela o liceo y que congrege las aspiraciones de la comunidad educativa. El Proyecto Educativo Institucional funda un compromiso colectivo con normas, metas y valores compartidos, y es la base de la identidad del establecimiento. Otra característica de la buena escuela o liceo apunta al rol del director, quien debe ser creíble y apreciado, capaz de trabajar en equipo, debe orientar técnicamente y evaluar de manera constante la marcha de su escuela; tener habilidad para administrar, pero ubicando lo administrativo al servicio de lo pedagógico. En cuanto a la organización, en las buenas escuelas o liceos se da un modelo de interactividad que facilita la participación de los distintos estamentos; existe una buena comunicación, buenas relaciones humanas, los conflictos se reconocen y se enfrentan. Por su parte, los profesores están interesados en que todos sus alumnos aprendan y posean expectativas claras, elevadas y realistas respecto de éstos. Los docentes disponen el tiempo para el intercambio profesional y se reúnen periódicamente para tratar temas de interés educativo, compartir sus experiencias de aula, crear y planificar juntos. Otro rasgo de los buenos establecimientos es planificar cuidadosamente el currículo, contar con dispositivos para acoger las diferencias

individuales de los alumnos y poseer una práctica de evaluación formativa; asimismo, el uso efectivo del tiempo para el aprendizaje de los alumnos parece ser otra condición esencial. Por último, el buen establecimiento favorece relaciones con las familias y el entorno, logrando un elevado nivel de compromiso y apoyo de los padres en las tareas de la escuela o liceo.

Es claro que un establecimiento con estas características cada profesor dará lo mejor de sí y los cambios logrados permanecerán al institucionalizarse en organizaciones dinámicas y fuertes.

La importancia creciente del establecimiento educacional se advierte en las políticas en educación, que hoy son descentralizadas y que integran más la acción privada. Esto se explica por la emergencia de una cultura que tiende a valorar la diversidad (étnica, cultural, regional, lingüística, de género, etcétera).

En la medida en que estos cambios se están dando también en terreno pedagógico, se puede visualizar la mudanza desde una situación “anterior” en que el establecimiento era invisible, ya que el centro (los Ministerios de Educación), prescribía un conjunto de normas y recomendaciones de acción directamente a los maestros, ignorando a las instituciones intermedias, a una situación “nueva” y cada vez más extendida en la que el centro da orientaciones y atribuciones a las escuelas y liceos para que en ese nivel se tomen decisiones administrativas y técnico-pedagógicas.

También para fortalecer la institución educativa en 1992 nace Enlaces, cuyo objetivo es contribuir al mejoramiento de los procesos de enseñanza–aprendizaje y a la vez, constituir una red educativa. La incorporación de nuevas tecnologías de información de infraestructura computacional, seguidos de capacitación y provisión de recursos didácticos digitales a los establecimientos.

En otro ámbito la nueva regulación curricular permite un margen de descentralización pedagógica al introducir tiempos de libre disposición por parte de las

instituciones educativas y permitiendo que éstas elaboren sus propios planes y programas, ajustándose al marco curricular expresando en los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios.

En la instalación de la Jornada Escolar Completa (JEC) está nuevamente el protagonismo de la institución, por parte de los establecimientos, de un proyecto pedagógico de JEC que es consultado con la comunidad. Cada año, siguiendo los resultados de su autoevaluación, los establecimientos son llamados a incorporar modificaciones a sus proyectos.

Por último, en el área del fortalecimiento de la profesión docente se generan asignaciones a los establecimientos escolares como el “desempeño en condiciones difíciles” que favorece a los profesores y profesoras que trabajan en escuelas o liceos de difícil acceso o de inseguridad urbana. Existe, también, una asignación especial por desempeño de excelencia llamado Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño de los Establecimientos Subvencionados (SNED) en que se considera el trabajo técnico colectivo de los docentes, la participación de los padres y dispositivos que favorezcan la igualdad de oportunidades en el acceso y retención de los alumnos, con lo cual se impulsa ahora a través de incentivos y fortalecimiento de las instituciones educativas.

4.2 CAPÍTULO II - Rol del Profesor

“Si das pescado a un hombre hambriento, le nutres una jornada.

Si le enseñas a pescar, le nutrirás toda la vida”.

Lao-tsé (570aC-490 aC) Filósofo Chino

El asumir los problemas y desafíos descritos en el capítulo anterior implica dimensionar de distintas maneras el futuro desarrollo del sistema educativo. Adquieren más relevancia para una planificación estratégica, por ejemplo, los procesos educativos mismos.

De ahí la centralidad de la mirada sobre los aprendizajes para pensar el cambio educativo, teniendo en cuenta que si los cambios en el sistema de administración educacional no llegan a generar condiciones para afectar el contenido de los aprendizajes y los modos de aprender dichos cambios, dejan de ser relevantes. Es por ello que, en una estrategia de desarrollo educativo que privilegia la mirada sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, la consideración sobre los actores del sistema adquiere una importancia decisiva y fundamental en el proceso del alumno. No sólo el actor alumno en función del cual está montado todo el sistema, sino también el actor profesor, que comienza a tener una atención preferente desde los aparatos de la administración y planificación educativas, precisamente por la directa responsabilidad que le cabe en el aprendizaje de sus alumnos (cita, libro).

El cambio del sistema educacional comienza a entenderse ligado estrechamente a la capacidad de cambiar el rol que los docentes asumen en él, entendiéndose por rol docente a la función social específica que les toca desempeñar a los maestros en la compleja trama de relaciones sociales institucionalizadas en el sistema escolar (“Talleres de Educación Democrática, TED: cuadernos de apoyo para participantes de Talleres” PIIIE, 1990).

Enseñar es, sin duda, una tarea gratificante pero difícil y demandante, ya que para ejercerla no basta saber qué enseñar sino que es necesario saber cómo enseñar y cómo vincularse con los niños, niñas y jóvenes, motivando a sus familias para ayudarlos en la tarea de convertirse en personas completas e integras. Si hay una profesión que requiere de inteligencia emocional para ser realizada es la docencia, en cualquier de los niveles educacionales en que se desarrolle. “Un buen docente requiere adaptarse a las características de sus estudiantes de tal modo que pueda motivarlos a aprender y a crecer emocionalmente. Conocer a los estudiantes implica focalizarse en sus necesidades y conectarse con las emociones que experimentan, sincronizándose con ellas” (Eliana Condemarín, 2009).

Pues bien, esto resulta primordial a la hora de enseñar, pero detenerse en la función docente invita a cuestionarse en qué estado se encuentra el mundo emocional de cada uno de ellos. ¿Se puede educar el ser emocional?

Es relacionado a este tema que Juan Casassus en un párrafo de su libro “*La educación del ser emocional*” invita a la reflexión sobre la importancia de conocer el mundo emocional de cada persona, especialmente de aquellas que son las encargadas de orientar al hombre a encontrar algún contenido que de justificación a la vida.

“Acostumbro salir a trotar por los faldeos de la Cordillera de los Andes; sin embargo un día el perro de mi vecino apareció en la calle y al verme trotar se abalanzó sobre mí. Si bien trate de arrancar, quedé inmovilizado por el miedo y él terminó mordiéndome. El episodio pasó pero algo cambió fundamentalmente. Sigo trotando, pero el encanto inocente que me acompañaba se esfumó. Ahora cada mañana cuando salgo a trotar, el miedo empieza a aparecer en cuanto me acerco a la casa del vecino. Y además de llevar una piedra, tomo la precaución de pasarme a la vereda del frente: he quedado emocionalmente condicionado por el miedo al perro del vecino. Pero yo quisiera volver a gozar del trote matinal”.

Como dice Albert Steffen, “el miedo es el peor de los educadores”, por lo tanto, el madurar emocionalmente, ayudará a superar la fobia que provoca un suceso traumático que pueda condicionar el futuro actuar. La educación del ser emocional no consiste en borrar la memoria del evento, sino desligar la idea del estímulo de la reacción. Constituye un nuevo punto de partida.

Sin duda que conectarse y sincronizarse con las emociones es un vacío en el área de la educación y esto no solamente recae en el profesor, sino en toda persona que crea en la transformación personal como el real cambio colectivo de mentalidad. Es fundamental incluir la dimensión emocional en la oferta educativa que se brinda a los niños y jóvenes del llamado mundo occidental, el comprender y relacionarse adecuadamente con sus emociones y la de sus congéneres contribuye a una transformación de la educación que surge como una esperanza colectiva para la transformación de la sociedad.

Así el profesor se encuentra en una búsqueda imperiosa del equilibrio entre la emoción y la razón, entendiendo que desde principios del siglo pasado, la mayoría de las

personas se definían como seres racionales, hoy la mayoría se considera como seres racionales y además emocionales. “El ser emocional no es el opuesto al ser racional, es algo que lo complementa. No se trata de haber despertado un día para darnos cuenta que somos seres emocionales. Una parte de mí, una dimensión importante de mi ser, un ser humano, es un ser emocional”. (Juan Casassus, 2006).

Otro especialista que acompaña estas teorías es el psicoanalista Claudio Naranjo, él dentro de sus experiencias, comprendió que faltaba un elemento decisivo para “el abrazo de tres”, “entre nuestro pensar, nuestro sentir y nuestro querer, el cuarto factor, en cierto modo invisible, transpersonal y trascendente: la mente más allá de los fenómenos mentales: El Espíritu, el Tao, Budeidad o como quiera que se lo llame” (Naranjo, 1991).

Para la actividad del profesor esta dualidad entre razón y emoción puede significar el éxito o el abismo, el docente nunca está en un estado de pura racionalidad o de pura emocionalidad, siempre tiene una mezcla de menor o mayor racionalidad al igual que de emocionalidad o están en equilibrio entre las influencias de ambas dimensiones humanas. Sin embargo para entender de mejor manera las diferencias que tienen una u otra dimensión, se debe caracterizar al ser racional y emocional como estados puros.

Por todo lo antes descrito es importante recalcar que el ser racional, se presenta como un ser preocupado de sí mismo pero al mismo tiempo, sin contacto consigo mismo. Por ello, el es auto-referido y desvinculado de los otros. Es un ser “sin” sentimientos. Su vivir ocurre como si fuera solamente una vida que está organizada como un proceso mental. Pero a pesar de estar auto-referido se encuentra orientado hacia el exterior, para encontrar afuera los objetos de su voluntad y someterlos al proceso mental del cálculo del costo o del beneficio que reportará la acción que estará dispuesto a hacer o no hacer según el resultado del cálculo. En relación con los otros, este será instrumental. Se relacionará con los otros para lograr algo y estará a disposición de otros también para lograr algo. En la sociedad actual, podemos ver que ese “algo” es normalmente dinero o poder. Pero también puede ser otra cosa, como por ejemplo, el cumplimiento de una norma: seguir todas las conductas para ser considerada como una persona que se adapta a las pautas culturales. Portarse bien

para ser un “buen alumno” de acuerdo a lo que diga ser un buen alumno, o ser una “buena madre”, o un “buen católico” (Juan Casassus, 2006).

Así llegamos a un análisis y cuestionamiento moral, social, vocacional del rol del profesor, por ende ,surgen distintas preguntas con respecto al docente y sus metodologías, por ejemplo, los profesores ¿Son seres principalmente racionales ante seres emocionales?, si fuesen solo racionales, ¿Mediante qué actitudes y conductas el docente lograría motivar y entusiasmar al estudiante para que quiera tener más conocimiento, ampliar su visión, aprender cosas nuevas, explorar el mundo en todas sus áreas, desde las personales, sociales, comunitarias, históricas, psicológicas, humanas, hasta las áreas de la ciencia, de la matemática, de la tecnología o de la investigación? Y así distintas inquietudes que surgen a raíz de la crisis de resultados que vive la educación donde no se logran los mínimos estándares de calidad y equidad que la sociedad necesita y desea. ¿Cómo revertir esta situación? ¿Cómo hacer la educación útil, alegre y entretenida? estas y muchas preguntas se hacen los educadores inquietos y motivadores al igual que los investigadores en educación y la gente común, que ven cómo esta crisis está afectando a toda esta sociedad, en el presente y fundamentalmente en el futuro.

“Para todas las religiones la imagen del Buen Pastor del Evangelio, es un buen ejemplo de cómo debe ser un gran maestro, conductor y guía de su rebaño, donde las grandes tareas se concentran en conocer al que se guía, en comprenderlo, cuidarlo y conducirlo”

Cecilia García Huidobro, 2010.

Por lo tanto en relación al perfil necesario para realizar la función docente se enumeran y analizan las cualidades y habilidades que requieren un docente, desde cuatro áreas descritas como esenciales. Ellas son: conocer a los estudiantes; comprenderlos desde una perspectiva empática; cuidarlos, estando atentos de sus problemas, riesgos y necesidades; y la tarea de conducirlos para que establezcan una relación sólida y consistente entre el mundo y sus valores personales, abordando el tema de la enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva de los estudiantes sumado a las características que definen a un perfil docente favorecerá la relación entre estos (Eliana Condemarín, 2009).

Cuando se describen las cualidades de un buen maestro y el cómo vivenciarlo de modo que niños y jóvenes lo perciban y aprecien, es de suma necesidad alentar y motivar a profesores y profesoras a revisar sus prácticas pedagógicas para un buen desempeño en el aula, dándole énfasis a lo humano y a lo valórico, sin descuidar la calidad y cantidad de los contenidos, de las metodologías y del aprendizaje.

Se postula que en la evaluación de todo docente se deben tomar en cuenta tanto las conductas de entrada de los estudiantes y los logros que pueden alcanzar en el área cognitiva, como la percepción que ellos tienen de su actuar en lo emocional y en sus relaciones interpersonales. Importancia adquiere también el vínculo entre la escuela y los padres, así como el intercambio y fortalecimiento entre profesores que reconocen una vocación común.

Todas estas cualidades y habilidades de los que enseñan reafirman lo que se llama calidad del profesor. Se ha dicho que la calidad viene expresada en la manera de ser de la persona. Pero sin duda se cree que la calidad está íntimamente relacionada con la forma. Toda realidad es formal. Pero la forma ha de ser adecuada al fin.

Ante estas consideraciones podemos afirmar que tener calidad no consiste en ser una persona poderosa o brillante, o poseer un conjunto de cualidades generales que consiguen una buena aceptación social. En un docente, tener calidad supone tener concretamente una serie de cualidades organizadas y destinadas al fin propio de la educación. Por tanto, el profesor que desee tener calidad en su rol y valore con profundidad lo que esto supone para la consecución de una educación de excelencia, deberá tener muy claro el fin que busca y habrá de gustarle perseguir ese fin; habrá de tener una elevada autoestima y una gran voluntad para lograr sus fines. “Disfrutar esos momentos de la vida en los que un acontecimiento, una persona, una frase, una visión, marcan el inicio del cambio transformador en el individuo, permitir que las cosas ocurran de modo natural y fácil. Aquellas que son necesarias, facilitadoras, las que le gustaría hacer, nacer dentro de ellos” (Carmen Sebastian, 2001).

“El agua da un ejemplo... Fluye y fluye y rellena todos los lugares por donde pasa... no retrocede ante ningún peligro... y nada le hace perder su índole propia y esencial. En todas las circunstancias permanece leal así misma. Así la veracidad hace que en circunstancias difíciles uno perciba interiormente, con el corazón, el fondo de la situación. Y una vez que se ha llegado a ser interiormente dueño de una situación, fácilmente se logrará por sí mismo que las acciones exteriores se vean acompañadas por el éxito”.

I Ching: el libro de las mutaciones.

4.2.1 Problemática en el Rol del Profesor

“Informar es aportar datos, formar es proporcionar identidad, educar es conferirle sentido a la vida”.

Jaime Barylko, 2006

Una serie de reformas educativas muestran la escasa confianza en las habilidades de los profesores. Allí entran de hecho en el debate, son objetos de reformas educativas que los reducen a la categoría de técnicos superiores encargados de llevar a cabo dictámenes y objetivos decididos por expertos totalmente ajenos a las realidades cotidianas dentro del aula. El mensaje implícito en esta práctica parece ser de que los profesores no cuentan cuando se trata de examinar críticamente la naturaleza y el proceso de la reforma educativa. El clima político no parece favorable para los profesores en este momento. En todo caso, estos tienen ante sí el reto de entablar un debate público con sus críticos, así como la oportunidad de comprometerse haciendo la autocritica necesaria con respecto la naturaleza y la finalidad de la preparación del profesorado, los programas de perfeccionamiento del profesorado y las formas dominantes de la enseñanza en el aula. Por otra parte, el debate ofrece a los profesores la oportunidad de organizarse colectivamente para mejorar las condiciones de su trabajo y para demostrar a la opinión pública el papel central que debe reservarse a los profesores en cualquier intento viable de reforma de las escuelas.

Para que los profesores y otras personas relacionadas con la escuela se comprometan en este debate, es necesario desarrollar una perspectiva teórica que redefina la naturaleza de la crisis educativa y que al mismo tiempo proporcione la base para un punto de vista alternativo sobre la formación y el trabajo de los profesores. En pocas palabras, el reconocimiento de que la actual crisis educativa tiene mucho que ver con la tendencia progresiva a la reducción del papel de los profesores en todos los niveles educativos, es un pre-requisito teórico necesario para que los docentes se organicen con eficacia y dejen oír colectivamente su voz en el actual debate. Además, este reconocimiento deberá luchar a brazo partido no solo con la pérdida creciente de poder entre los profesores en lo que se refiere a las condiciones básicas de su trabajo, sino también con una percepción pública cambiante de su papel como profesionales de la reflexión.

Para mejorar la calidad del “trabajo de los profesores” que incluye tanto las tareas administrativas y algunos compromisos opcionales como la instrucción en el aula, es necesario cambiar el rol del docente a sólo la gestión y cumplimiento de programas curriculares en lugar de desarrollar o asimilar críticamente los currículos para ajustarse a preocupaciones pedagógicas específicas.

Según los lineamientos actuales, frente a la exigencias del desempeño del nuevo Rol Docente y de los problemas que presenta la formación actual, el objetivo central a lograr deber ser:

“La construcción y el fortalecimiento de la capacidad de decisión de los docentes en el marco de un nuevo modelo Institucional en el cual ejerzan su rol en interacción con los demás agentes del proceso educativo y asuman la corresponsabilidad de la elaboración y aplicación de los objetivos, prioridades y programas del planeamiento institucional” (Giroux, 1997).

Asimismo en el Documento Número 3 (serie A) del Consejo Federal de Cultura y Educación (acuerdo transitorio para la consulta), referido a las “Alternativas para la formación, el perfeccionamiento y la capacitación Docente” expresa que:

“Las necesidades de Capacitación y/o Reconversión del personal docente titulado y en servicio (desde la Supervisión hasta el docente al frente del grado) son diferentes según los Niveles Educativos de que se trate y según las diversidades de cada jurisdicción”.

En el Nivel Inicial se hace necesario enfatizar en la Formación Docente Continua, los aspectos vinculados con la función específica del nivel y su articulación con la E.G.B y dentro de ésta, la relativa al inicio del proceso alfabetizador.

En el Nivel E.G.B se plantea una problemática compleja en términos de la Formación Docente Continua, para el personal de Supervisión, Directivos y Docentes frente a los alumnos. La complejidad del nivel se derivaría en cuatro factores:

- 1.- La diversidad de la población escolar, es decir, el aumento y la diversidad de las competencias a desarrollar por los alumnos al término del nivel.
- 2.- Las nuevas funciones institucionales de las unidades escolares del nivel.
- 3.- La necesidad de rever los cuerpos normativos que regulan las relaciones laborales de la actividad profesional docente.
- 4.- Las restricciones de los edificios escolares.

Estos factores sin duda condicionan los procesos de reconversión y perfeccionamiento en todos y cada uno de los ciclos del nivel. Cabe destacar que en el caso de los docentes de Nivel Primario que se desempeñan en los primeros y segundos ciclos, se preverán acciones de perfeccionamiento específico acordes a los perfiles que se definan para cada uno de los ciclos.

Con respecto a los docentes actuales Nivel Primario y Medio que acceden al tercer ciclo de la E.G.B, será necesaria su reconversión, especializándose (según su formación de grado) en un área y/o disciplina curricular determinada y en la atención pedagógica del grupo heterogéneo correspondiente. En ambos casos la Formación Continua se focalizará en la capacitación específica vinculada a la estructura conceptual y metodológica en la didáctica de los distintos campos disciplinares, tendientes a garantizar la unidad de la E.G.B.

Es de real importancia dar respuesta a la problemática específica de la Escuela Rural, en particular las de personal único, plurigrado, para poder garantizar la extensión de la obligatoriedad y la igualdad de oportunidades y posibilidades que marca la transformación Educativa.

En cuanto al perfeccionamiento y actualización deberán contemplar la necesidad de brindar, tanto a los supervisores como a los directivos y docentes, elementos que les permitan desarrollar estrategias de articulación con la Educación Secundaria, planteándose nuevas articulaciones entre la Educación y el mundo del trabajo, haciéndose necesario que el perfeccionamiento y la actualización de los directivos y educadores, se enmarquen en esta problemática.

En síntesis, y para cerrar estos conceptos referidos a la reconversión del personal docente, según estos lineamientos para que este maestro sea un “profesional de la docencia” es preciso que sea una persona consciente y crítica sobre los procesos de producción de conocimientos que puedan redundar en una evaluación y apropiación analítica de investigaciones ya efectuadas, que distinga las carencias de aquellos aspectos sobre los que no se ha investigado, que se aproxime a los procedimientos de investigación, en acto, con la finalidad de desarrollar competencias vinculadas a la discriminación o delimitación de problemas, la formulación de hipótesis, la recopilación de la información existente sobre un determinado problema, el desarrollo de actitudes de investigación, entre otras. El profesor debe adoptar una actitud analítica e investigativa para modificar y/o potenciar la visión de sus prácticas formativas, laborales y profesionales convirtiéndose en un asesor-investigador-orientador que traspase los límites de la Formación Inicial Permanente y provoque alternativas creativas, no convencionales o tradicionales, que reflexione teórica y prácticamente acerca de lo que ocurre en los procesos de enseñanza y aprendizaje actuales, en situaciones dentro de la sala de clases. Ampliar su capacidad de comprensión desarrollando criterios y fundamentos científicos, proporcionando una mayor coherencia y profundidad a la labor educativa en general donde se permitan las interrelaciones creativas y constructivistas tanto individuales y grupales coordinando eficazmente el trabajo en equipo que eleva el nivel formativo dentro y fuera del aula (revista del profesor, 1990).

La labor docente del día a día debe facilitar la relación entre las actividades pedagógicas con las actividades de la comunidad y de la sociedad se deben crear destrezas profesionales complementarias, como por ejemplo; hacer conferencias, paneles informativos, debates, diálogos, como una necesidad de una Educación permanente y transversal.

Que un profesor coordine criterios teóricos, prácticos y de investigación ayudará a tener una capacidad de autocrítica y de auto reflexión como para cuestionar su propia práctica y en la de otros, problematizando y comprobando las teorías investigadas de acuerdo a lo que se quiere enseñar.

El maestro debe creer fielmente que los estudiantes son capaces de aprender. No se les debe discriminar por factores socioeconómicos o culturales, esto implica respetarlos, disciplinarlos y ponerles exigencias de la misma manera debe conocer a cada uno de sus estudiantes en sus potencialidades, conocimientos previos y debilidades para poder mediar con éxito. Así podrá distribuir el trabajo de forma individual o grupal, ofrecer y supervisar espacios y tiempos especiales para reforzar a aquellos que se van quedando atrás poniendo mayores desafíos a quienes avanzan más rápido.

Por lo tanto, un educador apto para la función debe evaluar constantemente sus logros y procesos teniendo un espíritu crítico frente a sus acciones, reconociendo el valor de la evaluación externa y/o de la institución a la que pertenece al mismo tiempo que evalúa los aprendizajes de los estudiantes para readecuar las metodologías utilizadas, comprendiendo el equilibrio en sus métodos pedagógicos y la jerarquización de su rol, para así convertirse en un profesional idóneo, preciso y competente a su labor.

4.2.2 El Malestar Docente

José Manuel Esteve, Doctor en Ciencias de la Educación, en su libro “*El Malestar Docente*” (1987), plantea la importancia de redefinir en conjunto con la sociedad el papel que representa el profesor:

“No tiene sentido que el sistema de enseñanza continúe en el absurdo de mantener en una enseñanza masificada los objetivos de un sistema diseñado para una enseñanza de elite. No tiene sentido que sigamos enseñando la maldad de la mentira en una sociedad que utiliza públicamente como una forma corriente de relación internacional. Nuestra sociedad es hipócrita y ambivalente cuando nos aplica a los profesores el viejo discurso de la abnegación y del valor espiritual y formativo de nuestro trabajo, cuando en realidad desprecia todo lo que no tenga valor material. Es injusto que nuestra sociedad nos considere los únicos responsables de los fracasos de un sistema escolar masificado, apresuradamente maquillado, para hacer frente a la avalancha de la crisis social, económica e intelectual de nuestra sociedad. Sobre todo cuando nadie se atreve a redefinir funciones por que puede resultar impopular”.

Los profesionales de la educación y todos los actores del sistema educativo se han vistos inmersos en un amplio esfuerzo nacional de Reforma Educativa, que en palabras de Bitar (2005) representa: “un enorme esfuerzo, el mayor de nuestra historia y uno de los más importantes de América Latina, que ha significado situar a la educación como eje del desarrollo nacional”. Hemos de reconocer como un hecho central, que la reforma educacional desde sus inicios se ha centrado casi exclusivamente en el aspecto pedagógico de la enseñanza. La vivencia pedagógica docente ha sido mirada desde el ángulo técnico del proceso de enseñanza-aprendizaje, contemplándose sólo en estos últimos años el levantamiento de distintos dispositivos, que desde el MINEDUC intentan intervenir en la calidad de las interacciones de los actores del sistema educativo, como condicionante de una gestión de calidad hacia la consecución de resultados de aprendizaje.

Actualmente la panorámica nacional muestra dos realidades: mientras los informes del MINEDUC evidencian resultados oficiales levemente alentadores en cuanto a los logros de aprendizaje de los estudiantes chilenos, de los docentes en los centros muestran una realidad preocupante; evidencian un verdadero “síndrome” configurado por síntomas de agotamiento y cansancio, frente a las características de un sistema educativo que no es

capaz de responder a sus necesidades y que les involucró en una reforma “ tecnocrática e impuesta” (Mella, 2003).

El sinnúmero de innovaciones que han debido adoptar o diseñar, en el último tiempo, los sobredemanda y les implica fenómenos de desgaste, que perpetúan el problema de que en Chile la profesión docente este considerada como una profesión de riesgo para la salud mental (Aron y Milicic, 2000. Figueroa y Landeros, 2005). Lo anterior se confirma en evidencias alarmantes para quienes pertenecen al mundo de la salud mental, dado que en nuestro país las cifras oficiales confirman que los profesionales docentes triplican las tasas de depresión y otros trastornos socio-emocionales en relación a población adulta chilena (UNESCO, 2005; Valdivia, 2003).

“Que no sabemos lo que nos pasa, eso es lo que nos pasa”

José Ortega y Gasset.

Cuando un profesor pierde la confianza en él, en sus capacidades, habilidades, en su vocación y el amor por su labor docente, se aleja del ideal modelador, guiador, mediador y educador. Reiterados testimonios de docentes en servicio evidencian que en la actualidad, producto del agotamiento, malestar y estrés docente, los profesores perciben que el clima organizacional de los centros se ha dañado y que las constantes tensiones no colaboran en su salud mental.

A la hora de clasificar los posibles factores que configurarían la presencia del malestar docente, Blase (1982), distingue entre factores de primer orden, a los que inciden directamente sobre las acciones del profesor en su clase, generando tensiones asociadas a sentimientos y emociones negativas; y por otra parte factores de segundo orden, referidos a las condiciones ambientales, al contexto en que se ejerce la docencia. Blase, explica que la acción de este segundo grupo de factores es indirecta, afectando a la eficacia docente al promover una disminución de la motivación del profesor en el trabajo, de su implicación y su esfuerzo. Aislados, apenas si tienen significación, pero cuando se acumulan influyen fundamentalmente sobre la imagen que el profesor tiene de sí mismo y de su trabajo

profesional, planteando una crisis de identidad que puede llegar incluso a la autodepreciación del yo.

Las más diversas fuentes están de acuerdo en señalar que en los últimos años, se han aumentado las responsabilidades y exigencias que se proyectan sobre los enseñantes, coincidiendo con un proceso histórico de una rápida transformación del contexto social, lo que se ha traducido en una modificación del rol del profesor, que supone una importante fuente de malestar para muchos de ellos, ya que no han sabido o simplemente no han aceptado, acomodarse a las nuevas exigencias (Barton y Walker, 1984).

Así mismo actuales investigaciones evidencian que los docentes perciben no poseer el conocimiento para intervenir en esta realidad (Ruz, 2006), evidenciándose lo que en palabras de Cornejo (2005) ha sido señalado como “sentimiento de incontrolabilidad”. En este sentido Goble y Porter en su libro “*La cambiante función del profesor*” (1980) señalan la aparición de dificultades evidentes debidas a la transferencia, por parte de la comunidad social y de la familia, de algunas de sus anteriores actividades sociales y protectoras de la escuela, sin que estas transferencias fueran acompañadas de los necesarios cambios en la formación de los enseñantes, preparándoles para enfrentarlas con éxito, ni en los medios de que disponían para responder a las nuevas exigencias; ni por último, de los necesarios cambios estructurales para adaptarse a las nuevas circunstancias. Según ellos en lugar de producirse una adaptación sistemática a la situación por parte de los profesores en ejercicio y de los encargados de la formación profesional, esta ampliación del rol del profesor produjo un aumento de confusión en lo tocante a la capacitación que este necesitaba y a cómo y cuándo debía aplicarla. En una palabra, se produjo una gran confusión con respecto a la compleja extensa función del profesor, en una época en que se pide cada vez más a la escuela cumplir funciones que competían tradicionalmente a otras instituciones sociales como la familia, los profesores consideran que es injustificado reprocharles el que no estén a la altura de todos los desafíos que plantean un mundo en rápida transformación, especialmente si ellos no disponen de los recursos que querrían para afrontarlos (Informe de la OIT, 1981, sobre empleo y condiciones de trabajo de los enseñantes). En coherencia a ello, los reportes oficiales de la OEI dan cuenta que, aun cuando la gestión del clima

organizacional y convivencial han sido declarados como ejes fundamentales del actual Marco para la Buena Dirección (MBD) y del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (SACGE) MINEDUC (2006), la realidad muestra que los esfuerzos por mejorar la convivencia y el clima en las escuelas, solo se vive de manera asistemática e ineficiente; “ por lo general se trata de acciones que son reactivas a diferentes situaciones problemáticas, no arrancando un diagnóstico e intervención formal que permita abordar el tema de la convivencia el forma sistemática, colectiva y transversal en la escuela (Gonzales, 2006).

Ya no existe el refugio del consenso social. Cualquier actitud del profesor puede ser contestada y habrá grupos y fuerzas sociales dispuestas a apoyar la contestación al profesor. Cualquier valor que se defiende en clases puede ser rebatido, no sólo desde la perspectiva individual de un alumno, sino con el apoyo de diferentes corrientes de opinión que tienen sus causas en medios de comunicación de masas (Santos, 1983).

Esta situación se agrava por el hecho de que el profesor se encuentra, frecuentemente, con la necesidad de compaginar diversos roles contradictorios que le exigen mantener un equilibrio muy inestables en muchos terrenos. Así, se exige al profesor que sea un compañero y amigo de los alumnos o al menos, que se ofrezca a ellos como un apoyo, como una ayuda para su desarrollo personal; pero al mismo tiempo, se le exige que haga una selección al final del curso, en la que, abandonando el papel de ayuda, debe adoptar un papel de juez que es contradictorio con el anterior. Se exige al profesor que se ocupe del desarrollo individual de cada alumno, permitiendo el nacimiento y la evolución de su propia autonomía; pero al mismo tiempo, se le pide que produzca una integración social, en la que cada individuo se acomode a las reglas del grupo. Unas veces se plantea al profesor que atienda, prioritariamente, las necesidades individuales de sus alumnos; y otras, se le impone una política educativa en la que las necesidades sociales le mueven a él y a sus alumnos como peonzas, al servicio de las exigencias políticas o económicas del momento (Merazzi,1983). Muchas veces el profesor vive una profunda ruptura con la sociedad o con la institución educativa en la que trabaja; en tanto que, personalmente puede discrepar de la forma en que funciona o de los valores que promueve; pero al mismo

tiempo, el profesor aparece a los ojos de sus alumnos como un representante de la sociedad y la institución (José Manuel Esteve, 1987).

Sin embargo, el cambio acelerado del contexto social ha acumulado las contradicciones del sistema de enseñanza. El profesor, como rostro humano de ese sistema, se queja de malestar, cansancio, desconcierto. Y el cambio no ha hecho más que empezar, pues, como señala el informe Faure (1973), la educación está ahora empeñada por primera vez en la historia en preparar a los hombres para un tipo de sociedad que aún no existe. Comentando esta característica del entorno social de la enseñanza, Milstein, Golaszewski y Duquette (1984), afirman: *“Cuando nuestro entorno es estable, la mayor parte de los docentes puede enfrentarlo, sin embargo, cuando el entorno cambia rápidamente, hasta el más saludable encuentra difícil evitar el estrés”*.

Inevitablemente, surgen los conceptos acuñados por el escritor y futurista estadounidense Toffler (1972) en *“El shock del futuro”* cuando de las desastrosas tensiones y desorientaciones que provocamos en los individuos al obligarles a un cambio excesivo en un lapso de tiempo demasiado breve. Muchos de los elementos que el autor, analiza en su estudio sobre los problemas de adaptación al cambio, pueden encontrarse presentes en determinadas situaciones del actual sistema escolar. Su descripción de lo que ocurre cuando sacamos a un individuo del marco cultural conocido en el que ha desarrollado hasta entonces su existencia, y lo colocamos en un medio completamente distinto al suyo sin esperanza de volver al antiguo paisaje social que añora, podría aplicarse, sin esfuerzo al caso de cientos de profesores.

Los enseñantes cuando se habla de su trabajo se sienten agredidos y viven, colectivamente, bajo el imperio de un verdadero sentimiento de persecución (Patrice Ranjard, 1984). Muchos padres simplifican los males de la escuela declarando a los profesores responsables universales de todo lo que en ella pueda ir mal, incluso cuando se trata de problemas en los que la responsabilidad real del profesor y su capacidad para evitarlos sea muy limitada, sintiéndose injustamente juzgados por los padres como representantes más cercanos del cuerpo social. De hecho hace unos años atrás, los mismos que ahora juzgan, los padres, se esforzaban por educar en sus hijos el sentido de la

disciplina, la cortesía y el respeto, y no solo no consentían en sus hijos el menor enfrentamiento con el profesor sino que además, muchos de ellos acudían personalmente para hacer explícito al profesor, delante de sus propios hijos, el apoyo que ciegameamente le ofrecerían en el menor conflicto, pues ahora, muchos profesores se quejan de que los padres no sólo se despreocupan de inculcar en sus hijos unos valores mínimos, en la convicción de que esa es una obligación que solo atañe a los profesores, sino que además, en cualquier problema están dispuesto de antemano a inculparles, poniéndose del lado del niño, con la coartada última de que, a fin de cuentas, si es un maleducado la culpa es del profesor que no ha sabido enseñarlo (Amiel et al., 1970). Además la valoración del trabajo de los profesores pocas veces se basa en un juicio explícito, el rumor y la reputación, tanto en sentido negativo y positivo, son el vehículo habitual de reconocimiento de su trabajo al igual que la modificación del status social del profesor.

Aún en los años cuarenta y cincuenta se reconocía tanto al maestro, y mucho más al profesor de bachillerato con titulación universitaria, un status social y cultural elevado. Se estimaba en ellos como señala Ranjard (1984), su saber, abnegación y vocación. Sin embargo, en la actualidad la sociedad tiende a establecer el status social en base al nivel de ingresos. Las ideas de saber, abnegación y vocación han caído en picada en la valoración social. Para muchos padres, que alguien haya elegido ser profesor no se asocia con el sentido de una vocación, más que como coartada de su incapacidad para hacer “algo mejor”; es decir, para dedicarse a otra cosa en la que se gane más dinero. Por cierto que el salario de los profesores se constituye en un elemento más de la crisis de identidad que afecta a los profesores. En todos los países del occidente europeo, Canadá y EE.UU, los profesionales de la enseñanza en todos los grados, tienen unos niveles de retribución sensiblemente inferiores a los de otros profesionales de su misma titulación. Este factor, que en sí mismo no tendría una gran importancia, contribuye como un elemento más a constituirse en causa del malestar docente, sobre todo cuando el profesor lo asocia con el aumento de exigencias y responsabilidades que se les piden en su trabajo (Wangber, 1984). Es muy significativo observar como en el trabajo de Milstein, Golaszewsky y Duquette (1984, p.295), al estudiar las fuentes de estrés de los profesores aparecen como los elementos más significativos:

En primer lugar los salarios, en segundo lugar la falta de coherencia en sus relaciones con sus alumnos, y, en tercer lugar la sobrecarga cuantitativa de trabajo.

Todos estos factores influyen en conjunto de los conocimientos científico-técnicos, pero a pesar de las pruebas, se tiende a percibir como implícito al puesto, cualquier carga psíquica o riesgo psicosocial del trabajo, aún resultando evidente que la exposición a unas determinadas condiciones psicosociales de trabajo puede afectar a la salud del trabajador. De este modo, si en el trabajador se manifiesta una merma de salud psicofísica debida a esta exposición, el resultado tiende a interpretarse en términos de vulnerabilidad individual, y se atribuye a algún fallo en la psique del propio individuo, a unas características individuales diferenciales “débiles” comparativamente con “otros” o bien debido a su entorno extra laboral.

Es aquí donde aparece el síndrome de Burnout, entendiéndolo como una patología derivada de la interacción del individuo con unas determinadas condiciones psicosociales nocivas de trabajo. El producto de dicha interacción es lo que se denomina “síndrome de estar quemado por el trabajo” (SQT) el cual aparece cuando no se realiza una evaluación y prevención de riesgos psicosociales, especialmente en entornos de servicios humanos o no se protege adecuadamente al trabajador frente a esta consecuencia, en todo caso, no se adapta el trabajo a la persona. Todo individuo tiene derecho a la protección de la salud una vez inmerso en una organización, este derecho implica el no estar sometido a las distintas causas de exposición que son origen de cualquier posible problema en la salud. Exigencias que, en el actual entorno socioeconómico, cada vez, son mayores especialmente en el que se refiere a los elementos de carácter emocional.

Herbert Freudenberger de EE.UU. en 1974 describe por primera vez este síndrome de carácter clínico. Básicamente este cuadro explicaba el proceso de deterioro en la atención profesional y en los servicios que se prestaban en el ámbito educativo, social, sanitario etc. Él lo definió como: *“una sensación de fracaso y una experiencia agotadora que resulta de una sobrecarga por exigencias de energía, recursos personales o fuerza espiritual del trabajador”*.

Cristina Maslach (1976) estudió lo que denominaba “*perdida de responsabilidad profesional*”, así desde el ámbito psicosocial, describía el síndrome sin estigmatizar psiquiátricamente a la persona. Para ella son las excesivas demandas emocionales externas e internas imposibles de satisfacer, que producen la vivencia de fracaso personal, tras invertir al trabajo de una carga emocional excesiva, especialmente en las profesiones que prestan un servicio público. En 1986, Maslach y Jackson, definen el síndrome como: un síndrome de agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal, que puede ocurrir entre individuos que trabajan con personas.

En estos primeros estudios se destacaba más la importancia de las diferencias individuales, como de personalidad previa que la influencia de las condiciones objetivas de trabajo.

En 1988, Pines y Aronson proponen una definición más amplia, no restringida a las profesiones de ayuda: “*Es el estado de agotamiento mental, físico y emocional, producido por la involucración crónico en el trabajo en situaciones con demandas emocionales*”. Pines destaca la importancia, desde la prevención, de la calidad de las relaciones interpersonales en el trabajo, del modo de supervisión y de las oportunidades de aprendizaje continuo y desarrollo de la carrera con las que cuente el trabajador (Manuel Fidalgo Vega, Licenciado en psicología, Centro De Condiciones de Trabajo, España).

Pues bien, después de observar distintas definiciones, la pregunta es: ¿Qué se entiende por estar quemados?, lo más normal es responder estar cansados de una situación, pero si se traslada este concepto al campo educativo se definirá a este síntoma como el que padece aquella persona desgastada, que se siente agotada y vacía de sentimientos o lo que es más, atrapada en el desempeño del rol profesional. Actualmente son muchos docentes que por diversas causas de la sociedad actual, situaciones que se viven con los compañeros, alumnos o con los padres de estos últimos, tienen sentimientos de fracaso, de insuficiencia o de impotencia que a su vez van unidos o conducen a una baja autoestima y autoeficacia personal.

Además, las personas afectadas muestran una menor capacidad de tolerancia, frustración y en algunos casos podemos encontrar comportamientos agresivos o paranoicos hacia cualquier persona del entorno que les rodea derivando en cuadros depresivos severos (siendo casos muy extremos).

Cabe destacar que el término *Burnout* aparece por primera vez en las investigaciones bibliográficas retrospectivas en el artículo de Pamela Bardo (1979), titulado: “*The Pain of Teacher Burnout: A Case History*”, y aunque se ha visto traducido por “agotamiento” como sustantivo y “agotado” como adjetivo, tiene un sentido más próximo al original muy literalmente por “salir quemado”; y, como adjetivo referido al profesor “que sale quemado”; aunque la perífrasis resulta torpe para utilizarla frecuentemente en castellano. De hecho este es el significado que tiene en el artículo de Bardo, una profesora que ha abandonado la profesión docente para convertirse en corredora de bolsa y que tiene el valor de explicar las razones de su fracaso y de su huida de la enseñanza. Ella misma define el término de la siguiente forma:

“El profesor quemado es un fenómeno demasiado familiar para cualquier adulto que trabaja en la actual escuela pública. Los síntomas incluyen un alto absentismo, falta de compromiso, un anormal deseo de vacaciones, baja autoestima, una incapacidad para tomarse la escuela en serio, -los problemas del profesor le separan cada vez más de sus alumnos. Algunos profesores citan el aumento de la mala conducta de sus alumnos como causa de su sentimiento de estar quemado”.

Como se ve el término “*Burnout*” se utiliza para describir ese “ciclo degenerativa de la eficacia docente” del que hablaba Blase (1982). El “agotamiento” aparecería como consecuencia del “malestar docente” correspondiéndose con este último término, en la amplitud de sus referencias, pues vendría a designar al conjunto de consecuencias negativas que afectarían al profesor a partir de la acción combinada de las condiciones psicológicas y sociales en que se ejerce la docencia.

Es en relación a lo antes descrito se observan manifestaciones derivadas de los problemas interpersonales de los docentes en el trabajo con los colegas, supervisores o subordinados, algunas de ellas son:

- Distanciamiento afectivo individual de los contactos sociales que puede conducir a un aislamiento de los compañeros y los alumnos.
- Desgaste laboral que llevan a problemas laborales en casa, generalmente conduciendo a problemas con la pareja, hijos u otros miembros del entorno familiar.

Además esta la principal característica de Burnout, que son las actitudes negativas hacia los alumnos que puede manifestarse por:

- Insensibilidad, excesivo distanciamiento defensivo.
- Irritabilidad, impaciencia y ansiedad.
- Exagerada hiper crítica y desconfianza con hostilidad.

Por otra parte, se ha observado que el Burnout provoca además de las manifestaciones sociales una serie de manifestaciones organizacionales resumidas principalmente en:

- Decisiones en relación a una seria intención de abandonar la docencia.
- Cambio de centro educativo.

- Absentismo laboral.
- Descenso en la productividad individual.

Pero no se pueden olvidar mencionar las manifestaciones conductuales que provoca este síntoma como:

- Aumento de estimulantes tales como café y té.
- Utilización de sedantes.
- Uso de bebidas alcohólicas y tabaquismo.
- Sedentarismo y mala dieta nutricional.

Se han citado las manifestaciones sociales, organizacionales y conductuales, faltando las manifestaciones físicas, como por ejemplo:

- Cefaléas y trastornos gastrointestinales.

- Dolores osteomusculares, sobre todo a nivel de columna lumbar.
- Pérdida de apetito, alteraciones sociales y del sueño.
- Úlceras, y enfermedades coronarias.
- También está demostrada la existencia de un mayor riesgo de sufrir infarto de miocardio en los trabajadores con Burnout frente a aquellos que no lo sufren.

Concluir que la presencia de Burnout es un hecho real en el actual sistema educativo, desgraciadamente los docentes que lo padecen tienden a tener conductas negativas hacia la profesión misma, hacia la Administración educativa y hacia los representantes sindicales. En otras palabras, la “persona quemada” tristemente, no se siente valorada o querida por sus compañeros, alumnos o por la Administración, y por eso se defiende pagando con la misma moneda con la que se siente él pagado.

En esta misma línea los alumnos ante un profesor con este caso, padecen insatisfacción y negatividad hacia la calidad docente, su rendimiento tiende a ser peor y bajo y claro está, estos alumnos tienen más posibilidades de abandonar los estudios por baja motivación.

Por todo lo anteriormente expuesto, el horizonte actual obliga a la formación de los docentes en conceptos como estrés, depresión, entre otros, para que puedan desarrollar, adquirir y adaptar conductas específicas ante tales síntomas (Antonia Conejo, 1997).

En efecto, las respuestas que exige la educación en la sociedad contemporánea suponen para el profesor un profundo reto personal, pues es en el ámbito de su capacidad de relación personal y no en el de los conocimientos acumulados -aunque estos deben suponerse-, donde el profesor va a conseguir una educación de calidad. Si el profesor no elude la auténtica relación educativa necesita implicarse personalmente en ella. Pero, como señalaba García Morente (1975), el educador se enfrenta en la relación educativa con un sujeto que, como tal, es capaz de plantearse interrogantes. Interrogantes que muchas veces lo ponen a él mismo en cuestión. Interrogantes que superan frecuentemente el ámbito de la instrucción para entrar en un terreno de valores ideales de vida y actitudes frente a la sociedad y el entorno: temas en los cuales el educador no puede deslindar lo que dice de lo que piensa y lo que hace. Aquí reside la ambivalencia de la implicación personal: por una parte, es la condición indispensable para una relación educativa de calidad; pero, por otra parte plantea al profesor la exigencia de una constante puesta en cuestión personal, revisando continuamente la coherencia de la propia acción y del propio pensamiento para responder a las interrogantes que los alumnos plantean (José Manuel Esteve, “El malestar docente”, 1987).

4.2.3 Relevancia del Profesor en el Aprendizaje de sus Alumnos.

Probablemente, el profesor que por primera vez imparte clases en la escuela primaria, en el bachillerato o en la universidad imitará el comportamiento docente de sus antiguos profesores. Desafortunadamente, este modelo vicario suele ser la principal guía académica en el profesorado o por el contrario, el éxito en la docencia se determina por la intuición o las capacidades personales del maestro.

Esto significa que la enseñanza corre por canales tradicionales, intuitivos y artesanales; y que los planteamientos sistemáticos y técnicos que se nutren en una perspectiva científica apenas si tienen cabida en la realidad educativa.

En tanto el profesional de la docencia y de la educación, cada maestro debe tener respuestas científicas a preguntas como estas: ¿Cuáles son los principales objetivos educativos y cómo aplicarlos para desarrollarlos operativamente?, ¿Qué garantías y funciones debe tener la evaluación?, ¿Cuáles son los mecanismos necesarios para motivar a los alumnos?, ¿Cuáles son los procedimientos organizativos instruccionales con que se puede lograr un mejor rendimiento?, ¿Qué variables son las que más afectan al éxito o fracaso escolar?, ¿De qué manera influyen la inteligencia, la personalidad y la motivación de los alumnos?, ¿En qué medida influye la interacción profesor-alumno?, ¿De qué forma repercuten las expectativas, cualidades, distribución de refuerzos y la personalidad de ambos?, ¿Cómo debe ser presentada y transmitida la información para que resulte inteligible y pueda ser memorizada?, ¿Qué características debe tener la enseñanza para que el alumno elabore y procese nueva información?, ¿Cuáles son las técnicas más afectivas para obtener una disciplina fructífera en clases?.

Éstas serían algunas de las principales preguntas que se relacionan con la enseñanza y la educación intelectual. Sin embargo, el proceso educativo no se agota en ese objetivo. La educación también forma la personalidad, promueve el ajuste personal y colabora a la adaptación social de los educandos. En este sentido, el profesor, de manera científica, debe estar preparado para detectar los principales desajustes de sus alumnos. Aún más, debería preguntarse cómo reducir tales inadaptaciones mediante las tareas escolares, cómo desarrollar nuevos valores y actitudes en sus alumnos, que tipo de estrategias serían más eficaces en esa labor educativa y de prevención, y que tipo de coordinación debe existir entre él, la familia y el servicio psicológico, entre otras cuestiones (Pedro Hernández, 2002).

De igual manera lo define Ávalos y Haddad (1981), Fuller (1986), Arancibia y Maltes (1989) y Arancibia (1991), los cuales a través de sus investigaciones plantean que la calidad educacional, medida por el rendimiento de los alumnos, se ha visto que es, en gran parte, una función de la calidad de los profesores. La calidad de profesores, a su vez, es función de la maestría que este logre las materias, el conocimiento que tenga y el uso que

haga de las técnicas educacionales adecuadas y el tener actitudes profesionales adecuadas. Pues bien si a estas propuestas se le agrega una mirada holística de la educación, de manera integral, en donde padres, psicopedagogos y psicólogos escolares se interesen y cuestionen de qué modo influyen las actitudes y estilos educativos de los padres, cuál es en verdad el papel de psicólogo educativo, que programas de adaptación pueden ser utilizados, cuáles pueden incrementar el potencial intelectual, y cómo podría desarrollarse una acción psicoeducativa de tipo comunitario.

En un estudio norteamericano reciente (Wang, Hartel y Walberg, 1993), se detectó que las variables que más influían en el aprendizaje de los niños eran: las características psicológicas del niño, el manejo de la clase que efectúa el profesor y la interacción académica y social entre éste y el alumno; y, el ambiente familiar que rodea al niño. El resto de las variables que midieron fueron consideradas aspectos menos relevantes en el aprendizaje, dado la menor influencia que ejercían en él. A su vez, estudios etnográficos llevados a cabo en América Latina sugieren en lo que sucede dentro de la sala de clases indica que el comportamiento del profesor (Assael, 1992; Assael y Soto, 1992).

En Chile las investigaciones demuestran que el profesor es un agente que tiene incidencia en el aprendizaje escolar de los niños. Los resultados de esta investigación entregan la evidencia de que hay un cambio en el rendimiento académico en alumnos de ciertos profesores, independientemente de los antecedentes familiares del niño y las características de la institución escolar. Por lo tanto, concluyen que existe un campo de estudio específico en relación a las características personales y actitudinales y su relación con el aprendizaje de los alumnos (Filp, Cardemil y Valdivieso, 1984).

Los resultados de estas investigaciones demuestran empíricamente el supuesto sobre la importancia del profesor en el aprendizaje del niño, en el sistema escolar actual, por lo que parece ser que la manera más directa de mejorar la calidad de la educación es intervenir a nivel de los profesores. De esta manera se puede inferir que el profesor debe estar presente y ejercer un protagonismo en el proceso de cambio de la educación, dado su impacto en ésta (Paulina Herrera, 1997).

Por lo tanto, en este tiempo de reforma educativa constante, en donde la práctica reflexiva de los docentes fundamenta el actuar necesario que requieren los estudiantes para desarrollar sus talentos, creatividad y proyectar de manera responsable su participación en la sociedad, impulsa el diseño y ejercicio de ambientes pedagógicos que sitúan el tema educativo como un pilar necesario que requieren nuestros ciudadanos para participar en organizaciones que fortalezcan actualizaciones que el país requiere en su desarrollo y crecimiento (Carlos Moya Varas, 2007).

4.3 CAPÍTULO III - Estilos de Enseñanza que Facilitan el Aprendizaje

Los “estilos de enseñanza” conforman un tema complejo y poco definido aún. Esto se debe en gran medida a que las definiciones existentes son muy parciales, o bien, a cada una de ellas toma elementos diferentes que no permiten delimitar de manera precisa un concepto universalmente aceptado. Una definición que parece válida es considerar al estilo de enseñanza como el sello más o menos personal y propio con que el profesor dirige y configura los modelos de educar y enseñar, de acuerdo con su concepción de los objetivos pedagógicos y las características de los educandos (Detrish en Brundage, 1980).

Por lo tanto, el estilo de enseñanza se transforma en aquel modo particular que tiene el profesor de estructurar y ejecutar el proceso de enseñanza-aprendizaje, de acuerdo con los objetivos que se propone, sus propias características personales y las que percibe en los estudiantes (Paulina Herrera, 1997).

De lo expuesto anteriormente y en la perspectiva de responder a las demandas que se hace a la educación, Brundage en los años 80, distingue tres estilos de enseñanza: el estilo directivo, el estilo facilitador y el estilo colaborador. Definir uno a uno estos estilos y sus aplicaciones en el sistema educativo, ayudará a la comprensión de los fines de ésta.

4.3.1 Estilo Directivo

La responsabilidad del aprendizaje está centrada en el profesor, quien organiza la situación de aprendizaje, presenta los objetivos y trabaja con material pre-escrito, listo para ser usado por los aprendices. Se dirige al logro del aprendizaje de conocimientos y habilidades específicas en un período relativamente corto de tiempo, entregando por esto, retroalimentación inmediata y refuerzo periódico.

Es un estilo no amenazante para quien dirige, ya que no requiere un alto nivel de experticia en relación a los educandos, por el contrario, para los alumnos si puede serlo cuando los objetivos no satisfacen sus necesidades reales de aprendizaje, o bien, si se les entrega retroalimentación que afecta negativamente su autoconcepto. Además, ofrece pocas oportunidades de interacción entre profesor-alumno y entre pares.

Por esto, se ha visto, que este estilo, es más productivo cuando los aprendices ingresan a un programa nuevo o se enfrentan a contenidos totalmente desconocidos, pues les entrega las bases del conocimiento nuevo que van a adquirir. Sin embargo, en otros momentos o situaciones del proceso se requiere acudir a otros estilos de enseñanza, que generen un espacio más participativo y permitan al educando ser más activo en su propio proceso de aprendizaje.

4.3.2 Estilo Facilitador

Por otra parte, enfatiza que tanto el profesor (o facilitador) como los aprendices, son responsables del proceso de aprendizaje, donde la estructura, los objetivos y la dirección de las actividades propuestas por el profesor, son posibles de negociar.

El profesor ofrece distintos materiales y actividades simultáneamente, permitiendo que los educandos puedan descubrir significados personales dentro del conocimiento y nuevas estrategias en la experiencia. Asimismo, se entrega retroalimentación mediante la reflexión y el reflejo.

Este estilo parece funcionar mejor cuando hay pocas restricciones de tiempo en el proceso de aprendizaje, ya que requiere construir un nivel de confianza entre ambos agentes. Además no resulta amenazante para el facilitador, ya que sólo involucra sus habilidades de procedimiento y de facilitación, sin embargo, para los alumnos puede serlo, ya que sus significados personales y su autoconcepto pueden verse afectados, pues, si no existe el nivel de confianza adecuado, pueden sentirse amenazados por el hecho que se les exige participar y compartir su experiencia.

Sin embargo, si esta confianza se logra, es un estilo especialmente útil en el aprendizaje de habilidades, que propicia el aprovechamiento de los recursos de los educandos y los hace más activos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

4.3.3 El Estilo Colaborador

Finalmente centra la responsabilidad del aprendizaje tanto en los alumnos como en el profesor (colaborador), quienes en conjunto, deben descubrir y crear significados, valores, habilidades y estrategias. Esto requiere que el colaborador participe en las mismas responsabilidades y derechos que los aprendices y con una pertenencia total al grupo, y que los alumnos participen en el liderazgo tanto de las tareas como de las relaciones interpersonales. Este estilo se caracteriza por la negociación del material y por un trabajo constante en equipo.

Sin embargo esta modalidad, requiere un alto nivel de confianza y de involucramiento, pudiendo resultar amenazante tanto para el colaborador como para los alumnos, ya que ambos son vulnerables dentro del proceso y deben invertir considerable tiempo y energía en él.

Otra forma de clasificar los estilos de enseñanza es el de Tishman, Jay y Perkins (1993), quienes distinguen el modelo de transmisión, por una parte, y el modelo de enculturación, por otra.

En el modelo transmisión, la instrucción o el estilo de enseñanza es convencional. La esencia de este modelo radica en que el rol del profesor consiste en preparar y transmitir información a los alumnos y, por otra parte, el rol de los alumnos es recibir, almacenar y actuar sobre esta información. Siguiendo este modelo, es fácil comunicar, reglar, retener hechos y lograr que se ejecuten las tareas.

En el modelo de enculturación, por otra parte, el profesor busca un compromiso con los contenidos y para lograrlo, no solo debe transmitir sino además inspirar, mover, convencer y comprometer al alumno. Se pone el énfasis en conseguir un ambiente que sea plenamente educativo, creando una cultura que estimule por sobre todo el razonamiento. La enculturación busca que el niño reciba como educativo todo el entorno, a través de modelos culturales, interacciones culturales e instrucción directa en conocimientos y actividades de la cultura que se genera.

Este modelo permite desarrollar “tendencias de razonamiento” tales como la tendencia a explorar a aplicar ideas en lo concreto, a ser reflexivo y crear estrategias; en resumen, permite desarrollar el pensar creativa y críticamente. El modelo de transmisión, en cambio, puede comunicar, pero no logra que se consoliden las tendencias que llevan a ser un “buen razonador”.

Es así que este autor plantea, que para lograr el compromiso con una acción se requiere, no solo transmitirla, sino también mover al alumno, se busca que éste, más que conocer las reglas o condiciones en que se debe aplicar una tendencia, haya actuado en numerosas ocasiones para que pueda reconocerlas y recordarlas.

El modelo de transmisión, sin embargo, no es rechazado por el de enculturación, sino que más bien está incluido en él, y es muy útil en instancias donde se deben dar instrucciones directas.

Finalmente, Brundage (1980) propone que la elección del profesor respecto al uso de un determinado estilo, debiera realizarse en consideración del material que se dispone,

de las características de quienes aprenden y del contexto de las actividades de aprendizaje. Por ejemplo, si se desea que los alumnos aprendan un conocimiento específico, del que no conocen nada, parecen más adecuado un estilo más directivo, aunque debieran también considerarse variables como, la edad de los participantes, el lugar donde se realiza el proceso, las expectativas, etc.

Lewin (1988 en Brundage, 1980), por otra parte, plantea que la funcionalidad de un determinado estilo se relaciona significativamente con el contenido a enseñar y Ausubel (1980) enfatiza la importancia de considerar el tipo de aprendizaje que se quiere lograr en el grupo de alumnos.

De esta manera, no existiría un estilo que fuera mejor que otro con anterioridad al desarrollo de las prácticas educativas y por lo tanto, un buen profesor debiera ser capaz de utilizar los distintos estilos en diversas combinaciones, de acuerdo a la consideración de los elementos nombrados con anterioridad.

En relación a esto, se ha observado que las estrategias o métodos que estarían asociadas a un rendimiento superior de los alumnos, son aquellas que el profesor a partir de su propia experiencia como estudiante, utiliza para enfrentar las condiciones que se les presentan en la sala de clases. La mayoría de estas prácticas son enseñadas en cursos formales, sino que están basadas en la capacidad del profesor para darse cuenta de qué forma sus alumnos pueden aprender mejor, lo cual se lograría gracias a que el profesor es capaz de ponerse en el lugar de sus estudiantes.

Entre otros elementos, los autores plantean, por una parte, que la variedad de las practicas educativas es central para reforzar el aprendizaje, ya que una práctica contribuye al aprendizaje solo hasta cierto punto, después del cual pierde su potencia; por lo tanto, es importante considerar que incluso actividades que podrían parecer estériles como la copia pueden ser muy útiles para contribuir a la variedad.

Por otro lado, se plantea que el aprendizaje es un fenómeno contextual, es decir, que los profesores efectivos adaptan las prácticas educativas a las condiciones en las cuales enseñan.

Como se puede observar entonces, el concepto de prácticas educativas abandona la visión que postula una manera invariable de enseñanza por parte del profesor, cambiándola por una concepción más flexible de los estilos de enseñanza, donde la variedad y la contextualización parecen ser elementos claves para lograr aprendizajes efectivos (Paulina Herrera, “Manual de psicología Educacional”, 1997).

En torno a este punto Georg Hartmann, en su libro “*Educación Waldorf*” una pedagogía integral, plantea una adaptación dinámica de un programa de estudio a las diferentes fases del desarrollo del niño, así como en la evolución de la relación entre maestro y alumno a medida que estas fases se van produciendo.

En concordancia a lo recientemente expresado Hartmann (2002), formula la necesidad de observar, sin prejuicio ni espíritu de crítica, la situación actual de la humanidad. El llegar a comprobar que esta época pone en duda, todo aquello que para las generaciones pasadas era digno de encomio e indiscutible. De este modo, las condiciones de la época claman imperiosamente por una respuesta a esos interrogantes vitales; los sacudimientos sociales del siglo XX, no son más que simples síntomas de lo inadecuados que son los intentos de solución.

Sin embargo, “*En las profundidades de toda alma humana alienta el impulso inextinguible hacia el autoconocimiento, la libertad y el amor al prójimo*” (Hartmann, 2002). Ahí es donde se plantea con tenaz insistencia la más importante de todas las interrogaciones vitales del momento presente: ¿Qué es el hombre en realidad?, ¿Existe la posibilidad de comprenderlo mediante las energías cognoscitivas que lo constituyeron en soberano de la naturaleza?, ¿Es posible intuirlo en forma tal que su comprensión permita a la inteligente captación del mundo extrahumano?, ¿Puede esa comprensión permitir que el hombre halle su propia determinación, y colabore en ella en cualquier momento de su vida?

En definitiva, a primera vista pareciera como si el método cognoscitivo, propio de las ciencias naturales no bastara para responder a esas interrogaciones de actualidad, ya que método sólo se considera autorizado para enfocar lo medible, contable y pensable; no cree poder hacer afirmaciones fidedignas, a menos que la afirmación sea, en cualquier momento, susceptible de verificación experimental; no tiene fe en que el pensar correcto halle en sí mismo el convencimiento de la verdad, ni tampoco en que un pensamiento pueda sostener y apoyar a otro, de modo que resulte una demostración de lo verdadero a pesar de que un experimento exterior ya no sea posible. El método cognoscitivo propio de las ciencias naturales todavía no se atreve a entrar en el campo en que dejan de existir los apoyos de observación sensoria externa y quiere dejar ese campo encomendado a la convicción de la fe religiosa; y así, ese método limita la verdadera esfera de su misión al campo parcial de los fenómenos universales accesible a los sentidos y los aparatos de medición. Este modo cognoscitivo descansa sobre un sólido fundamento epistemológico y resulta de eminente valor práctico, es capaz de resucitar a la luz de la meridiana conciencia, todas las energías que en tiempos anteriores de la evolución humana habrían obrado como manifestación de la sabiduría instintiva e inconsciente. Dicho modo cognoscitivo puede otorgar su pleno reconocimiento a lo que se ha hecho a través de la historia; no tiene por qué asumir una actitud revolucionaria; se vincula a lo existente. Y ¿qué es, en realidad, lo existente? la condición anímica del hombre moderno, adecuada al modo de conocer propio de las ciencias naturales. Sin embargo, nada lo obliga a limitarse al circunscripto campo de la observación sensoria, sino que lleva implícita la posibilidad de infinita ampliación. La ciencia se amplía y complementa con la ciencia espiritual. El mundo espiritual, como mundo suprasensible, es tan accesible a ser explorado como lo es la manifiesta naturaleza sensible. Es más, la naturaleza que nos circunda sólo se puede comprender si se la concibe hasta en sus pormenores como manifestación objetivada del mundo espiritual.

Así, a principios del siglo XX, Rudolf Steiner fundamentó semejante modo de cognición que en la época actual tienen necesariamente que venir a completar la ciencia natural, y le dio el nombre de “Antroposofía” (Georg Hartmann, “Educación Waldorf”, una pedagogía integral, 2002).

Pues bien, acorde a los fundamentos y propósitos descritos anteriormente Georg Hartmann (2002) plantea que la entidad humana, objeto de los esfuerzos del maestro y educador, ofrece una cuádruple estructura. De sus cuatro miembros solo el cuerpo físico se halla revestido de sustancia mineral, es accesible a la observación sensorial y determina la semblanza del hombre. En cambio, el cuerpo etéreo, el astral y el “yo”, de índole suprasensible, son accesible únicamente a la percepción espiritual. No obstante influyen y se hacen evidentes en la forma de darse del cuerpo físico, así como en sus funciones orgánicas, movimientos e intenciones. No es posible retrotraer estos efectos a las leyes inmanentes del cuerpo material, pues son de naturaleza física y química; nada tienen que ver con ellas.

Por lo tanto, en consideración a los fundamentos y propósitos descritos es que se hace fundamental un modelo más flexible de los estilos de enseñanza, una nueva concepción acerca de la acción del profesor en la sala de clases, en la cual se debieran contemplar nuevos elementos o variables: métodos disciplinarios; interacción profesor-alumno; grado en que el profesor favorece la autonomía y responsabilidad del propio aprendizaje en el alumno; y grado de reflexión y de cuestionamiento que genera en los alumnos.

4.4 CAPÍTULO IV - Flexibilidad de los Estilos de Enseñanza

Cada una de estas variables antes mencionadas constituye un continuo de posibilidades, los cuales están definidos por polos que no representan características opuestas sino que complementarias. Dentro de cada continuo existe una amplia gama de prácticas educativas alternativas entre las cuales elegir en base a la consideración, por parte del profesor, de los siguientes elementos: materiales de trabajo, característica de los educando, contexto de las actividades de aprendizaje, contenido a enseñar y el objetivo o propósito del aprendizaje.

De tal manera se erigiría una combinación que conduzca a la optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, esta nueva conceptualización del estilo implicaría que cada combinación elegida conformaría un estilo de enseñanza distinto adecuado a las distintas condiciones que enfrentan los maestros (Bataglia et al, 1995).

Esta concepción de estilo de enseñanza resulta mucho más flexible, dinámica y situacional y permite más que clasificar al profesor en un estilo, entregarle un abanico de posibilidades alternativas que le permita aprovechar al máximo los recursos de que dispone.

4.4.1 Métodos, Actividades, Medios y Materiales

“Educar es llenar de Sol la vida de los demás”

San Alberto Hurtado

Los distintos métodos de enseñanza pueden representarse como un continuo que va desde el polo de una modalidad expositiva por parte del profesor, hasta una modalidad participativa, en la cual el profesor entrega los elementos necesarios para que los alumnos asuman un rol activo y de investigación, con respecto a su aprendizaje. Las actividades, por su parte pueden variar desde el polo de lo individual a lo grupal, lo cual estaría incidiendo en el tipo de relación que se genera entre los pares; ya que, en caso de ser individuales favorecen un mundo de interacción más competitivo entre pares y en caso de ser grupales, una relación preferentemente colaborativa entre los mismos. Finalmente, los medios y materiales van desde la utilización de un número reducido de los mismos en las actividades, hasta una gran cantidad de ellos.

Si se relaciona estos tres subcontinuos con las condiciones del mundo actual, se puede ver que se requiere utilizar actividades tanto individuales como grupales con el fin de educar, por una parte, personas capaces de trabajar en equipo de manera interdependiente y por otro lado, con capacidad de iniciativa individual. Además se observa una creciente especialización laboral, que exige ser capaz de trabajar individualmente de manera

competente en un dominio específico, pero a la vez, relacionarse e interactuar con el trabajo de otros individuos en busca de interdisciplinariedad.

En cuanto a los métodos utilizados en la sala de clases, es importante variar entre una modalidad expositiva y una participativa, ya que las exigencias actuales hacen necesario por una parte, asimilar información para dominar áreas específicas de reconocimiento y por otro lado, un repertorio más amplio de habilidades para abordar la gran cantidad de información y utilizarla de manera efectiva. El primero de estos polos tiende a favorecer, por ejemplo, el desarrollo de la capacidad de atención y escucha, y los métodos más participativos, por su parte, permiten la reflexión, generación de hipótesis, cuestionamiento, contrastación, entre otros.

Finalmente, con respecto, a los materiales y medios, resulta central para las necesidades del mundo moderno ser capaz de utilizar medios desconocidos y novedosos, ya que en la actualidad los cambios tecnológicos se suceden con rapidez, y existe un énfasis en la utilización de los multimedia para el aprendizaje. Por otra parte podemos ver que la realidad latinoamericana se enmarca en muchas oportunidades en un contexto de escasos de medios y materiales, donde se hace necesario que el profesor sea capaz de trabajar en profundidad con un tipo de material y aprovecharlo al máximo para el logro de los objetivos educacionales.

4.4.1.1 Métodos Disciplinarios

“Autoritarismo vs Autoridad.

El autoritario está sometido a su mensaje, y es inflexible,

tanto con el otro como consigo mismo.

La autoridad emite su prédica desde su propio involucramiento y admite la réplica”

Jaime Barylko, 2006.

La disciplina resulta un tema de gran importancia en lo que aprendizaje se refiere. Un estudio realizado por Rugh (1991), se encontró que los profesores efectivos mantienen un ambiente de orden que se basa en un conjunto de reglas que los alumnos comprenden y

acatan, lo cual permite lograr un aprendizaje más efectivo. Según Covaleskie (1992), las formas de disciplinas no deben ser juzgadas como efectivas o no por sus resultados conductuales, sino que debe considerarse más que el cumplimiento de las reglas, el razonamiento que el niño es capaz de hacer sobre las acciones que son deseables y sobre como decide actuar en esas formas deseables en un determinado momento. Se debiera enseñar a ver por que algo está mal y por que algo es correcto.

“El fin de la educación es el aprendizaje, aprender la libertad, aprender a pensar por sí mismo en pleno diálogo, aprender a convivir”.

Jaime Barylko, 2006.

En definitiva a lo que el sistema escolar debe aspirar es enseñar a actuar moralmente, no por los refuerzos o castigos, sino por que conocen que es lo correcto, quieren actuar y lo hacen. Es llegar a reconocer que lo que hago y lo que soy están relacionados íntimamente. Es más lento y difícil, pero es necesario que el foco este en la persona y que esta actúe responsablemente más que con una conducta externamente controlable.

Los métodos convencionales de disciplina enfatizan el control externo y utilizan preferentemente la censura y el castigo, opuesto absolutamente a las características del profesor efectivo. Así lo demostró un estudio realizado a una muestra de veinte profesores de sexto año básico de Escuelas Municipalizadas (tipo D y E) de la ciudad de Valparaíso y sus respectivos alumnos, en el cual se estableció el grado de correlación entre los rasgos de efectividad que presentaba el profesor y la percepción que tenían los alumnos de dicha efectividad. Análogamente ninguno de los profesores manifiesta ante sus alumnos una actuación acorde con las del perfil de un docente efectivo, ya que sus alumnos ven al profesor habitualmente mandando fuera de la sala de clases para mantener la disciplina (86%), castiga parando delante de la sala (73%), da pocas oportunidades para mejorar (70%), deja sin recreo (67%), llama al apoderado frecuentemente (54%), utiliza términos que los menoscaban para tratarlos (45%) y no felicita muy a menudo (30%). Cabe destacar que los docentes encuestados tienen un promedio de quince años de ejercicio, egresaron de

Universidades de la zona y cuentan con formación pertinente. (Profesores y profesoras efectivos en Chile, CIDE Santiago).

Ausubel (1980), por el contrario de estos métodos convencionales, plantea una disciplina de tipo democrático, propone un grado mínimo de control externo, enfatizado el logro del autocontrol en los estudiantes. Se centra en el respeto de la dignidad y valor de las personas, no utilizando el castigo vigoroso ni el sarcasmo.

En consecuencia, el continuo se extendería desde una disciplina centrada en el cumplimiento de reglas, cuyo acatamiento es vigilado por una agente externo, no de manera negativa, sino como una entrega de normas enfatiza en la comprensión e internalización de reglas, en la cual se otorga al alumno responsabilidad de su autorregulación.

Según Vigotsky (en Carretero y Madruga, 1984), el proceso de internalización de las funciones psicológicas superiores ocurre gracias a la interacción social y se define como la reconstrucción interna de una operación externa; en este caso la función psicológica superior corresponde al autocontrol y estaría dada en una primera instancia desde el exterior, para luego constituirse en una función interna. Esto significa que ambos polos no lo son en realidad, sino que constituyen dos elementos o componentes esenciales del sistema disciplinario, ya que es importante que al niño se le entreguen límites de una manera tal que este vaya comprendiendo el sentido de los mismos (Paulina Herrera, 1996).

4.4.1.2 Grado en que el Profesor favorece la Autonomía y la Responsabilidad del Propio aprendizaje en el Alumno

“El saber consiste en abrir un agujero por el que el esplendor aprisionado pueda escapar”

Robert Browning.

Según Miguel Ángel Mora Sánchez, en su libro *“El papel del profesor en la autonomía del aprendizaje”* (1994) define autonomía del aprendizaje a la creación y potenciación de estrategias de aprendizaje individuales del alumno (algo distinto de la enseñanza individualizada).

La estimulación de un aprendizaje dirigido, en que el principal responsable es el profesor, hasta un aprendizaje autónomo, donde el alumno es quien se responsabiliza por su proceso. Tanto el aprendizaje activo por parte del alumno, como un proceso de aprendizaje mas dirigido por el profesor constituyen alternativas igualmente válidas, dependiendo de los objetivos educacionales que se pretenda lograr.

El desarrollo de esta autonomía ha venido hasta ahora produciéndose dentro del aula como tarea asignada al profesor encargado de estimularla al máximo.

Sin embargo, la autonomía del aprendizaje, traducida en una "responsabilidad del alumno sobre su propio proceso de aprendizaje" (Holec, 1989), es un proceso que tiene lugar tanto dentro como fuera del aula, que obliga a los profesionales de la enseñanza a replantearse tanto sus programaciones docentes como las actividades didácticas necesarias para su correcto desarrollo.

En la sociedad actual se requiere que las personas tengan iniciativa sean capaces de lograr determinados objetivos de manera autónoma, es decir, personas en las que otros puedan delegar responsabilidades y tareas. Asimismo, es necesario ser capaz de depender de otros en un contexto de trabajo interdisciplinario y de trabajo en equipo, donde la interdependencia es un elemento fundamental. Aún en el ámbito laboral las personas se ven enfrentadas con frecuencia a diversas situaciones de aprendizaje, tanto formales, donde deben delegar la responsabilidad de la enseñanza en un “experto” que es el encargado de entregar determinados conocimientos, como informales en las cuales el propio individuo debe adquirir los conocimientos que necesita, ya sea a través de la experiencia como de la investigación personal.

El alumno tiene que llevar a cabo una “toma de decisiones” sobre qué, cómo, cuándo y dónde aprender (Manchón, 1991). Se habla de que la “toma de decisiones” es una capacidad que se puede adquirir, pero que está necesitada obligatoriamente de una fase de adiestramiento.

Entre los criterios a considerar y siguiendo a Ernesto Martín Peris (1993), dicha necesidad de adiestramiento se concreta en varios puntos: la negociación de objetivos y contenidos, la autoevaluación, las técnicas y estrategias de aprendizaje y comunicación.

4.4.1.3 Grado de Reflexión y Cuestionamiento que Genera en los Alumnos

“El único sentido de la educación es lograr una reflexión crítica de sí mismo”.

Theodor Adorno.

Este punto señala contemplar alternativas desde la formulación de preguntas, cuyo objetivo es la reproducción del contenido que ha sido aprendido, hasta la elaboración de preguntas de relación y aplicación de los contenidos, por su parte, apunta de desarrollar capacidades preferentemente memorísticas en los alumnos. Por otro lado, las preguntas de relación y aplicación, favorece la capacidad de relacionar diferentes contenidos entre sí, así como con aprendizajes previos; además, estas últimas permiten lograr aprendizajes experienciales.

Debido a la rapidez de los cambios en el mundo actual, en que la información se vuelve obsoleta con facilidad, es importante que los alumnos desarrollen la capacidad de generar meta aprendizajes, es decir, que aprendan a aprender.

*La educación en torno al hombre y la Grandeza inculca en las trémulas almas que se inician la simiente del llegar a ser.
“Los grandes” no se formaron en la escuela, que es el lugar de todos, sino a partir de sí mismos, en calidad de únicos e irrepetibles.*

Jaime Barylko, 2006

Es importante también mencionar que los alumnos deben ser capaces de cuestionar sus aprendizajes y reflexionar sobre la información que reciben para un análisis más profundo y efectivo de la misma; para favorecer la creatividad, la resolución de problemas y la aplicación y generalización de los distintos aprendizajes a la experiencia o a las realidades diferentes. El favorecer diferentes tipos de cuestionamiento permite buscar alternativas de respuesta o de solución y desarrolla la capacidad de concebir un problema o situación desde distintas perspectivas.

Es por esto que, gracias a los diversos cuestionamientos que componen el continuo se le permite al niño una exploración más amplia de las ideas, y tiene la capacidad de equivocarse, debido a lo cual considerará viable el correr riesgos al tomar decisiones; asimismo, la reflexión permite anticiparse a los hechos, decisiones y cambios. Lo anterior resulta esencial para desenvolverse efectivamente en el mundo laboral y en general, en la sociedad actual (Bataglia et al, 1995).

4.4.1.4 Las Relaciones entre el Profesor y los Alumnos

“No es verdadero maestro y educador, aquel para quien la pedagogía es mera ciencia de cómo educar a los niños, sino aquel en quien el pedagogo despierta gracias a su conocimiento del ser humano”.

Rudolf Steiner.

La profesión docente es difícil desde el punto de vista emocional. Por una parte es una tarea bastante solitaria (estar solo/a frente a los alumnos) y al mismo tiempo, exteriorizante, es decir, constantemente volcada hacia afuera, hacia sus alumnos. En este contexto es importante para los docentes adentrarse en sí mismo, interiorizarse. Acceder a sí mismos, centrarse en su propia verticalidad, aun ante los alumnos, es un trabajo necesario para mantener el equilibrio. Para ello, él o ella tienen la autoempatía, un instrumento importante para escucharse, para nutrirse y para fortalecerse (Juan Casassus, 2006).

Por otra parte, la psicóloga Paulina Herrera en su libro, Manual de Psicología Educativa, 2006, sostiene que la importancia de la interacción en la vida del ser humano resulta innegable, ya que el ser humano es un ser social y a través de las relaciones

humanas se satisfacen la mayoría de las necesidades humanas. En el sistema educacional el niño aprende en relación con otros y en la sala de clases resulta un contexto adecuado para que el alumno desarrolle sus habilidades para interactuar con otras personas.

Esta relación, que evidentemente existe desde siempre, tiene que ir más allá de la parte docente que les une. Si se observan los cursos iniciales (pre-kinder, kinder) los alumnos/as se encuentran de pronto en un medio hostil, desconocido, sin vínculo familiar, sintiéndose perdidos, pudiendo causar bloqueos que impidan el procesamiento de todas las nuevas informaciones que se les entrega. Por lo tanto, la única figura permanente que tienen en el centro es el/la profesor/a, por lo cual, el clima de comprensión, protección, apoyo y complicidad entre las partes es fundamental, brindando seguridad a los alumnos/as y facilitando el inicio de sus aprendizajes (Carmen Mellizo Sanz, 2004).

De este modo, la relación profesor/a alumno/a, se mueve entre los polos de una relación horizontal (democrática), en la cual ambas partes interactúan en igualdad de condiciones y una relación vertical (jerárquica), donde uno de los miembros -el alumno/a- se encuentra subordinado al otro (Paulina Herrera, 1996).

Esta polaridad horizontal (democrática) toma fuerzas a medida que van avanzando en los cursos, donde los problemas de los alumnos/as van cambiando y complejizándose.

Una relación profunda entre las partes ayudará a allanar el terreno, a encontrar las causas de los problemas y a solucionarlos, más aún cuando llegan a la etapa adolescentes, en donde la relación entre profesor/a y alumno/a lejos de ser distantes, debe ser incluso de mayor complicidad y comprensión. Participar de las experiencias nuevas y ahondar en los problemas reales de los estudiantes, creando un clima de confianza que ayudará a reforzar su autoestima y rendimiento escolar, al mismo tiempo que la autoestima y motivación del profesor/a se verá reafirmada.

En definitiva, al considerar esta variante como un continuo, dentro del cual los métodos y estrategias deben alternarse en pro de crear distintos tipos de relaciones, que implican favorecer las necesidades del profesor, según el contexto situacional en el que se

da la relación de enseñanza-aprendizaje. Comprendiendo que el aprendizaje insatisfactorio de los alumnos tienen directa relación con una incompreensión emocional en la relación pedagógica, que lleva el distanciamiento recíproco docente-alumno; una relación sobreprotectora, directivista o de abandono por parte de los docentes; a un sentimiento de frustración o malestar en su quehacer; a la formulación de juicios interpretativos no fundados; a la realización de acciones inconducentes o hasta, a veces, contraproducentes (Juan Casassus, 2006).

Por lo tanto, la comprensión emocional que surge cuando los docentes establecen vínculos con los alumnos y hacen de esos vínculos el soporte del aprendizaje, crea condiciones propicias para el aprendizaje y resultados académicos de alto nivel, genera sentimientos de satisfacción y bienestar profesional en los docentes, constituye la tarea educativa en una aventura común, vitaliza los quehaceres del enseñar.

Pues bien, considerando los fundamentos anteriormente planteados, se debe comprender que los alumnos no solo aprenden cuando les gusta la materia. Por supuesto que eso ayuda. Pero para que el aprendizaje ocurra, es importante que exista resonancia entre ellos y con la materia. Que la conexión sea congruente, es decir, que se dé una relación de aceptación del uno con el otro en la materia que expone. El aprendizaje de los alumnos, su apertura al otro y a la materia se debe principalmente a que aprenden de los profesores que a ellos les importan y que saben que para ellos también son importantes.

Esta relación se nutre del tipo de contacto-emocional entre los docentes con los alumnos. Por ejemplo, la interacción respetuosa del docente para con los alumnos se traduce en el respeto de los alumnos por el docente. Cuando los alumnos se sienten respetados -a diferencia de la espiral negativa de la escuela anti-emocional- se inicia una espiral nutritiva: ellos se sienten aceptados lo que los relaja y con ellos se sienten en confianza. Cuando los alumnos están en la confianza, se sienten en seguridad y se reduce el miedo, lo que les permite ser más como ellos son en su originalidad y pueden abrirse a la participación en clase sin temor a cometer errores (Juan Casassus, 2006).

Todo lo anteriormente expuesto debe estar acompañado de objetivos claros, métodos bien estructurados, personalizados, materiales y aulas adaptadas a cada edad y necesidad, de la mano de la familia, la cual cumple un rol fundamental en esta relación profesor/a–alumno/a, apoyando e implicándose en todo el proceso de aprendizaje (Carmen Mellizo Sanz, 2004).

En síntesis, este concepto de enseñanza flexible y dinámica constituye el producto emergente de la manera en que se combinen las diversas prácticas educativas que componen estas cinco variables (Violeta Arancibia, Paulina Herrera, Katherine Strasser, 1997).

4.5 CAPÍTULO V -Teorías Psicológicas en el Desarrollo del Aprendizaje, un aporte de la Psicología Educativa.

“El conocimiento del alumno como individuo, sus capacidades y limitaciones, reacciones ante distintas situaciones o aspectos positivos y negativos del medio ambiente que pudiera influir en él, permitirán al profesor buscar las formas de establecer una mejor comunicación y lograr también un mejor aprendizaje, como asimismo distinguir, en un momento dado, la conducta típica y atípica del estudiante”

Emma Salas Neumann, Op. Cit p.89 y p.140.

La cita recientemente expuesta, explica de qué manera los conocimientos y la comprensión de la Psicología del Aprendizaje, permite comprender al ser humano en su desarrollo cognitivo, motriz, afectivo e incluso espiritual. Entendiendo que de esta forma, los conocimientos que nos aportan la psicología serán útiles para comprender al educando, cualesquiera de sus fases que se desarrollan a ritmo y edad distinta, puesto que cada ser humano, cada persona, cada estudiante, tiene distintas potencialidades, las cuales deben desarrollarse en función de las singularidades, de sus intereses y motivaciones personales, lo que implica respeto por el ser humano (Sonia Parraguez, Iván Navarro, Miriam Retamal, 2004).

Sin embargo, Pedro Hernández (2005) en su libro *“Psicología de la Educación”*, relata lo fácil que es confundir los conocimientos psicológicos aplicados a una actividad en

torno de la cual, hay otras disciplinas que operan de manera análoga y en el mismo campo. Por ejemplo explica, la psicología clínica tiene la misma controversia con la psiquiatría, que la psicología educativa con la pedagogía. La razón reside en la prominencia de lo conductual en el campo psiquiátrico o en el campo educativo.

Ahora bien, para entender el alcance y los objetivos de la psicología educativa se requiere comprender qué es la educación. Un enfoque filosófico-pedagógico, define la educación en un proceso consustancial de la naturaleza humana que desde el Paleolítico más remoto ya existía la intención, en las generaciones adultas, de transmitir sus conocimientos, habilidades y normas a las generaciones más jóvenes (Pedro Hernández, 2002).

Es así que a partir de la década de los años 30, la psicología de la educación va logrando un mayor afianzamiento, el cual va desde el año 1918 a 1941. La elección del año 1918 como punto de arranque a esta etapa, obedece a los sucesos que se producen por entonces: la aplicación de las pruebas psicológicas a los reclutas del ejército americano, que sirvió para popularizar el interés por la medición de la inteligencia, la inauguración del “American Council in Education” y la publicación, por los editores, de los primeros materiales de test.

De este modo la psicología educacional se perfila como una nueva disciplina científica, con orientaciones teóricas, métodos y procedimientos, varias áreas de atención y trabajo y un cuerpo acumulado de conocimientos.

Las áreas de estudio predominantes son: el aprendizaje, diferencias individuales, test y mediciones, desarrollo humano, clínica infantil, estudio de niños excepcionales y en general el estudio científico del niño en la escuela (Violeta Arancibia, Paulina Herrera, Katherine Satrasser, 1997).

Se plantea también que la Psicología Educativa no está exenta de paradigmas, tal es el caso del conductismo y de la psicología cognoscitiva, cuya repercusión en la ciencia psicoeducativa es fundamental, transformándose el modelo conductual y cognoscitivo en

los principales constituyentes de la psicología de la educación. Por eso, cuando hacen referencia a modelos teóricos, la mayoría de los tratados suelen citar al conductismo, al cognoscitivismo y al humanismo, corrientes propias de la psicología en general.

4.5.1 Influencias del Conductismo en la Psicología Educativa

Los orígenes de la teoría conductual del aprendizaje se encuentran en los estudios de Pavlov (1927) con animales. Durante los años 30, él y otros psicólogos estudiaron y experimentaron la forma en que distintos estímulos se podían usar para obtener respuesta de los animales. Estos experimentos permitieron descubrir muchos principios del aprendizaje, principios de la relación entre estímulos y respuestas, que más tarde fueron útiles para modificar el comportamiento humano. Luego, esta terminología fue adoptada por Watson, Guthrie y Skinner en los EE.UU. como base para su trabajo en modificación conductual, el cual dio origen a la corriente que en psicología se conoce como “conductismo” (Arancibia, Herrera, Strasser, 1997).

Así, en la actualidad, esta nueva corriente ha influido en la psicología de tres maneras: ha reemplazado la concepción mecánica de la relación estímulo-respuesta por otra más funcional que hace hincapié en el significado de las condiciones estímulares para el individuo; ha introducido el empleo del método experimental para el estudio de los casos individuales y ha demostrado que los conceptos y los principios conductistas son útiles para ayudar a resolver problemas prácticos en diversas áreas de la psicología aplicada (Lida Burbano, 2009).

Pues bien, con respecto a este mismo tema, las psicólogas Arancibia, Herrera, Strasser en su libro *Manual de la psicología Educativa* (1997) destacan que la aparición del conductismo en la psicología representó un cambio desde el estudio de la conciencia y el subjetivismo, hacia el materialismo y el objetivismo que permite el estudio de la conducta observable. Esta corriente considera a la psicología como una ciencia que predice

y controla la conducta, lo cual implica excluir los estados y eventos mentales como objeto de estudio de la psicología.

Sin embargo, Hernández (2002) afirma que en su relación con la educación y en particular dentro de la psicología educativa, el conductismo ha brindado destacadas aportaciones, aunque también ha dado muestra de sus deficiencias; y es precisamente en el campo educativo donde más tempranamente se han vislumbrado y manifestado esas fallas.

Finalmente, Good y Brophy (1990), sostienen que el conductismo se concentran en el estudio de las conductas que se pueden observar y medir. Ve a la mente como una “caja negra” en el sentido de que la respuesta a estímulos se pueden observar cuantitativamente ignorando totalmente la posibilidad de todo proceso que pueda darse en el interior de la mente.

4.5.1.1 Teorías Conductistas

1.- El Conexionismo y la Ley del Efecto de Thorndike

Edward L. Thorndike fue profesor de psicología durante más de treinta años en el Teachers College de Columbia, Estados Unidos. Lo que más atrajo su interés fue la teoría del aprendizaje, y se cuenta entre los importantes precursores del conductismo. Watson se fundó en gran parte en la obra de Thorndike y en la de Pavlov. El interés de Thorndike por la psicología apareció después de un curso en la Universidad de Harvard donde tuvo de profesor a William James. Los primeros experimentos de Thorndike sobre el aprendizaje, en que los sujetos experimentales eran pollitos, fueron realizados justamente en el sótano de la casa de James, para deleite de los hijos de éste.

Pues así, Thorndike a partir de las observaciones de la conducta de los gatos en una jaula (antecedente de lo que sería la caja de Skinner), concluye que el aprendizaje es un proceso gradual de ensayo y error, y formula su famosa ley del efecto, de carácter mecanicista y conexionista.

Thorndike afirma:

*“De varias respuestas hechas en la misma situación, aquellas que van acompañadas o seguidas inmediatamente por la satisfacción del anima , permaneciendo otras cosas igual, se conectarán más firmemente con la situación, de modo que cuando esto suceda será más probable que vuelvan a repetirse ...
Cuanto mayor sea la satisfacción o el desagrado, mayor será el fortalecimiento o debilitamiento del vínculo”.*

Thorndike, 1911.

Otras leyes menores fueron la de la *disposición* (condiciones y capacidades que deben tener los sujetos para que se dé el aprendizaje) y la de *ejercicio* (las conexiones se fortalecen con el uso y se debilitan con el desuso, pero siempre implicando el valor de la recompensa, pues práctica sin recompensa no tiene sentido para Thorndike). De esta forma, unos años más tarde, poco después de 1930, repudió virtualmente la ley del ejercicio, para acentuar la del efecto satisfactorio.

2.- El Condicionamiento Clásico de Pavlov

Ivan Petrovich Pavlov fue un fisiólogo ruso discípulo de Ivan Sechenov y ganador del Premio Nobel en 1904 por sus investigaciones sobre el funcionamiento de las glándulas digestivas. Trabajó de forma experimental y controlada con perros, a los que incomunicaba del exterior en el laboratorio que se pasó a llamar "las torres del silencio".

Pavlov, destaca que el condicionamiento clásico constituye el aprendizaje asociativo básico. Es aprendizaje por que los organismos son capaces de adquirir nuevas respuestas y asociativo, porque se trata de respuestas suscitadas ante determinados estímulos que en situaciones anteriores, resultaban neutros; pero que adquieren el estatus de suscitadores por estar asociados a otros que sí lo son. Por lo tanto, el condicionamiento clásico puede ser definido como las respuesta condicionada (RC) que en un organismo emite ante un estímulo neutro (EC), por estar asociado a otro estímulo que sí es suscitado (EI) de esa respuesta (RI).

El condicionamiento clásico tiene valor práctico en los aspectos emocionales de la conducta, especialmente en la adquisición y cambio de actitudes.

Lefrancoise (1988), infiere que el condicionamiento clásico describe, de esta forma, el aprendizaje por asociación entre dos estímulos: se condiciona a las personas o los animales a responder de una forma nueva a estímulos que antes no elicitan tales respuestas. Este proceso es típicamente inconsciente, ya que el que aprende no quiere estar consciente de la relación entre el estímulo condicionado y el incondicionado para responder al primero.

En consecuencia la personalidad del profesor, su amabilidad, su humor, su entusiasmo por la asignatura, pueden convertirse en estímulo incondicionado (EI) poderoso respecto a otros estímulos neutros para el alumno, tal como las materias académicas, los valores sociales, las normas, etc. Otro tanto se puede decir respecto de los compañeros de clases y del clima físico y psicosocial del aula. El rendimiento académico puede depender de la actitud hacia el saber, hacia el profesor y hacia la escuela que, a su vez, dependen del ambiente físico y humano de la clase. Todos ellos son aspectos importantes en la adaptación y productividad de los alumnos.

Este hallazgo de Pavlov constituye una revolución en el mundo psicológico, en tanto explica, al menos parcialmente, uno de los hechos más característicos del hombre: el aprendizaje, que a su vez es el proceso básico de la educación.

3.- Teorías contiguas en Watson y Guthrie

Jhon B. Watson considerado el “padre de la psicología conductual”, nació en 1878 y murió en 1958, obtuvo el primer título de doctor en psicología que otorgó la Universidad de Chicago y fue el fundador de la escuela de psicología que se conoce como conductismo, y que ha tenido un gran desarrollo en los países anglosajones.

Primer psicólogo norteamericano en usar las ideas de Pavlov. Al igual que Thorndike, primero comenzó sus estudios con animales y posteriormente introdujo la observación de la conducta humana (Lida Burbano, 2009).

Watson pensaba que los humanos ya traían, desde su nacimiento, algunos reflejos y reacciones emocionales de amor y furia, y que todos los demás comportamientos se adquirirían mediante la asociación estímulo-respuesta; esto mediante un acondicionamiento.

De este modo, Watson abandona la idea de refuerzo de Thorndike y en lugar de ello postula dos principios del aprendizaje: la frecuencia y la recencia.

La línea Watsoniana es continuada por Guthrie, pero este no asume el principio de frecuencia y sí el de recencia. Así la última respuesta es la que tenderá a repetirse. Guthrie considera que el aprendizaje no es gradual, sino una conexión de “todo o nada”. El aprendizaje tiene lugar mediante una sola prueba. Lo que ocurre es que los mismos estímulos no aparecen de nuevo exactamente de la misma manera, por eso se necesita práctica: se tiene que aprender cada respuesta individual en muchas variantes de modelos de estímulo (Hernández, 2002).

Lo que se considera práctica es en realidad aprendizaje de muchos conocimientos separados. Por eso Watson distingue entre acto, aspecto global de respuesta; y movimiento, respuesta específica, determinando a través de diversos estudios si los hasta entonces llamados “instintos” eran aprendidos o innatos.

Importante es destacar el estudio que Watson realizó a las conductas de temor de bebés y niños pequeños, encontrando que los niños muy pequeños casi no tenían temores (por ejemplo a ratas, gatos, etc), mientras que al avanzar la edad, el número de temores que presentaban los niños eran considerablemente mayor. Este autor sugirió que esto se debía a que los niños aprendían estos temores del ambiente social, y no a que fueran temores instintivos, como se afirmaba antes.

De esta forma Watson mostró como los niños pueden desarrollar miedos al generalizar una reacción emocional condicionada adquirida en conexión con un solo estímulo, a otros estímulos similares, llegando a plantear que era posible, mediante un condicionamiento planeado y adecuado, transformar a un niño “normal” en cualquier tipo de persona que se deseara (Arancibia, Herrera, Strasse, 1997).

4.- Teorías del Refuerzo, el condicionamiento Operante de Skinner

Burrhus Frederic Skinner nació el 20 de marzo de 1904 en la pequeña ciudad de Susquehanna en Pensilvania. Su padre era abogado y su madre una inteligente y fuerte ama de casa. Su crianza fue al viejo estilo y de trabajo duro. Burrhus recibió su graduado en inglés del Colegio Hamilton en el norte de Nueva York. No encajó muy bien sus años de estudio y ni siquiera participó de las fiestas de las fraternidades de los juegos de fútbol. Escribió para el periódico de la universidad, incluyendo artículos críticos sobre la misma, la facultad e incluso contra ¡Phi Beta Kappa! Para rematar todo, era un ateo (en una universidad que exigía asistir diariamente a la capilla).

Al final, se resignó a escribir artículos sobre problemas laborales y vivió por un tiempo en Greenwich Village en la ciudad de Nueva York como "bohemio". Después de algunos viajes, decidió volver a la universidad; esta vez a Harvard. Consiguió su licenciatura en psicología en 1930 y su doctorado en 1931; y se quedó allí para hacer investigación hasta 1936.

El 18 de agosto de 1990, Skinner muere de leucemia, después de convertirse probablemente en el psicólogo más famoso desde Sigmund Freud (LB). Sin Skinner (1904), el conductismo probablemente se habría limitado a formular teorías y a llevar a cabo trabajos de laboratorio. Skinner ha sido el más interesado en desarrollar las técnicas de cambio de conducta y en aplicarlas de forma operativa y social.

Para ello se dedicó a estudiar y manipular los refuerzos en situaciones de aprendizaje; y mostró mayor interés por las cuestiones aplicadas, como es la educación, que por la elaboración de teorías (Hill, 1977).

Como se ha señalado, Skinner tienen muchos puntos en comunes con Thorndike. Ambos son conexionistas y destacan el papel del refuerzo, siendo Skinner quien establece la diferencia entre dos tipos de condicionamientos: el respondiente y el operante.

El respondiente coincide con el condicionamiento clásico o pavloviano, y se caracteriza por ser una respuesta pasiva, elicitada por un estímulo; generalmente se trata de una respuesta neurovegetativa, de regeneración afectiva, que se mide por su magnitud y latencia; está bajo control del experimentador y el refuerzo parcial produce una extinción acelerada.

El operante es una respuesta activa emitida por el organismo ante ciertos estímulos específicos (estímulos discriminativos) que operan modificando el medio, por lo regular es de naturaleza esquelética y se mide a partir de la tasa, frecuencia o probabilidad de emisión. El experimentador tiene poco control directo sobre ella y el refuerzo parcial produce resistencia a la extinción (Kimble, 1961; Davey, 1981).

Skinner escribió su primer libro publicado en 1948, *Walden Two*, en el cual presenta una sociedad utópica basada en el condicionamiento operante. También escribió *Ciencia y Conducta Humana* (1953), en el cual resalta la manera en que los principios del condicionamiento operatorio funcionan en instituciones sociales tales como, gobierno, el derecho, la religión, la economía y la educación.

En consecuencia, el condicionamiento operante o instrumental, descrito anteriormente es el proceso a través del cual se fortalece un comportamiento que es seguido de un resultado favorable (refuerzo), con lo cual aumentan las probabilidades de que ese comportamiento vuelva a ocurrir. El condicionamiento operante sostiene, de esta forma, que se aprende de aquello que es reforzado. Esta postura, como se puede observar, se basa

en la idea de que el comportamiento está determinado por el ambiente, y que son las condiciones externas – el ambiente y la historia de vida las que explican la conducta del ser humano (Strom y Benard, 1982).

En síntesis y en consideración a los fundamentos planteados anteriormente, se puede decir entonces, que dentro del modelo de condicionamiento operante, el comportamiento depende tanto de las influencias ambientales que lo preceden (antecedentes) como de aquellas que lo siguen (consecuencias).

Antecedentes - Comportamientos - Consecuencias

De manera que el comportamiento puede ser modificado cambiado o controlando tanto los antecedentes como las consecuencias de la conducta, o bien ambos. Pese a esto la teoría se ha centrado más en describir el efecto de las consecuencias de la conducta en la modificación de ésta.

Así, tanto el condicionamiento clásico como el operante utilizan los componentes básicos -estímulos y respuestas- para explicar el aprendizaje, pero difieren en su ordenamiento. Mientras en el condicionamiento clásico la atención se centra en el estímulo que causa la respuesta, en el condicionamiento operante, la atención está puesta en la consecuencia que sigue a una respuesta determinada y en el efecto que esta tiene sobre la probabilidad de emisión de la respuesta en el futuro (Arancibia, Herrera, Strasser, 1997).

4.5.2 Influencias del Constructivismo en la Psicología Educativa

“La educación rectamente concebida tiene por objeto la perfección del hombre. La educación debe ser hecha con amor, porque el amor hace la persona libre y responsable”.

Ciro Schmidt, Pensando la Educación.

En el balance al conductismo agonizante que se planteó en el capítulo anterior se manifiesta el empuje de un nuevo enfoque dentro de la psicología.

Esta orientación se caracteriza por destacar los aspectos cognoscitivos de la conducta, aspectos internos y relacionados con la información, con lo cual se le devuelve a la ciencia psicológica una realidad esencial a su objeto de estudio.

Un enfoque que no considere el aspecto cognoscitivo de la conducta, no sólo es un fraude respecto del concepto del hombre, sino que es un fraude mayor al concepto de psicología. Una conducta sin cognición o intencionalidad, no es conducta: es una reacción física, química o fisiológica, pero no psicológica. Es precisamente lo cognoscitivo (aunque explícitamente se descarte el estudio), lo que diferencian las conductas psicológicas de las conductas fisiológicas.

Esta concepción es justamente la que ha ido erosionando el edificio conductista. En la medida en que dicho corriente dejaba de ser fisiologismo o mecanismo, para querer ser psicología, la intromisión de variables intermedias, la progresiva relevancia de las expectativas, el carácter cognoscitivo del reforzamiento, el constructo “imagen” como sistema mediacional, etc., han ido destruyendo aceleradamente los postulados básicos del conductismo. Pues un conductismo con expectativas, con miedos y esperanzas, con imágenes, “saliencias” selectivas, con estrategias y planes ya no es conductismo. Eso comienza a ser cognoscitividad.

Llegados a este punto una pregunta inevitable y difícil de contestar sería: ¿qué es el cognoscitividad? como no se trata de un paradigma único no se puede responder con certeza. Tan solo afirmar que el cognoscitividad implica a todas las corrientes psicológicas de carácter científico que estudian el comportamiento humano desde la perspectiva de las cogniciones, o conocimientos; y que dicho comportamiento puede ser estudiado en sus fuentes o capacidades (competencias) o en sus realizaciones (acciones) (Pedro Hernández, 2002).

Pues bien en concordancia con lo planteado por Hernández (2002), también es importante señalar que la psicología cognoscitiva llevada al campo educativo, se define como aquella disciplina que se dedica a estudiar procesos tales como la percepción, memoria, atención, lenguaje, razonamiento y resolución de problemas. Es decir, los procesos involucrados en el manejo de la información por parte del sujeto. El interés en estos procesos, aplicado al estudio de cómo aprende el ser humano, dio origen a varias importantes teorías cognitivas del aprendizaje, fundamentadas a través de conceptos importantes tales como, la importancia de los aprendizajes previos, el aprendizaje significativo, el rol activo del sujeto como constructor de su conocimiento y el desarrollo y la estimulación de estrategias cognitivas o metacognitivas.

4.5.2.1 Teorías Cognitivas del Aprendizaje

1.- Los Orígenes de la Psicología Cognitiva: la Psicología de la Gestalt

Aunque la psicología cognitiva, como cualquier otra disciplina, encuentra sus raíces en diversos campos, se puede decir que uno de sus precursores más influyentes fue la Psicología de la Gestalt, surgida en Alemania y que tuvo su mayor influencia entre los años 1929 y 1930.

Estos estudios plantearon que el aprendizaje y la conducta subconsecuente ocurren gracias a un proceso de organización y reorganización cognitiva del campo perceptual, proceso en el cual el individuo juega un rol activo. Este planteamiento implica que, durante el procesamiento de los estímulos, los sujetos agregan algo a la simple percepción, la organizan de determinada forma, para poder percibir una unidad o totalidad.

2.- Teoría de Jean Piaget

Piaget, profesor de Psicología, Sociología y Filosofía de las ciencias en la Universidad de Neuchatel (1925 a 1929), además ejerce de profesor de Historia del

Pensamiento Científico en la Universidad de Ginebra de 1929 a 1939, de Director de la Oficina Internacional de Educación de 1929 a 1967, de profesor de Psicología y de Sociología en la Universidad de Lausanne de 1938 a 1951, de profesor de Sociología en la Universidad de Ginebra de 1939 a 1952 y luego de Psicología Experimental de 1940 a 1971.

Tal como señala el párrafo anterior, Piaget en conjunto con sus trabajos de Psicología Genética y de Epistemología gestiona la llamada teoría genética, la cual a partir de los principios constructivistas plantea que el conocimiento no se adquiere solamente por interiorización del entorno social, sino que predomina la construcción realizada por parte del sujeto (Kamil, 1985).

Así, a través de su teoría del desarrollo cognitivo del niño, Piaget presenta los siguientes conceptos:

a) Adaptación e Inteligencia

Según el doctor Piaget (1956), la inteligencia consistiría en la capacidad de mantener una constante adaptación de los esquemas del sujeto del mundo en que se desenvuelve. Se trata de una capacidad común de los seres humanos de mantener una concordancia entre el mundo y los esquemas cognitivos del sujeto, lo cual le permitirá al sujeto funcionar en él. Y la adaptación, a su vez, consistiría en el proceso que explica el desarrollo y aprendizaje. Esta se produce por medio de dos procesos complementarios: asimilación y acomodación.

b) Asimilación y Acomodación

La asimilación se entiende como el proceso de incorporar nueva información en un esquema preexistente, adecuado para integrarla (comprenderla). Esto quiere decir que, cuando un sujeto se enfrenta con una situación nueva, él tratará de manejarla en base a los esquemas que ya posee y que parezcan apropiados para esa situación. Como resultado de esto, el esquema no sufre un cambio sustancial en su naturaleza, sino que se amplía para aplicarse a nuevas situaciones.

Existe a sí mismo, el polo opuesto a la asimilación se encuentra la acomodación, la cual produce cambios esenciales en el esquema, produciéndose cuando un esquema se modifica para poder incorporar información nueva, que sería incomprendible con los esquemas anteriores.

Por lo tanto, en la perspectiva de comprender estos dos procesos, se concluye que la asimilación y la acomodación, permiten que los esquemas del sujeto se encuentren siempre adaptados al ambiente permitiendo el continuo crecimiento. Cuando el sujeto aprende, lo hace modificando activamente sus esquemas, a través de las experiencias, o bien transfiriendo esquemas ya existentes a situaciones nuevas, por lo cual la naturaleza del aprendizaje va a depender de lo que el sujeto ya posee. En este sentido, podemos decir que el aprendizaje es lo que las personas hacen de los estímulos y no lo que estos hacen con ellas.

c) Equilibración

Otro punto interesante de los planteamientos de Piaget con respecto al desarrollo y al aprendizaje concierne al mecanismo que impulsa a éstos.

El impulso para el crecimiento y el aprendizaje no proviene en Piaget enteramente del medio ambiente, como ocurre en el conductismo. Por el contrario, este impulso está dado por la equilibración, una tendencia innata de los individuos a modificar sus esquemas de forma que les permitan dar coherencia a su mundo percibido.

Por ello, este autor plantea que el aprendizaje, en tanto permite lograr esta coherencia, en su propia recompensa. Al modificar una creencia que no le hace sentido, un niño se siente recompensado por el hecho de satisfacer el principio de equilibración, y no debería requerir de otros reforzadores.

Es importante también mencionar acerca del rol fundamental que tiene la acción en el aprendizaje para Piaget: el niño aprende lo que hace, la experiencia y manipulación del niño de los objetos le permitirá abstraer sus propiedades, cualidades y características.

En síntesis, Piaget considera que la modificación y equilibración de los esquemas de un sujeto, se produce como resultado de su continua interacción con el mundo –tanto físico

como social-. Por esta razón, el autor enfatiza un tipo de educación en la cual los individuos se involucran en el aprendizaje activo de materias de su interés.

3.- Bruner y el Aprendizaje por Descubrimiento

Jerome Seymour Bruner, Psicólogo estadounidense, nacido en Nueva York. Se graduó en la universidad de Duke en 1937; después se fue a Harvard donde en 1941 consiguió su título de doctor en psicología. Al comienzo de la Segunda Guerra Mundial, Bruner empezó a investigar en el campo de psicología social. Durante la guerra, ingresó en el ejército y trabajó en el departamento de psicología del cuartel. Después de la guerra, volvió a Harvard y publicó en 1947 un trabajo sobre la importancia de las necesidades en la percepción. En este estudio se llegó a la conclusión de que los valores y las necesidades determinaban las percepciones humanas.

Bruner postula que el aprendizaje supone el procesamiento activo de la información y que cada persona lo realiza a su manera. El individuo, para Bruner, atiende selectivamente a la información y la procesa y organiza de forma particular.

De esta manera Bruner (1966) sostiene que más relevante que la información obtenida, son las estructuras que se forman a través del proceso de aprendizaje. Definiendo al aprendizaje como el proceso de reordenar o transformar los datos de modo que permitan ir más allá de ellos, hacia una comprensión o insight nuevos.

Este proceso el autor lo ha llamado aprendizaje por descubrimiento, el cual consta de diversos principios que rigen este tipo de aprendizaje, los más trascendentales son:

- Todo el conocimiento real es aprendido por uno mismo.
- El significado es producto exclusivo del descubrimiento creativo y no verbal.
- El conocimiento verbal es la clave de la transferencia.

- El método del descubrimiento es el principal para transmitir el contenido.
- La capacidad para resolver problemas es la meta principal de la educación.
- El entrenamiento de la Heurística del descubrimiento es más importante que la enseñanza de la materia de estudio.
- Cada niño es un pensar crítico y creativo.
- La enseñanza expositiva es autoritaria.
- El descubrimiento es el generador único de motivación y confianza en si mismo.
- El descubrimiento es una fuente primaria de motivación intrínseca.
- El descubrimiento asegura la conservación del recuerdo.

En base a estos principios, Bruner propone una teoría de la instrucción que considera cuatro aspectos fundamentales: la motivación a aprender, la estructura del conocimiento a aprender, la secuencia de presentación y el refuerzo al aprendizaje (Bruner, 1966).

4.- Ausubel y el Aprendizaje Significativo

David Ausubel psicólogo norteamericano, creador de la teoría del aprendizaje significativo.

La teoría de Ausubel acuña el concepto de "aprendizaje significativo" para distinguirlo del repetitivo o memorístico y señala el papel que juegan los conocimientos previos del alumno en la adquisición de nuevas informaciones. La significatividad sólo es

posible si se relacionan los nuevos conocimientos con los que ya posee el sujeto (Hernán García, 2007).

Al igual que otros teóricos, Ausubel (1978) parte de la premisa de que existe una estructura en la cual se integra y procesa la información. La estructura cognoscitiva es, la forma como el individuo tiene organizado el conocimiento previo a la instrucción. Es una estructura formada por sus creencias y conceptos, los que deben ser tomados en consideración al planificar la instrucción, de tal manera que puedan servir de anclaje para conocimientos nuevos –en el caso de ser apropiados- o puedan ser modificados por un proceso de transición cognoscitiva o cambio conceptual.

Esta teoría trasladada al ámbito educacional se centra en el aprendizaje tal como ocurre en la sala de clases día a día, en la mayoría de las escuelas. Para Ausubel, la variable más importante que influye en el aprendizaje es aquello que el alumno conoce (“... determínese lo que el alumno ya sabe y enséñese en consecuencia...”). Nuevas informaciones e ideas pueden ser aprendidas y retenidas en la medida en que existan conceptos claros e inclusivos en la estructura cognoscitiva del aprendiz que sirvan para establecer una determinada relación con la que se suministra.

5.- Vygotsky y la zona de desarrollo próximo: una nueva relación entre aprendizaje y desarrollo

Como se puede ver, las posturas anteriormente mencionadas se centran en describir las características de los sujetos en distintos periodos del desarrollo cognitivo, ya sea en términos de estructuras lógicas o bien de capacidades para procesar la información. Estos puntos de vista postulan una relación entre aprendizaje y desarrollo, donde es necesario conocer las características del individuo a una determinada edad, para adaptar el aprendizaje a ellas. Es decir, lo que el sujeto aprende estaría determinado por su nivel de desarrollo.

Lev Semionovich Vygotsky en 1924, irrumpía en la psicología soviética con una comunicación titulada “El método de investigación reflexológica y psicológica”.

Desde aquella vitrina Vygotsky propone una aproximación completamente diferente frente a la relación existente entre aprendizaje y desarrollo, criticando la posición comúnmente aceptada, según la cual el aprendizaje debería equipararse al nivel evolutivo del niño para ser efectivo. El autor además observa que no se puede limitar simplemente a determinar los niveles evolutivos si queremos descubrir las relaciones reales del desarrollo con el aprendizaje.

Según este tema el autor plantea una relación donde ambos se influyen mutuamente. Esta concepción se basa en el constructo de Zona de Desarrollo próximo propuesto por Vygotsky. En su teoría sobre la ZDP, el autor postula la existencia de dos niveles evolutivos: Primer Nivel evolutivo real, es decir, el nivel de desarrollo de las funciones mentales de un niño, que resulta de ciclos evolutivos cumplidos a cabalidad. Es el nivel generalmente investigado cuando se mide, mediante test, el nivel mental de los niños. Se parte del supuesto de que únicamente aquellas actividades que ellos pueden realizar por sí solos, son indicadores de las capacidades mentales.

Segundo Nivel Evolutivo se pone de manifiesto ante un problema que el niño no puede solucionar por sí solo, pero que es capaz de resolver con ayuda de un adulto o un compañero más capaz. Por ejemplo, si el maestro inicia la solución y el niño la completa o si resuelve el problema en colaboración con otros compañeros. Esta conducta del niño no era considerada indicativa de su desarrollo mental. Ni siquiera los pensadores más prestigiosos se plantearon la posibilidad de que aquello que los niños hacen con ayuda de otro puede ser, en cierto sentido, más indicativo de su desarrollo mental que lo que pueden hacer por sí solos.

Como se puede ver, la ZDP caracteriza una nueva forma de la relación entre aprendizaje y desarrollo. El aprendizaje ya no queda limitado por los logros del desarrollo entendido como maduración, pero tampoco ambos se identifican, planteando que

aprendizaje y desarrollo son una y la misma cosa. Por el contrario, lo que hay entre ambos es una interacción, donde el aprendizaje potencia el desarrollo de ciertas funciones psicológicas. Así, la planificación de la instrucción no debe hacerse sólo para respetar las restricciones del desarrollo real del niño, sino también para sacar provecho de su desarrollo potencial, es decir, enfatizando aquello que se haya en su ZDP.

A modo de conclusión de este capítulo orientador y motivador del cuestionamiento educacional, se debe dar por entendido, que el profesor como mediador no trabaja en la zona de confort del alumno: en lugar de insistir en trabajar con el conocimiento o la habilidad ya consolidada, se trabaja con materiales, actividades y conceptos que implican un esfuerzo cognitivo para el alumno. Así, el foco de atención no está en el nivel actual, sino en el nivel del potencial.

El principio Vigotskiano del carácter social del aprendizaje implica que la cultura, el entorno, desempeña un papel determinante en el proceso. Debe entonces ser eje de la planeación y práctica educativas. Una instancia concreta es la tutoría de pares que involucra el flujo del conocimiento entre compañeros, donde por momentos un estudiante será quien realice las funciones mediadoras con otro; para después, y dependiendo de las áreas de desarrollo de los alumnos, invertir los papeles.

Al igual que Piaget, Vigotsky enfatizó el proceso. Este principio implica una cercanía e interés en cada alumno en forma individual y única con el fin de realizar una enseñanza diagnóstica que permita la identificación por parte del estudiante de los elementos de los procesos de aprendizaje tanto exitoso como no exitoso.

4.5.2.2 El Aporte del Constructivismo a la Actual Educación Chilena

“No sólo de verdades vive el hombre”.

Jaime Barylko, 2006.

Cuando comenzó a priorizar el cómo el sujeto aprende versus qué aprende, surgió un desplazamiento desde el contenido del aprendizaje hacia la forma de éste. La eficiencia y rapidez en procesos tales como la retención, la resolución de problemas y el razonamiento se convirtieron en un objetivo para algunos educadores.

Este conjunto de argumentaciones manifestaron la importancia de la psicología educativa desde el enfoque constructivista en la aplicación de los Objetivos Fundamentales Transversales en la reforma educacional chilena. Preferentemente, con el desarrollo de la persona en su relación con su entorno social y las metodologías con el enfoque anteriormente mencionado. Este enfoque comprende en sí una amplia y rica diversidad, no pudiendo hacerse sinónimos de sólo una de sus corrientes, a la vez hace suyos, de una u otra forma, los ejes metodológicos de una educación participativa, holística y problematizadora.

En general esta concepción descansa en dos criterios básicos:

El conocimiento no es pasivamente recibido por el estudiante, sino que activamente construido por éste y finalmente comprender que la cognición tiene una función adaptativa y sirve para organizar el mundo experiencial.

Desde esta perspectiva, el conocimiento es interpretado como una creación humana que se liga y emana de las necesidades o propósitos humanos. Puesto de un manera ligeramente diferente, el conocimiento humano es un cuerpo de supuestos, expresados en forma proposicional, que puede ser usado para lograr propósitos específicos en el ambiente. Se concibe al conocimiento, entonces, como la experiencia humana que tiene el propósito de resolver necesidades humanas y que en la práctica sirve para explicar, anticipar o controlar el comportamiento presente y futuro.

Esta postura constructivista referida a los OFT implica, metodológicamente, iniciar, en lo posible, el aprendizaje desde la vida cotidiana de los estudiantes. Es decir, desde la experiencia cercana a la cultura, las necesidades, a la historia, a las prácticas diarias que los estudiantes viven en sus vidas cotidianas. La formación de los OFT enfoca la cotidianidad

interrogándola de manera crítica y cuestionadora a partir de las significaciones que los sujetos del aprendizaje dan a los valores en que se les intenta formar.

Un enfoque dialógico como el enfoque constructivista “contribuye a la construcción de una sociedad pluralista, tolerante y fundada en el reconocimiento del otro”.

(Royman Pérez, 1995).

Y eso porque este enfoque hace del aprendizaje una “negociación” cultural entre la generación adulta encarnada por los docentes y la generación nueva de los alumnos y alumnas.

Las ideas y/o actitudes que los alumnos y alumnas ya poseen acerca de lo que los docentes pretenden enseñarles, no se modifican ni transforman solo por que los docentes den determinadas explicaciones y demostraciones. Cualquier proceso de enseñanza tiene que valorar lo que los y las estudiantes ya saben, de modo de anclar en su mundo perceptivo y poder instalar las interrogantes. La potencia y el sentido de las metodologías estarán en su capacidad de facilitar que los y las estudiantes reconstruyan, en un nivel mayor sus percepciones y actitudes frente a los temas que, los OFT en este caso, presentan.

Desde el punto de vista del aprendizaje significativo los conocimientos que los alumnos y alumnas y disponen, son precisamente los que les permiten aprender. A su vez, es el propio hacer de los alumnos y alumnas el que les permitirá rehacer su mirada con grados nuevos de complejidad y comprensión. Por ello los estudiantes son motivados a traducir, reconceptualizar y aplicar el conocimiento que van adquiriendo en relación con los OFT en acciones prácticas tanto en la propia institución educativa a la que ellos recurren como en sus hogares y en sus contextos sociales (Magendzo, Donoso, Rodas, 1997).

Este conjunto de representaciones promueve a la persona frente a su entorno y su cultura. El sujeto va desarrollando aquellas habilidades sociales y personales necesarias para interactuar con otros, adecuarse a su sociedad y su movimiento cultural, así como en la comunicación con los pares. Estas habilidades se pueden manifestar a través de juegos corporativos, en la iniciación de la competencia entendida como aprendizaje social, en la

participación de actividades propias de una comunidad para el logro de metas tanto personales como colectivas y también en ámbitos formales y no formales.

La satisfacción de estas necesidades antropológicas básicas demanda proporcionar a los estudiantes experiencias formativas, orientadas a prepararlos para enfrentar en forma satisfactoria y competente su identidad personal, su relación con otros y con el medio ambiente natural; la adquisición de hábitos de vida activa que les permitan una mejor salud; desarrollar con eficiencia y eficacia sus habilidades motoras básicas; desarrollar hábitos, actitudes y valores utilizando la corporalidad, la creatividad y el juego como un medio magistral para vivir experiencias formativas significativas y mantener, valorar y recuperar su cultura como parte de su vida cotidiana.

4.6 CAPITULO VI- Corporalidad, una herramienta fundamental a la hora de enseñar.

La diversidad de estudios y las infinitas discusiones alrededor de la temática del cuerpo, invita a una comprensión global de este, donde se incluyan sus distintas áreas, sus distintas manifestaciones culturales y los distintos períodos históricos en que se desenvuelve.

En la Grecia Antigua, el cuerpo tenía que ser fuerte, musculoso para el combate y con una estética guerrera, pues las constantes luchas y guerras exigían de los hombres tales requisitos, que eran asimismo, luego, importantes en las competiciones. En Atenas se valoraba el cuerpo poético, filosófico y al mismo tiempo, el cuerpo dirigido a las prácticas físicas como la danza y el circo. Alrededor de los siglos XV y XVI, la educación volvería a dirigirse al cuidado del cuerpo, de la higiene y de la vida al aire libre. Fue en esa época renacentista, cuando el cuerpo femenino considerado hermoso "era grande, con senos prominentes y anchas caderas, lo que representaba fertilidad, la belleza de los cuerpos gordos era idolatrada" (ARAGÃO, online).

En la Edad Moderna se aporta la valoración de la razón y se sustituye la fe como forma de comprender el mundo. Para Descartes *"el cuerpo humano es dominio de la naturaleza, el cuerpo es únicamente cuerpo, así como el alma es únicamente alma, principio que autoriza la razón y la ciencia, como su institución, para conocer y dominar el cuerpo humano"* (Silva, 1999).

De este modo, la educación positivista, fruto de un ideal de sociedad, demanda el cuerpo funcional y técnico, la filosofía del positivismo, especialmente a partir de la hegemonía que obtiene en el ámbito de las ciencias biomédicas, va a respaldar las acciones relativas al cuerpo que serán desarrolladas a partir del siglo XIX, sea él individual o social. En el inicio de ese siglo se valora el cuerpo hábil. El higienismo se propaga, hay una ruptura con el imaginario social de la época, y empieza la construcción de una mentalidad más dirigida a la disciplina del cuerpo, el control de los cuerpos. Foucault (2004) afirma que, "un cuerpo bien disciplinado forma el contexto de realización del mínimo gesto, un cuerpo disciplinado es la base de un gesto eficiente".

Ya en el siglo XX, el cuerpo es visto como un vehículo de poder. Castellani (1988), comenta que el cuerpo saludable, ágil, habilidoso y adiestrado para el trabajo mecánico de las fábricas, es producto del sistema capitalista, esto es, ahora el ser humano debe ser productivo y no pensante ni racional, pues su utilidad es sólo mecánica.

Los historiadores también vienen abordando la historia del cuerpo desde hace mucho tiempo. Pues el cuerpo también está directamente sumergido en un campo político; las relaciones de poder tienen alcance inmediato sobre él; ellas lo invisten, lo marcan, lo dirigen, lo suplican, le sujetan a trabajos, le obligan a ceremonias, le exigen señales [...] (Foucault, 2004).

Frente a estos antecedentes, es fundamental comprender la motricidad humana como una dimensión de comportamiento. Dicha dimensión va satisfaciendo las necesidades antropológicas del movimiento, es decir, la persona frente a su propia corporalidad,

necesita mantener vigente su potencial biológico y psicológico en pro de su desempeño en la vida cotidiana como en su tiempo libre.

Así mismo la persona frente a su entorno físico y natural, requiere desarrollar habilidades motoras que le permiten explorar y adaptarse al medio. El sujeto va desarrollando diversas capacidades tales como la orientación espacio-temporal, reconocer el propio cuerpo y sus posibilidades de movimiento, dominándolos y regulándolos, mantener y diversificar sus habilidades especialmente adaptándose a los cambios que va experimentando el medio ambiente.

4.6.1 El Cuerpo, desde una Mirada Holística

“Conócete a ti mismo, ese es el primer paso”.

Mere.

Desde el comienzo de la historia de la filosofía el cuerpo fue considerado como pura materia opuesta al pensamiento, al alma. Para Platón el cuerpo es una cárcel para el alma, a la que contamina, siendo para los hombres la máxima aspiración liberarse de las impurezas del cuerpo o la materia. El dualismo platónico sitúa dos realidades radicalmente diferentes, una de las cuales es el cuerpo se ve sólo como un objeto entre los demás objetos y a la vez no dotado de ningún valor singular para el individuo. Pues bien la obra aristotélica supone un giro y la consideración de la absoluta intimidad entre los dos elementos que constituyen la realidad humana: sólo cuando hay materia y forma unidas hay sustancia hombre.

Tal como lo expresa el filósofo, sociólogo y educador Juan Cassasus, “Además de ser seres racionales y emocionales, seres que pensamos y sentimos, también somos seres físicos. Somos un cuerpo”.

Dicho autor plantea la existencia de varios tipos de cuerpos. Por ejemplo, uno de ellos es el cuerpo que ven los médicos. Ese cuerpo hecho de componentes tales como

huesos, músculos, sangre, órganos. Ese cuerpo es el que se enferma y que hay que curar. Cuando está sano, está feliz y puede correr, saltar y moverse con facilidad. Otro es el cuerpo que ven los biólogos, que está compuesto de elementos, equilibrios y reacciones químicas y los neurólogos y que es una secuencia de micro procesos eléctricos. Hay otros tipos de cuerpos, como los cuerpos expresivos que nos permiten hacer cosas, o que son objeto de arte como en las culturas que utilizan máscaras, pinturas y tatuajes.

Pero finalmente, el autor sostiene que existe otro cuerpo, el cuerpo del sentir. Aquel cuerpo donde ocurren y donde se sostiene el sentir. El cuerpo que recibe los golpes y las aperturas de la vida el que se contrae, que suda y que se estira. Es el cuerpo donde se inscriben nuestras emociones. El cuerpo vivido, donde se van registrando el miedo, el deseo, la angustia, el entusiasmo. El que nos interesa es el cuerpo de la felicidad, ese que se abandona cuando nos entregamos al dormir. “Este cuerpo es el yo. Este cuerpo soy yo”.

En definitiva, el hombre está inmerso en el mundo a través del cuerpo. El cuerpo, en el que cada uno vive, es el punto de partida con la relación al cual se ordenan las cosas, los existentes. No se puede hablar de dualismo alma-cuerpo, es más, es preferible hablar de corporalidad, de carácter corporal del hombre, o del hombre como espíritu encarnado, antes que de un cuerpo, pues así se llegará a una comprensión unitaria de la persona.

Mounier sostenía que “no puedo pensar sin ser, ni ser sin mi cuerpo”. Y afirmaba: “Yo soy persona desde mi existencia más elemental; lejos de despersonalizarme mi existencia encarnada es un factor esencial de mi ser personal. Ser persona es realizar, a través del cuerpo y en unión con el mundo, un destino, un proyecto fundamental de vida. Porque soy mi cuerpo aparezco ante los demás, soy presencia para otros, tengo un rostro”.

4.6.2 Corporalidad, un puente entre el cuerpo, mente y sociedad

“La plasticidad de la mente es lo que, en primer lugar, permite el movimiento. Si puedes imaginar el cuerpo humano haciendo un determinado movimiento, entonces puedes hacerlo. El milagro ocurre cuando no caes en estado de shock,

cuando descubres que lo estás logrando: cada célula moviéndose en perfecta armonía, sin dar cabida a ese pequeño nudillo que dice: “No, no puedo”.

Irene Dowd (Citado en Danzando, 2003).

Frente a esta bella cita, descansa la confirmación de los fundamentos anteriormente planteados. La educación del cuerpo y el movimiento no se reduce solamente a los aspectos perceptivos motores, sino que implica aspectos expresivos, comunicativos, afectivos y cognitivos.

La importancia del conocimiento corporal vivenciado y de sus posibilidades, ya sea lúdicas, expresivas y comunicativas, son fundamentales para la propia aceptación, ayuda a sentirse bien con el propio cuerpo, mejorándolo y utilizándolo eficazmente.

4.6.2.1 Nociones y conceptos de corporalidad

“Veo personas que saltan hasta el cielo y enrollan sus piernas alrededor de sus cabeza, pero no bailan. ¡Pídanles que caminen! ¡Pídanles que bailen un vals! O que tan sólo toquen. Tenemos toda una sociedad, en que la persona promedio, no sabe tocar a otra y menos aún bailar con otra”.

Arthur Mitchell

Director, Dance Theatre of Harlem

Existe un uso de distintos conceptos relacionados con el cuerpo. Hay que reconocer, que desde un principio se utilizaban distintas denominaciones: imagen de sí mismo (Bogaert), imagen espacial del cuerpo (Pick), esquema postural (Head), esquema corporal (Schilder), la imagen de nuestro cuerpo (Lhermitte).

Desde el psicoanálisis se empieza a utilizar el concepto de ‘imagen corporal’, aunque lo más generalizado ha sido ‘esquema corporal’.

Para Ramos (1979), el esquema corporal o imagen corporal son conceptos que provienen de dominios diferentes: neurología y psicoanálisis. Traducen la misma realidad fenomenológica, que es el propio cuerpo.

Cada individuo percibe y estructura su cuerpo, se forma una imagen y lo percibe como un todo que puede aislarse en distintos componentes: brazos, tronco, piernas... . Poco a poco el cuerpo va dejando de ser algo difuso y a través de la experimentación y de su relación con el exterior.

La constitución del esquema corporal, que es la integración en el campo de la consciencia del individuo, de las partes del cuerpo, es la experiencia fundamental gracias a la cual cada individuo se diferencia de los otros y tiene en todo momento la sensación de ser él mismo.

Esta imagen de nuestro cuerpo, necesaria para vivir, se elabora progresivamente a partir de múltiples informaciones sensoriales: propioceptivas y exteroceptivas que llegan a percibirse y a tomar conciencia o imagen de nuestro cuerpo.

Por tanto, se pueden apreciar diferentes aspectos de la corporalidad, que se han utilizado como una misma cosa:

- a.-Percepción corporal
- b.- Imagen corporal
- c.- Conocimiento corporal

A continuación se definirán dichos aspectos:

a.- La percepción corporal, se entiende como todas aquellas informaciones sensitivas que traspasan a un nivel superior y son asimiladas por el cerebro. Así, con respecto al cuerpo, el sujeto recibe informaciones sensoriales respecto a:

- Posición del cuerpo respecto a la gravedad, recibiendo informaciones vestibulares o laberínticas.
- Estado de tensión de los músculos.

· Orientación del cuerpo, a través de informaciones visuales, informaciones propioceptivas (articulares, musculares y táctiles), informaciones de las referencias espaciales.

. Representación del cuerpo en el espacio, órganos receptores visuales y áreas visuales.

b.- La imagen corporal o representación mental en tanto se entiende como la interacción en el campo de la consciencia del individuo, de las partes de su cuerpo en un momento determinado y en una posición específica, revisualizando la información que ya tenía y reconstruyendo una nueva imagen, según el nuevo estímulo sensorial.

Se puede decir que es la concepción subjetiva que tiene cada individuo de su cuerpo.

c.- El conocimiento corporal se define como el campo de la consciencia a que cada individuo llega a través de las partes, de los límites, de las posibilidades, de la movilidad de su cuerpo en el espacio y en el tiempo. Esta experiencia progresivamente adquirida a través del desarrollo y del aprendizaje de vivencias, permite al individuo seleccionar y dar respuestas corporales y ajustándolas en función de sus necesidades y las exigencias del entorno.

Distintos autores comparten definiciones y concepciones de un esquema corporal por ejemplo:

-LE BOULCH (1976): 'Esquema corporal o imagen del cuerpo como intuición global o conocimiento inmediato de nuestro cuerpo, sea en estado de reposo o en movimiento, en función de la interrelación de sus partes y sobre todo, de su relación con el espacio y los objetos que nos rodean'.

-COSTE (1979): 'Es el resultado de la experiencia del cuerpo con el mundo'.

-PIERON (1975): 'La organización de las sensaciones relativas al propio cuerpo en relación con los datos del mundo exterior'.

-WALLON: 'El resultado y al mismo tiempo la codición de una ajustada relación entre el individuo y su medio'. Es una necesidad que se construye según las necesidades de la actividad.

-VAYER (1977): 'La organización de las sensaciones relativas a su propio cuerpo en relación con los datos del mundo exterior, es el origen o punto de partida de todas las posibilidades de acción del niño'.

-MORAL: 'Organización de imágenes de nuestro cuerpo, en continua evolución que podemos usar representativamente, en un conjunto estático o dinámico y que surge como consecuencia de la integración de las sensaciones relativas al cuerpo, las cuales ponemos en relación con el mundo exterior' (Martín, 2005).

4.6.2.2 Evolución y Desarrollo de la Corporalidad

A través del diálogo con el mundo exterior, de acuerdo a sus mutuas necesidades y atendiendo a la evolución natural, el niño/a va elaborando su esquema corporal.

Para Vayer, el desarrollo del esquema corporal está asociado a la maduración nerviosa y regida por dos leyes psicofisiológicas:

. Ley cefalocaudal: El desarrollo se extiende a través del cuerpo desde la cabeza a las extremidades. Se va desde los primeros controles oculomotores, los movimientos de la cabeza, la posición de sentado, la reptación, el gateo, posición bípeda, la marcha, la carrera y el salto.

Esta ley desarrolla las coordinaciones dinámico-generales, es decir, los desplazamientos.

. Ley proximodistal: El desarrollo procede de dentro a fuera a partir del eje central del cuerpo, la maduración procede desde el centro hacia la periferia. Se va desde los

movimientos del brazo, a la mano y a los dedos. Es importante para las manipulaciones de objetos, los lanzamientos, golpes... Desarrolla la coordinación visomotora u oculo manual.

4.6.2.3 Etapas del Desarrollo de la Conciencia y Cognición Corporal

1.- LE BOULCH (Conciencia):

1ª Etapa: Cuerpo vivido (de 0 a 3 años): Durante los tres primeros meses predomina la actividad refleja y automática. A partir de entonces empieza a sentir su cuerpo en relación a las circunstancias externas y experimenta el deseo de moverse.

Comportamiento motor mal controlado y obedece a impulsos primarios.

A partir de los 18 meses reconoce diferentes partes del cuerpo. A partir de 2 años es cuando adquiere una visión global de su cuerpo.

2ª Etapa: Discriminación perceptiva (de 3 a 7 años): Desarrollo progresivo de la orientación del esquema corporal. El uso del lenguaje va a permitir la representación mental del cuerpo. Perfección de la motricidad global, mejora de la orientación del cuerpo en el espacio.

3ª Etapa: Cuerpo representado (de 7 a 12 años): Hasta ahora la imagen que el niño/a tiene de su cuerpo es estática. Ahora surge la necesidad de adquirir la imagen del cuerpo en movimiento. Se pasa de una imagen reproductora a una anticipadora del movimiento. Esto supone dos procesos:

- La mielinización del sistema nervioso, lo que facilita mayor control voluntario, lo que puede hacer que a los 9 años el niño pueda relajar un miembro.
- La estructuración espacio-temporal posibilita el conocimiento de derecha a izquierda.

2.- PIAGET (Cognición):

1º Periodo: Sensorio-motor (de 0 a 3 años): Los primeros movimientos son reflejos. La consecuencia de la prensión y el desarrollo de la visión va a abrir el camino a la manipulación y el movimiento se irá haciendo más intencional. Se empieza a manifestar la inteligencia sensoriomotriz. En este tiempo empieza las funciones simbólicas.

2º Periodo: Inteligencia preoperatoria (de 3 a 7 años): Empieza la imitación diferida, reproducción de modelos ausentes. Se entra de llano en la actividad simbólica. Es una etapa intuitiva y de transición. Es el momento en el que toma contacto con el exterior y con los objetos. Conocerá su cuerpo en función de las necesidades de acción.

3º Periodo: Operaciones concretas (de 7-8 años a 11-12 años): Tras un periodo de latencia anterior, el esquema corporal se hace representativo. El niño/a es capaz de representarse mentalmente su cuerpo, a la vez domina las operaciones concretas. Es capaz de conocer su cuerpo tanto en posición estática como dinámico.

4.6.2.4 La Corporalidad en el 2º Ciclo de Educación Primaria

Segundo ciclo de Educación Primaria (8-10 años):

- El niño adquiere una imagen global de la postura y percibe con detalles la situación segmentaria, de las partes del cuerpo.
- Capacidad de representación mental de su cuerpo estático y/o movimiento.
- Las experiencias corporales procedentes, permiten al niño distinguir su cuerpo con relación al entorno.
- Hay posibilidad de relajación total y segmentaria.

- Entre los 9 y 10 años se estabiliza la dominación manual y progresivamente la ocular.
- Independencia de brazos y piernas con respecto al tronco.
- Independencia de derecha con respecto a la izquierda.
- Independencia funcional de los diversos segmentos y elementos corporales.
- Transposición del conocimiento de si al conocimiento de los demás.

De la misma manera aparecen problemas o alteraciones en el tema de la corporalidad dando lugar a dificultades en el desarrollo de la personalidad del escolar y en los aprendizajes escolares. Las causas pueden ser varias:

- . Alteraciones Sensoriales
- . Alteraciones Neurológicas
- . Insuficiencia de Estimulación
- . Problemas Efectivos

Le Boulch habla de esquema corporal mal definido, crea un déficit de relación sujeto-mundo exterior:

- . De Percepción: Déficit de la estructuración espacio temporal.
- . De la Motricidad: Torpeza, incordinación, malas actitudes.
- . De relación con el otro: inseguridad en las relaciones con el otro.

Vayer habla de problemas o dificultades encontradas en los niños:

- . Alteraciones en la actitud.
- . Paratonía, incapacidad para relajar.
- . Sincínias, movimientos parásitos.
- . Problemas planteados por la lateralidad.
- . Inestabilidad: hiperactividad, impulsividad, agitación, rechazo, oposicionismo.

Los problemas producen inadaptaciones a nivel escolar o general, pero siempre acompañados de otros trastornos psicomotrices y psicoafectivos.

4.6.2.5 Contenidos relacionados con la corporalidad

El estado de tensión ligera que se encuentra sometido todo músculo en estado de reposo y que acompaña también a cualquier actividad postural o de movimiento recibe el nombre de tono muscular.

Para Fabre Rougier es un estado de base y variable de la contracción muscular permanente e involuntaria de naturaleza refleja.

Ramos, lo entiende como una organización neurológica progresivamente madurada.

En definitiva es entendido como un estado de alerta para intervenir en el menor tiempo posible en las actividades motrices y posturales, preparando el movimiento, fijando la actitud, sosteniendo el gesto, manteniendo la estática y el equilibrio.

a) Importancia del tono

Fundamental para la acción, para que los músculos alcancen un determinado grado de tensión, así como que otros se inhiban y se relajen.

Es importante para la consistencia de nuestro cuerpo y sus posibilidades de utilización (un buen tono muscular).

· Juega un papel fundamental, tanto en la vida afectiva como de relación y comunicación.

Es importante para los procesos de atención e imprescindible para cualquier aprendizaje motor, cognitivo, en definitiva de la personalidad del niño/a.

b) Control Tónico: Hay dos sistemas reguladores:

- Sistema reflejo de la médula espinal: ajuste constante y automático de la postura, en función de la situación, a partir de estímulos sensoriales y sensaciones de la gravedad.

- Sistema que depende de los centros nerviosos controlados por el tálamo que rige nuestra vida afectiva.

c) Clases de Tono

- Tono de Reposo: Es el estado de tensión permanente que existe en un músculo cualquiera en inactividad, representa una actividad mínima de los músculos y del sistema nervioso. Su función es de mantener en su sitio las piezas óseas de las articulaciones. Si este tono desapareciera, se dislocarían las articulaciones.

- Tono postural de sostén o de actitud: Es el que nos permite mantener una posición (actitud) y dentro de esa posición corporal, la adopción de diferentes posturas. Permite mantener cualquier actitud sin cansancio. Este tipo de tono no está desarrollado hasta los 6-7 años, es importante para evitar malformaciones.

- Tono de acción o fásico: Es el que acompaña a la actividad muscular durante la acción. Éste se haya asociado a su vez a la fuerza muscular. Su grado de activación varía en función de las fuerzas que se han de vencer.

4.6.3 La Actitud y la Postura

“Sin conciencia no hay nada, ni siquiera conciencia de la nada”.

Fritz Pearls.

El contacto consciente con el cuerpo, el darse cuenta de que sentimos, es la base de la conexión emocional. Podemos desarrollar el contacto con nuestras emociones a través del aumento de la conciencia corporal. Haciendo más disponible nuestra corporalidad tendremos un acceso más directo a lo emocional. Una disponibilidad corporal significa la capacidad para habitar el cuerpo que somos, cuerpo real, anatómico y cuerpo vivido, experiencial (Casassus, 2006).

Entender por actitud a la posición más frecuentemente adquirida, de forma inconsciente, por un individuo, la cual tiene gran importancia como exponente externo de la personalidad.

Es la respuesta posturas psicofisiológica que damos ante un estímulo constante que se apoya en el tono.

Lapierre define la actitud como ‘el modo de reacción personal a un estímulo constante, la gravedad’.

La actitud corporal, es un concepto que engloba lo biológico (la postura), los aspectos funcionales y psicológicos (atención, emociones).

Asimismo entender por postura a la posición postural voluntariamente adquirida en unas circunstancias específicas con una intencionalidad determinada.

La postura es una significación mecánica (acción muscular de oponerse a la gravedad).

4.6.3.1 Diferencias entre Actitud y Postura

A continuación de destacan as principales diferencias entre estas:

- Mientras que la actitud es algo inconsciente, la postura es consciente o voluntaria.
- Mientras que la actitud es una posición adquirida, la postura puede cambiar frecuentemente.
- La actitud sólo hay una, mientras que posturas hay muchas.

a) Actitud Normal: Cuando cada elemento ocupe una posición próxima a la de equilibrio mecánico siendo sus características:

- Sólo puede existir un tipo de actitud.
- Es equilibradamente frágil, mecánicamente económica.

Para hacerla posible, el umbral de variación deberá ser bajo en los receptores propioceptivos articulares y de los huesos, así como una fina coordinación.

Para que exista esta equilibración de cuerpo hay que considerar:

- La columna vertebral:
 - cervical: convexa hacia delante
 - dorsal: cóncava hacia delante
 - lumbar: convexa hacia delante (aparece en la adquisición de la posición erecta)

a.-La pelvis: Es un conjunto importante de variación postural. El movimiento más corriente es la rotación sobre el eje horizontal, originando posiciones de inclinación de la misma, en sentido anteroposteriores.

b.- Articulación escápulo–humeral: suele llevar adicionadas las variaciones siguientes:
Adelantamiento:

- los hombros
- la cabeza y el cuello
- Escápula móvil

b) Actitud de Pie:

- Peso del cuerpo equitativamente repartido entre ambos pies.
- Pies ligeramente separados y paralelos.
- La pelvis debe ser solidaria con el tronco.
- El tronco debe hallarse en posición vertical.
- La cabeza debe estar bien equilibrada y la mirada horizontal.
- Hombros y brazos deben estar completamente relajados los brazos caen naturalmente a lo largo del cuerpo.

c) Actitud de posición sentada: La posición de la cabeza, el tronco y los brazos deben ser iguales que en la posición de pie.

- El principal problema postural reside en la inestabilidad de la pelvis.

En la posición de pie los isquiotibiales limitan la anteversión de la pelvis y aseguran el mantenimiento de la posición de fatiga. En la posición sentada, los músculos isquiotibiales se relajan, permitiendo una gran movilidad de la pelvis, provocando una retroversión de la pelvis.

d) Actitudes Anormales: Los rasgos o características evolutivas de las actitudes anormales son:

- Existen muchas conocidas.

Mecánicamente son fatigables, aunque equilibradamente estables y desde el punto de vista nervioso económicas.

- Psíquicamente demuestran rasgos de alta confianza en sí.

Cuando se producen desequilibrios o alejamiento de lo que hemos considerado como actitud normal, es cuando aparecen las posturas anormales.

A partir de los 6 años, las posturas anormales se dan con cierta frecuencia, la mayoría de ellas dentro de unos márgenes de aceptación y otras en márgenes considerados patológicos.

TIRMAN, centrándose en la pelvis, como punto importantísimo de la variación postural, las dividió en dos grupos:

a) Anteversión: giro de la pelvis hacia delante por su parte superior:

- Sin traslación de la pelvis con respecto al eje horizontal.
- Con traslación y acompañada de hiperextensión de las rodillas.
- Con traslación de la pelvis y flexión de las rodillas.
- Con retropulsión de la pelvis (traslación hacia atrás).
- Retroversión: giro de la parte superior de la pelvis hacia atrás:
- Con antepulsión e hiperextensión de las rodillas.
- Con antepulsión y flexión de las rodillas.
- Con retropulsión.

4.6.3.2 La Educación de la Actitud y Alineación Corporal

Cuando el niño/a realiza un determinado tipo de movimiento transfiere una postura (consciente o inconsciente) equilibrada y económica en la situación dinámica. De esto se puede decir:

- La posición corporal previa es la base del movimiento posterior.
- No sólo hay que verlo desde la motricidad, también en el resto de los aprendizajes escolares.

- El tono sostiene la contracción muscular que origina el movimiento.
- Si se parte de una posición equilibrada y económica dará un resultado eficaz.
- Conocimiento de la actitud y control tónico posibilita una expresión más significativa.

Le Boulch propone los siguientes ejercicios para la educación de la actitud:

- Toma de conciencia de carácter global de las actitudes, sentada y de pie.
- Flexibilización de la columna vertebral.
- Fortalecimiento del tronco:
 - de los músculos abdominales profundos.
 - de los extensores de la columna vertebral.
 - de los fijadores de los amóplatos
- Ejercicios de equilibrio en el suelo.
- Tomar conciencia de las diferentes posiciones corporales.
- Experimentar diferentes nuevas sensaciones en las diferentes partes del cuerpo.
- Proponer situaciones contrastadas de estatismo-dinamismo, fortaleza y debilidad, dureza-blandura, pesadez-liviandad, estabilidad-inestabilidad, fuerte y rápido, fuerte y lento, flojo y rápido, flojo y lento.
- A partir de una narración, soporte musical o imitación de gestos, expresar gestos creativos e imaginativos.

4.6.4 Lateralidad

Anatómicamente, el cuerpo es simétrico, se encuentra dividido en dos partes iguales a partir del eje central: 2 manos, 2 ojos, 2 pulmones, etc.

- Desde el punto de vista funcional, existe el predominio de un lado sobre el otro.

El cerebro dividido en dos hemisferios, derecho e izquierdo, con diferente desarrollo y con asimetría funcional. El predominio de un hemisferio se manifiesta por la preferencia

de un miembro determinado, ojo, mano, pie, oído, para realizar tareas que exijan una cierta precisión.

- Existe un mayor predominio del hemisferio izquierdo en las personas diestras.

La lateralidad predomina funcionalmente un lado del cuerpo humano sobre el otro, determinado por la supremacía que un hemisferio cerebral ejerce sobre el otro.

Existen diversas teorías sobre el origen y las causas de la lateralidad, entre estas están:

a) Sociológicas:

- Fabricación de herramientas e instrumentos.
- Técnicas guerreras (el uso de armas).
- Significación religiosa.
- El lenguaje.

- Anatómicas:

Se ha observado que la dominancia lateral corresponde a un predominio del hemisferio del lado contrario.

- La lateralización se producirá a causa de una especialización de los hemisferios cerebrales.
- La dominación de uno sobre otro, se atribuye a veces en que está mejor regado por la sangre.
- Los hemisferios cerebrales desarrollan una serie de funciones:

- Comunes a los hemisferios:

- Funciones mentales.

- Los mensajes sensoriales van al lado opuesto.
- Las órdenes motrices van al lado opuesto.

Hemisferio derecho más ligado a:

- Organización espacial.
- Agrupación de los mecanismos simbólicos.
- Hemisferio derecho (dominante):
 - Interpretación y lateralización de sensaciones percibidas a nivel cortical.

4.6.5 Coordinación

La coordinación es una capacidad física complementaria que permite al deportista realizar movimientos ordenados y dirigidos a la obtención de un gesto técnico. Es decir, la coordinación complementa a las capacidades físicas básicas para hacer de los movimientos, gestos deportivos. Podemos hacer cualquier tipo de movimientos: rápidos -velocidad-, durante mucho tiempo -resistencia- y para desplazar objetos pesados -fuerza-. Para "convertir" estos movimientos en gestos técnicos, precisan de coordinación.

4.6.5.1 Tipos de Coordinación

- Coordinación Segmentaria: Se refiere a los movimientos que realiza un segmento - brazos, piernas- y que pueden estar relacionados con un objeto: balón, pelota, implemento, etc. Diferenciaremos dos tipos de coordinación segmentaria:

- **Coordinación Óculo-Pédica:** Los movimientos los organizamos con las piernas (pie) y los ojos (óculo), como en fútbol; y coordinación dinámica general. Intervienen los brazos y manos, con los ojos, como en baloncesto.
- **Coordinación Dinámica General:** Los movimientos son dirigidos y están sincronizados afectando a todo el cuerpo, desde los pies hasta la visión, pasando por tronco y brazos o manos. En el gesto del salto, tanto vertical, como horizontal, la correcta contracción y relajación secuenciada y ordenada de los músculos aumentará la marca. Es muy importante automatizar el patrón motriz del gesto deportivo de lanzamiento de peso, en el que la coordinación será la que sume inercias y fuerzas para mandar el objeto lo más lejos posible.
- **Coordinación Espacial:** Los movimientos son ajustados para adaptarse al desplazamiento de un móvil y / o al de los demás deportistas, cuyas trayectorias se producen en el espacio.

4.6.6 El Movimiento Rítmico

El ritmo es movimiento, fuerza en movimiento. Es motor de la vida, del arte, de la música. Es, por tanto, el elemento dinamizador de la educación musical. Toda actividad musical implica ritmo.

La educación rítmica está presente en todas las actividades de la educación musical: el rimo del canto, de la interpretación instrumental, del lenguaje corporal..., además caben otras prácticas específicas para el desarrollo de esta capacidad. En el proceso podemos distinguir:

- a) Inducción y Autoinducción:

Es el hecho por el que uno se siente impelido a responder con movimiento ante la escucha de una música fuertemente isorrítmica. Va más allá de la relación estímulo-respuesta para implicar la anticipación, de modo que se produce una sinconización con la pulsación regular. Este aspecto se trata básicamente en la audición con movimiento, (marcha y danza) y como autoinducción en aquellas canciones, textos y juegos, que estimulan la coordinación con movimientos

b) Imitación:

Pone en juego la retentiva y la reproducción de un contenido rítmico en el nivel de la experiencia inmediata. Además de tratarse en algunos juegos, la imitación es tratada en secuencia didáctica como procedimiento específico bajo la denominación de ritmo.

c) Reconocimiento:

Comprende la identificación de ritmos, apreciación de variantes, extracción del esquema rítmico de canciones o melodías instrumentales. En suma, un grado de asimilación que sigue al ritmo primario.

d) Primario:

Expresión rítmica a partir de la memoria, la invención, la improvisación, o la interpretación de la escritura. Son actividades propias: tocar los ritmos de las canciones, las fórmulas escritas, las respuestas rítmicas y además las improvisaciones.

e) Interiorización:

Es el objetivo último de dominio rítmico. Supone un nivel de abstracción resultado de la experiencia activa.

Estas distinciones no suponen ni orden de actuación ni compartimentos separados. Antes bien, siguen una intrincada red de interconexiones en procesos de retroalimentación.

f) Indicaciones Básicas:

Para la imitación de ritmos, el profesor con precisión rítmica y en tempo vivo, tocará con palmadas una fórmula rítmica. El conjunto de la clase, también con palmadas, imitará dicha fórmula sin interrupción de pulso ni tempo. Lo mismo con nuevas fórmulas sin romper la continuidad.

El profesor habrá elegido previamente una serie de fórmulas de acuerdo con la unidad didáctica de que se trate, que repetirá en distintas combinaciones.

A esta práctica se puede destinar un par de minutos, pudiéndose repetir en distintos momentos de la sesión. Es muy útil este ejercicio para concentrar la atención, para cambiar de actividad o para tonificar el estado general de la clase.

A lo largo del ciclo se irán implicando diversas variantes:

- Imitación total de la clase, dividida en grupos e incluyendo alguno imaginario.
- Percusión corporal de palmadas, rodillas, pitos y dedos.
- Estableciendo variantes dinámicas (forte, piano, cresc. dim. ff, pp).
- Instrumentos.
- Sílabas rítmicas.
- Improvisación: inventar respuestas rítmicas.

4.6.7 Psicomotricidad

La psicomotricidad es una perfecta aliada de la educación musical. Un buen desarrollo psicomotor facilita el cauce de las capacidades musicales. Por su lado, buena parte de las actividades y entrenamientos propiamente musicales alcanzan e incluso

sobrepasan una buena parte de los objetivos de una amplia gama de situaciones psicomotoras. El profesor puede establecer un análisis comparativo:

Habilidad digital y manual. Adiestramiento de la flauta y otros instrumentos
Coordinación óculo-manual. Tocar instrumentos de láminas
Conocimiento del propio cuerpo. Percusión y expresión corporales. La voz
Dominio de la respiración. Respiración de la fonación y flauta
Percepción espacial. Movimiento libre, danza libre y organizada
Percepción temporal. Ritmo, control del tempo

De siempre, en la enseñanza globalizada de los primeros ciclos, psicomotricidad y música han ido juntas. Cuidemos de que la atención a una no perjudique a la otra. En otras palabras, que los deseos de un resultado musical rápido no concentre el trabajo en la mano diestra abandonando la otra, o de otro lado, que la atención al interés psicomotriz, por ejemplo, una canción sobre los dedos de la mano, no descuide la manera de cantar, cosa frecuente.

El control tónico, la relajación muscular, el control postural, las calidades de movimientos, etc. trascienden el marco de la puramente psicomotriz revistiendo una dimensión expresiva que convierte el movimiento en auténtico lenguaje artístico. Entramos en el terreno de la expresión corporal. Tanto esta especialidad como en el concepto genérico de movimiento y más específicamente la danza, implican variedades de locomoción que básicamente comprenden:

- Caminar, marchar o andar
- Correr
- Galopar
- saltar o paso-salto

4.6.8 Eukinética y Coréutica

El método Laban está basado en el estudio del gesto significativo, sentido. Es el que provoca el sentimiento, extrayendo del alma y del cuerpo los dictados del movimiento. Estudió las escalas armónicas del movimiento espacial, a las que llamó coréutica y las leyes de la gravedad, a las que llamó eukinética. Su teoría se podría sintetizar en que el movimiento se origina en la vida interior del ser humano, el cual, a través de sus gestos, revela estados de ánimos, sentimientos, temperamento, influenciado por el entorno. De esta manera la eukinética aporta en esta investigación, al definirse como el estudio del movimiento humano y las cualidades que surgen de sus múltiples combinaciones. Se sensibilizan las cualidades con el mundo externo, sonoro, gustativo y táctil. En conjunto la eukinética reconoce movimientos y gestos cotidianos manifestados por los factores que inciden en el movimiento; Tiempo, Energía y Espacio.

Cabe detenerse en este punto para una mayor comprensión del tema.

Tiempo

- Tiempo cronológico, subjetivo-objetivo.
- Tiempo personal, emocional – sensaciones.
- Extremos de velocidad con inmovilidad.
- Tiempos cortos o largos combinado con velocidad.

Energía

- Fuerte-leve.
- Relación con la gravedad (Liviano-pesado).
- Relación con el momento de energía: controlado-impulso-impacto.

Espacio

- Relación del espacio propio con el espacio externo.

- Relación con la trayectoria; directa o indirecta.

Ocho cualidades básicas del movimiento; resultantes de la interacción de los factores que la componen, tiempo energía y espacio.

- Gleiten (leve, lento, centra).
- Schweben (leve, lento, periférico).
- Scholtern (lento, rápido, central).
- Flattern (leve, rápido, periférico).
- Schlagen (fuerte, rápido, periférico).
- Stossen (fuerte, rápido, central).
- Drucken (fuerte, lento, central).
- Ziehen (fuerte, lento, periférico).

En compañía a esta teoría surge la coréutica Rudolf von Laban define a la coréutica como el estudio del movimiento del cuerpo en el espacio, en base a estructuras y proyecciones geométricas, que son originadas al comprender como la armonía cinética evoluciona en el espacio en formas y trayectorias, dando origen así a un sistema de ordenamiento y de configuración de la espacialidad de carácter supremo.

La observación y el estudio de la filosofía, de las fases de la vida, de los seres humanos con de sus construcciones y creaciones, de los ciclos de la naturaleza y de los fenómenos del cosmos, acompañado de la una convicción filosófica y artística que le permitieron derivar hacia la armonía como manifestación inherente a la sabiduría. La armonía de los procesos de la naturaleza, de los flujos astrales, del crecimiento de los seres y especies, permitieron a Laban la formulación de las teorías de la Coréutica, es decir, el estudio de los principios de definición y orientación de la forma de la danza en el espacio. Laban plantea que el movimiento en sí es una herramienta de recuperación y comprensión del espacio armónico que nuestros cuerpos constituyen, además de la relación de este con el entorno.

La Coréutica desarrolla en el alumno el sentido del espacio; practica la relación entre el espacio propio y el espacio externo; entrega conciencia de las formas y diseños que el cuerpo produce al moverse; las trayectorias del cuerpo en el espacio; los cambios en la dimensión del gesto, etc. en suma conduce a la plasticidad del cuerpo. Y con ello, más allá con la Coréutica, enseñamos a comprender el contenido expresivo inherente a la forma y en permanente cambio (Universidad de Chile, 2000).

4.7 CAPITULO VII – Importancia del Juego y la Creatividad en el aprendizaje

4.7.1 El Juego

*“Lo que habéis aprendido escuchando las palabras de otros, lo olvidareis rápidamente.
Lo que habéis aprendido con la totalidad de vuestro cuerpo, lo recordaréis toda vuestra vida”.*

Funakoshi Gishin

“El juego se identifica con la infancia; el juego se contrapone al trabajo”.

José Linaza.

Toda persona que se interesa por integrar las actividades lúdicas tanto en su quehacer profesional como personal, ve en el juego el mejor medio de desarrollo del pensamiento de la creatividad y la afectividad. Confirmando así, que el juego es la recreación de la libertad.

Los conceptos de juego e infancia, como el de trabajo, son productos humanos elaborados y modificados a lo largo de la historia. Hoy muchos autores sostienen la importancia de una infancia prolongada como condición facilitadora de la creciente capacidad del hombre para adaptarse a un medio progresivamente más complejo y difícil de predecir de antemano. La infancia representada, utilizando la feliz expresión de Bruner (1972) para referirse a la educación, como un extraordinario invento social.

Pues bien, la profunda relación de los conceptos anteriormente mencionados, también son merecedores de fuertes contraposiciones, este es el caso del juego y el trabajo. Los adultos, incluidos muchos educadores infantiles, tienden a considerar secundario el juego frente a otras actividades propiamente educativas. Esta contraposición que se establece entre juego y trabajo, aunque se trate de trabajo escolar o entre lo lúdico y lo “serio”, provoca en ocasiones auténticos conflictos entre adultos y niños. Por ejemplo, irrita la dificultad que encontramos para sustraer al niño de la esfera de una actividad lúdica en la que se encuentre profundamente inmerso. Exactamente igual que cualquier adulto concentrado en la realización de una actividad interesante, el niño encuentra plenamente justificado que todo lo demás “espere un momento”, hasta que él termine de jugar. Pero además, el adulto utiliza el juego para “castigar” o “extinguir” comportamientos infantiles no deseados o para “reforzar” conductas que se quieren potenciar en ellos. Mucho antes que los conductistas definieran la importancia que tienen las consecuencias de una conducta en el comportamiento ulterior de un organismo, los padres y los educadores habían descubierto ya la eficacia derivada de la utilización de refuerzos y castigos. La espontaneidad y la intensidad con las que los niños se sumergen en el juego es tal, que privarles de él o permitirles participar, equivale a la manipulación de los refuerzos primarios en organismos adultos. Por eso debe ser tan frecuente que padres y educadores utilicen como castigo “quedarse sin jugar”, ya sea sin un objeto o actividad determinada, por ejemplo “te castigo sin balón” o ya durante un determinado período de tiempo, como por ejemplo un recreo. Por la misma razón, se utiliza la promesa de acceso a un juego particular, o de un tiempo libre extra, como meta o incentivo que sostenga un determinado esfuerzo en otro tipo de tarea para la que el niño está, evidentemente, mucho menos motivado.

Los temores de los adultos a que los niños “jueguen demasiado” no se debe, sin duda, a su carácter placentero sino a la posibilidad de que su exceso les confine al mundo de la fantasía y la fabulación, y les impida abordar los problemas “serios” de la vida, es decir, los convierta en adultos infantilizados. Pero ¿qué es el juego?, para los conductistas el juego no puede ser un estudio científico puesto que son muchas las dificultad para abarcarlo como una definición. En la actualidad la definición de juego sigue siendo objeto

de controversia, pero paradójicamente, se ha demostrado la facilidad con la que cualquier observador, sin especial entrenamiento, puede distinguir entre conductas lúdicas y no lúdicas, al identificar comportamientos de organismos jóvenes de especies muy distintas.

Algunos de los elementos más comunes al juego y que permiten su identificación, son los siguientes:

- El juego es una actividad que sólo cabe definir desde el propio organismo inmerso en ella. Quizá sea esta una de las características más importantes del juego y sin duda, la que las mayores consecuencias metodológicas tienen para abordar su estudio. El juego es un modo de interactuar con la realidad que viene determinado por factores internos de quien juega y no por los de la realidad externa. Esta última puede, indudablemente, modular e influir en el juego, pero éste se define más como una actitud del propio jugador ante la realidad.

Autores clásicos del desarrollo infantil, como Piaget y Vigotsky, señalan esta importante cualidad del juego, pero también otros como Csikszentmihalyi (1975), que al analizar los diferentes comportamientos laborales de los adultos, sitúa en esta motivación intrínseca uno de los aspectos más importantes del juego, así como su carácter placentero.

- El juego produce placer frente a las conductas “serias”, que sólo cabe evaluar en función del logro de la meta propuesta, las conductas lúdicas se convierten en metas de sí mismas. Desde los planteamientos de Freud, en los que los símbolos expresados en el juego alcanzan una función equivalente a la que tienen los sueños en relación con los deseos inconscientes de los sujetos adultos, este carácter gratificador y placentero ha sido reconocido por diferentes autores. También Piaget y Vigotsky, con matices diferentes, señalan la satisfacción de deseos inmediatos que se da en el juego o el origen de éste, precisamente en esas necesidades no satisfechas de acciones que desbordan la capacidad del niño.

- La organización específica de las conductas lúdicas, la estructura de las conductas “serias” se diferencia en algunos casos de las conductas de juego por la ausencia de algunos de los elementos que exhibirá la conducta seria. Pensemos en las diferencias entre las

peleas lúdicas de diferentes especies de mamíferos y las propiamente agresivas; en el caso de los perros, por ejemplo, detectaremos enseguida la ausencia del pelo erizado, de la cola erguida, de la posición del belfo mostrando los dientes, del mordisco poderoso y firme en el curso de la interacción, etc.

En otros casos las diferencias aparecen por la presencia de elementos que son característicos del juego, como la cara de juego de los chimpancés, esa especie de sonrisa-mueca que avisa a quien va dirigida que todo lo que sigue es juego. En el caso de los perros, el movimiento de la cola transmitiría un mensaje análogo.

El predominio de los medios sobre los fines es uno de los rasgos más comúnmente aceptados como definitorios de la conducta de juego es su desconexión con otro fin o meta que no sea la apropiación acción lúdica. Mientras las llamadas conductas “serias” constituyen un medio para lograr un objetivo determinado, el juego consiste en una acción vuelta sobre sí misma que obtiene satisfacción en su misma ejecución. En el desarrollo individual, el juego no puede aparecer más que en la medida en la que se manifiesta también la inteligencia o la adaptación “seria”. En la medida en que el mundo exterior se convierte en meta de nuestras acciones, en objetivo de la manipulación y conocimiento, las acciones son “instrumentos” para lograr esos resultados exteriores. El juego comienza a diferenciarse por mantener como objetivo o meta las propias acciones que lo constituyen y por eso, autores como Piaget hablarán del predominio de lo lúdico del polo asimilador, y los psicoanalistas pondrán el acento en la función distorsionadora de la realidad y en la manifestación y satisfacción de deseos. Pero el juego tienen entonces algo paradójico, porque no resulta fácil identificar la satisfacción extrínseca que los organismos jóvenes podrían obtener del juego, las ventajas que en el curso de la selección natural habría supuesto la capacidad de jugar.

Sin embargo recordemos que también en la explicación del desarrollo intelectual, de la motivación que subyace a la continua información que procesa un sujeto humano mientras aprende, se ha puesto como explicación que comprender mejor el medio en el que se desenvuelven constituye una tarea autorreferente para los individuos.

- El juego es libre, espontáneo, no condicionado por refuerzos o acontecimientos externos. Por el contrario, las conductas que son “serias” están condicionadas por las propiedades de

la realidad externa a la que tratan de adaptarse. Esa especie de carácter “gratuito”, independiente de las circunstancias exteriores, constituye un rasgo sobresaliente del juego. Pero reconocer la utilidad del juego puede llevar a los adultos a robarle protagonismo en él frente al niño. La intervención de aquellos, decía Bruner, debe consistir en facilitar las condiciones que permiten el juego, en estar a disposición del niño, no en dirigir ni imponer el juego.

Por lo tanto, reconocer la utilidad del juego puede llevar a los docentes a robarle protagonismo en él frente al niño. La intervención de aquellos, decía Bruner, debe consistir en facilitar las condiciones que permiten el juego, en estar a disposición del niño, no en dirigir ni imponer el juego.

El juego es serio y es útil para el desarrollo del niño en la medida en que él es su propio protagonista, se mantiene diferenciado de las exigencias y limitaciones de la realidad externa, le permite explorar el mundo de los mayores sin estar ellos presentes, se convierte en el terreno privilegiado de interacción con los iguales y en fuente de funcionamiento autónomo (Pregnan, Sequeida, Leiva, Zanacco, Carvajal, 1999).

Rescatando lo anteriormente expuesto, es necesario reafirmar que no significa que el profesor quede excluido o haya que sustituirlo en este proceso de relación entre el juego y el niño, al contrario, se trata que el educador como facilitador en su desarrollo, enfoque a los alumnos hacia los fines de la educación señalados por la UNESCO, *“aprender a vivir juntos, aprender a conocer para compaginar la historia, aprender a hacer o adquirir competencias y aprender a ser, ya que los nuevos tiempos nos exigen mayor autonomía y capacidad de juicio”*.

4.7.2 La Creatividad

“Si quieres hacer feliz a un hombre común o hacerlo creer que es feliz dale dinero, poder, halágos, regalos, honores. Si quieres hacer feliz a un hombre sabio... ¡mejórate!”.

Idries Shah.

Es interesante encontrar cómo el ser humano a través de todas sus épocas, insistirá en recordarnos que la base de todas nuestras actuaciones es mediante un amor con acción.

Como eje central de cualquier alternativa creativa y educativa.

Las preguntas que podrían existir, tienen respuesta en el interior de cada persona y serán explicitadas mediante acciones concretas individuales, en relación bilateral de dar y recibir con las personas que están a nuestro alrededor.

Sorprende observar el esfuerzo realizado por ignorar el mundo interior, esa fuerza que día a día permite moverse en descubrir el significado de la existencia personal. Ese aprendizaje continuo en escuchar al corazón, al enfrentar los sentimientos, los sueños o los deseos; o por el contrario asumir algún error o una decepción; o tratar de asimilar el contrasentido de vida a que estamos sometidos: éxito inmediato con afán y sin tiempo, exigiendo resultados óptimos sin tener experiencia, paciencia y madurez.

El ser humano por fortuna no solo es razón, es dinámico e integral: sentimientos, pensamientos y acciones concretas en el medio donde se encuentra. Y es ahí donde está el tesoro, el encanto y el sentido de la vida. Cuando surge en algo que no vemos, sólo sentimos sabemos e intuimos como permite realizar pequeñas o grandes ideas para la comunidad, dejando huellas visibles en las diferentes creaciones manifestadas por las personas en toda su historia (Sandra Florián, 1997).

Para Francisco Menchén (2008), la creatividad es el patrimonio del ser humano, por tanto dicha capacidad está presente en los docentes, los niños y los jóvenes, pero se necesita un entorno acogedor para que pueda fluir y manifestarse. Dicho autor sostiene que la mayoría de las personas tiene bloqueado al hemisferio lateral derecho, lo que le impide usar su imaginación, originalidad, intuición y fantasía, valiéndose solo de la mitad del cerebro.

“Si no se espera lo inesperado no se hallará, dado lo inalcanzable y de difícil acceso que es”.

Heráclito de Efeso.

La creatividad está pasando por un periodo crítico. Es el momento de una reconceptualización para impulsar su valor. El espíritu creativo es más que una iluminación ocasional o un suceso caprichoso que surge en un momento determinado en la mente de un escritor, poeta o pintor. Cuando se despierta la creatividad el ser humano se transforma, su estilo de vida se llena de ganas de explorar nuevas formas de hacer las cosas y trata de convertir sus sueños en realidad. Franck Mc Court (2000), profesor y escritor irlandés, famoso por su obra *“Las cenizas de Ángela”*, opina: “Lo más importante es tener sueños. Si los tienes, eres afortunado y puedes superar todo. Si tienes un sueño, lucha por hacerlos realidad”.

La creatividad hay que concebirla de manera amplia y profundizar en sus raíces. La ciencia, el arte, la naturaleza y la cultura necesitan de una energía capaz de generar algo nuevo, pero también las instituciones docentes, la familia, los grupos de trabajo, las empresas, las asociaciones, los grupos políticos y la sociedad en general. Todos necesitan que brote la creatividad para progresar y dar respuestas a las nuevas necesidades del siglo XXI.

Para que florezca el don de la creatividad hay que empezar por elaborar un minucioso plano y preparar unos buenos cimientos, como hace el arquitecto cuando construye un edificio; es decir, es necesaria una excelente formación inicial de los maestros, donde ellos mismos aprendan a pensar, sentir y actuar de forma creativa en todas y cada una de las materias que componen el currículo universitario. No es suficiente conocer las técnicas, procedimientos y estrategias para estimular la creatividad de los alumnos, es imprescindible vivir con un estilo de vida donde el docente sea capaz de construir, reflexionar, buscar alternativa, crear, imaginar, explorar, soñar y poner alas a sus ideas.

Esta energía creativa que tiene acumulada le servirá para afrontar con rigor, alegría y pasión su trabajo en el aula. Aquí está la clave sino se prepara una sólida estructura, el diseño fracasará.

Myhaly Csikszentmihalyi (1998), investigador norteamericano de reconocido prestigio, señala que el término creatividad se refiere a muy diferentes realidades, con lo cual provoca mucha confusión. Para clarificar las cuestiones, distingue al menos tres fenómenos diferentes:

- El primer uso difundido en la conversación ordinaria, se refiere a las personas que expresan pensamientos inusitados, que son interesantes y estimulantes; se aplica a personas que son increíblemente brillantes.

- La segunda forma se aplica a personas que experimentan el mundo de maneras novedosas y originales. Se trata de individuos cuyas ideas son nuevas, cuyos juicios son penetrantes, que se pueden hacer descubrimientos importantes de los que sólo ellos saben. Son personalmente creativas.

- El último uso del término designa a los individuos que, Leonardo Da Vinci, Edison, Picasso o Einstein, han cambiado nuestra cultura en algún aspecto importante.

“Una persona no es creativa en general; no se puede decir que una persona sea “creativa”. Debemos decir que es creativa en X cosas, ya sea en escribir, enseñar o dirigir una organización. La gente es creativa en algo”.

Howard Gardner.

Por lo tanto, la creatividad no es exclusiva de los genios, artistas o científicos, la creatividad no se puede reducir a un área particular como la música, la pintura o la poesía. Hay que recordar que la creatividad puede aparecer en cualquier ámbito de la vida, como puede ser la jardinería, la carpintería, la mecánica, la convivencia. Marca un estilo de vida. Así mismo, la creatividad no es un don reservado a una elite determinada. No es un gen que tienen ciertas personas y que se transmite de una generación a otra. Tampoco es exclusiva de cierto status social, ni se adquiere como un maná caído del cielo.

Ervin Laszlo (2006), científico revolucionario, creador de *“La teoría integral del todo”*, se expresa en estos términos: “La realidad es como un sistema de ondas interactuantes y más que cosas separadas y sucesos independientes, en este universo hay ondulaciones moviéndose sobre otras ondulaciones, las cuales se forman sobre olas que se

desplazan sobre otras olas, propagándose e interpelándose, en un mar en el que no existen juntas ni límites”.

La creatividad es como la electricidad, siempre está ahí, pero necesita conectarse y encenderse, y, en ocasiones, producir la corriente poderosa lleva tiempo. Ahora bien, crear no significa hacer a partir de nada, sino consiste en utilizar el material de que se dispone y combinarlo de acuerdo con esquemas originales. Cuanto más abundante sea el material, tanto más numerosas será las posibilidades de que la obra sea rica y original.

- Principios básicos para estimular la creatividad.

“No hay nada más maravilloso que pensar en una idea nueva. No hay nada más magnífico que comprobar que una idea nueva funciona. No hay nada más útil que una nueva idea que sirve a nuestros fines”.

Edward De Bono.

Los principios son las verdades profundas, evidentes y fundamentales que deben guiar la vida en el aula. Son leyes naturales que no se pueden quebrantar; son directrices para la conducta humana; son como las brújulas que señalan el camino. Cuando estos principios se interiorizan como hábitos se vive en armonía y otorga el poder de crear una amplia variedad de prácticas para abordar diferentes situaciones.

El poder personal que surge de la vida centrada en principios es el poder del alumno autoconsciente, inteligente y proactivo, no limitado por las actitudes, conductas y acciones de los demás, ni por las influencias ambientales que coartan a las personas. La búsqueda de un sistema que se aproxime a satisfacer las necesidades del niño y que a la vez desarrolle al máximo sus capacidades, sentimientos y emociones, olvidándose del sistema tradicional, que sólo se preocupa de conservar las antiguas ideas, actitudes, hábitos y percepciones, hace que seamos un poco cautos al presentar los principios fundamentales de la Escuela Creativa.

Cabe considerar que para el autor E.P Torrance, existen dos principios fundamentales:

1.- Acoger las ideas de los demás con un “a priori” favorable. Es decir, considerar estas ideas, sobre todo si parecen extrañas, son capaces de ampliar las estrecheces y de renovar los puntos de vista.

En la práctica, esto se traducirá el rechazo total de las expresiones siguientes, denominadas por algunos autores “ideas asesinas”: es idiota, es imposible, es demasiado caro, ya lo he intentado, no se puede hacer nada, y otras muy similares. Esta actitud tiene igualmente como ventaja mantener un clima de confianza y de relajación. Nada es más frágil que una idea nueva: el menor rechazo puede hacerle encerrarse en si mismo. Deben respetarse las ideas del otro.

2.- Ser capaz de liberar el fondo mismo del pensamiento mas secreto. Es preciso aprender a profundizar en el subconsciente, eliminando las barreras de las convivencias, de los tabúes, de las costumbres. Hay que hacer desaparecer cualquier sentimiento de falso pudor o respeto humano (Francisco Mechén, 2008).

Por lo tanto y tal como lo plantea Sandra Florián (1997), activar la creatividad en los niños o adolescentes, implica conocer el proceso interno que requiere el pensamiento del ser humano, como un sistema dinámico, integral y gradual: sentimientos, pensamientos y acciones concretas de acuerdo con el medio social y cultural que lo rodee, con los errores manifestados durante el aprendizaje. Entendido como una totalidad de cambios y relaciones en sus acciones, a través de sus diferentes habilidades y proporcionando todas las herramientas, adecuadas a su edad.

Es en relación a lo anterior que los autores Isaksen y Parnes (1985), plantean la importancia de aquellos aspectos vinculados directamente con el enfoque pedagógico y sus relaciones con el estímulo de la creatividad, por lo tanto, es de un interés educativo general. El aporte específico que hacen los autores mencionados anteriormente, fundamentan las siguientes ideas.

- El estudiante va a la escuela a adquirir destrezas que le faciliten continuar aprendiendo para poder enfrentar desafíos y elementos desconocidos. Esta destreza también involucra la habilidad para adquirir el saber necesario y así resolver problemas inmediatos.

- El contenido curricular entrega al alumno el material crudo para el aprendizaje, pero este sólo tiene valor cuando lo encuentra relevante y muy significativo.

- El mejor método para lograr conocimiento es a través del aprendizaje activo y experiencial en un escenario significativo para el individuo.

- Lo que es relevante, significativo y sensible para los alumnos varía según los antecedentes, experiencias y necesidades de cada individuo.

- El propósito inicial para el aprendizaje creativo es que el alumno necesariamente debe estar interesado en lo que va a estudiar.

- Aunque la solución inmediata de problemas es importante, la educación creativa da mayor relevancia al aprendizaje de resolución de problemas.

- Es importante dejar constancia del efecto o impacto y valor que produce el aprendizaje creativo (Pregnan, Sequeida, Leiva, Zanocco, Carvajal, 1999).

Es así, como en la sociedad de las emociones, el trabajo en el aula debe ser diferente al modelo convencional, no conformándose con transmitir conocimientos, sino que tiene que abrirse a suministrar estados emocionales positivos, sentimientos constructivos, experiencias enriquecedoras y vivencias de aprendizaje memorables que cautiven al alumno.

H. Maturana (2003), hace el comentario siguiente: "...Yo pienso que los niños aprenden de los maestros no los temas de los cuales los maestros hablan. O sea, se aprende el vivir que el maestro configura o el vivir que los padres configuran y no los temas de los

cuales hablan de ellos en su vivir. Si este maestro disfruta. ...de la gramática, es interesante, los niños van a encontrar la gramática interesante”.

El docente debe actuar como el mejor de los entrenadores, y debe conseguir que cualquier alumno esté capacitado para asumir el máximo de responsabilidad que le permitan sus habilidades. De la misma manera que un entrenador aconseja, guía y gestiona el talento de sus jugadores, tratando de dar lo mejor de sí mismo en el terreno de juego, el maestro ha de ser capaz de motivar, potenciar y aprovechar las cualidades muchas veces inexploradas de los alumnos de su clase para conseguir un mayor rendimiento de cada uno, que repercutirá en la mejora de toda la clase.

Edgar Morin (2006) en su libro *“Educar en la era planetaria”* manifiesta: “buscar es construir una arquitectura de las ideas, y no tener una idea fija: Con una idea fija no nace la inspiración, nace sí esta idea es poética”.

4.7.2.1 El Docente como Líder Creativo

“El maestro tiene la impresión de estar solo, no únicamente porque ejerce una actividad individual, sino debido a las expectativas que suscita la enseñanza y a las críticas, muchas veces injustas, de que es objeto. Ante todo, desea que se respete su dignidad”.

Jacques Delors (1996, 30)

No se puede negar que hay individuos con una facilidad innata para el liderazgo, bien por su carisma, por sus cualidades psicológicas e intelectuales o por su temprana pasión por una causa a la que dedican sus vidas. Lo verdaderamente significativo del líder es ser capaz de movilizar en alguna medida a otras personas, influyendo en su conducta.

El líder que hay en cada uno de los profesores puede aflorar en cualquier momento cuando el docente sea capaz de liberar al líder que lleva dentro, sucederán cosas extraordinarias, sin olvidar que el docente como líder creativo es un hombre o mujer que trabaja con su corazón, no sólo con su cabeza. Aquellos maestros y profesores autoritarios

incapaces de evolucionar deben pasar a los museos como los dinosaurios. En su lugar, deben aparecer los camaleones, que, para sobrevivir, saben mudarse y transformarse a la velocidad que el entorno o las circunstancias requieren. El docente como líder creativo tiene que luchar contra las rígidas estructuras y normas del sistema educativo tradicional. El maestro creativo estará expuesto a que los padres y madres de sus alumnos le digan que favorece comportamientos diferentes de los que ellos estimulan en el seno familiar.

También corre el riesgo de ser mal interpretado por las autoridades de las que depende.

No obstante el educador debe adecuar el programa a las necesidades específicas de cada uno y a las exigencias propias de la actividad, en síntesis debe cumplir la función de promotor de la creatividad, precisando que la mente del alumno aprenda a emanciparse de sus propios hábitos, que salga de su prisión, que olvide lo viejo y deje de dar vueltas alrededor de los datos conocidos que figuran en los libros. Es cierto que esta costumbre les hace sentirse seguro, pero esta seguridad va siempre en perjuicio de la creatividad. El docente debe dominar una nueva competencia: promover la creatividad en sus alumnos, es decir, iniciar o activar esta capacidad natural del ser humano que hasta ahora ha estado desconocida o apagada su energía en el ámbito escolar. Debe hacer brotar la semilla que hay en cada uno, hasta que sus potencialidades alcancen la floración.

El docente en su función de promotor de la creatividad debe saber vender su producto, tanto a sus alumnos como a los padres, así como a la comunidad educativa y también a las autoridades administrativas y municipales. El cumplimiento de esta competencia exige, por parte del maestro, creer firmemente en el poder que tiene la creatividad, vivir creativamente y poner pasión en la estimulación de esta capacidad. Si el profesor no vive con un espíritu creativo es muy difícil que pueda contagiar a sus alumnos.

El maestro que empieza a enseñar creatividad en su aula se encontrará durante las primeras semanas con expresiones vacías es las caras de sus alumno, ya que piensan que ellos no pueden tener ideas. Luego, el vacío desaparecerá, y hacia el fin del semestre, los alumnos, generalmente, contarán en su haber con un gran número de ideas sobre las que se

puede trabajar. Distintas orientaciones didácticas podrán estimular el potencial creativo de los alumnos, ayudando al profesor a vencer las dificultades que suelen presentarse al trabajar esta capacidad.

En consecuencia, el aprendizaje del alumno depende de un conjunto de interacciones que se producen.

“Aprender no es únicamente una operación mental, sino que comporta toda una activación de pensamientos, raciocinios que tienen por base las emociones y sentimientos vividos en determinadas circunstancias”.

(De la Torre y Moraes, 2005).

En definitiva teniendo en cuenta estos nuevos planteamientos, el sentido de educar cambia. El educar debe adquirir otro sentido que no sea el mero transmisor de conocimientos, donde los alumnos parecen canarios en cautiverio, sino debe aludir a un hecho trascendente y transformador que deje huella. Las huellas hablan un lenguaje muy especial, son marcas y signos que se graban en lo más profundo de la mente y el corazón. El maestro ha de conjugar estas variables, lo que supone utilizando un símil, conocer cómo funciona el corazón del aula, sabiendo que hay un movimiento doble: uno de sístole, que abastece la mente de los alumnos y otro movimiento de diástole, que expresa hacia afuera lo que tiene dentro, manifestando su creatividad. Es el metabolismo propio de nuestra existencia y del aprendizaje.

Este principio rector articula la función del corazón y abre el camino para descubrir también al alma, que, a pesar de ser invisible, deja un aura inconfundible en el aula. En síntesis, educar es un fenómeno holístico que repercute en la mente, el cuerpo y el espíritu (Menchén, 2008).

“El objetivo principal de la educación es crear hombres capaces de hacer cosas nuevas, no de repetir simplemente lo que han hecho otras generaciones; el segundo objetivo es conformar mentes críticas que sepan verificar y no aceptar todo lo que se les dijo”.

Jean Piaget.

5. MARCO METODOLÓGICO

5.1 Enfoque Metodológico

Dadas las características del fenómeno a estudiar, el presente estudio corresponde a una investigación de tipo cualitativo, pues ésta consiste en descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones comportamientos que son observables. A la vez incorpora como pilar fundamental lo que los participantes del estudio van vivenciando y diciendo, desde sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones, tal y como son expresadas por ellos mismos (Watson-Gegeo: en; apuntes Zarzuri, 2002).

Una investigación cualitativa es considerada como un proceso activo, sistemático y riguroso de indagación dirigida, en el cual se toman decisiones sobre lo investigable en tanto se está en el campo de objeto de estudio. De esta manera, distintos investigadores cualitativos hacen registros narrativos de los fenómenos que son estudiados mediante técnicas como la observación del participante y las entrevistas no estructuradas (Abdellah FG, Levine E, 1994).

En acorde a lo descrito, Strauss AL. (1987), en su libro “*Qualitative analysis for social scientifics. New York*” describe la investigación cualitativa como un estudio que prioriza el contexto estructural y situacional del objeto a estudiar. Entendiéndose que en la mayoría de las veces, dicho objeto de estudio es el propio sujeto humano, complejo y singular, cargado con su propia historia, irreductible casi a cualquier tipo de simplificación que no lo mutile arbitrariamente.

Así y en vista de que el fenómeno por el cual se cursa la presente investigación corresponde a la categoría de sujetos interactuantes, es que la metodología descrita es la más adecuada, permitiendo un abordaje del tema desde la nueva concepción del ser humano, otorgándole la importancia real a las experiencias y actitudes, considerando al

proceso como un todo coherente con la forma de vivenciar, lo que lo vuelve un proceso activo-participativo, con la posibilidad de obtener información de este fenómeno.

Tratar de identificar la naturaleza profunda de las realidades, comprendiendo el sistema de sus relaciones y su estructura dinámica, permite el trabajo constante con el mismo punto de referencia, directo o indirecto, pero imprescindible para la comprensión acabada de los problemas. Los diseños exclusivos de este campo del conocimiento, intenta recuperar para el análisis parte de esta complejidad del sujeto y de sus modos de ser y de hacer en el medio que los rodea. Lo íntimo, lo subjetivo, por definición difícilmente cuantificables, son el terreno donde se mueven, por lo tanto, los métodos son cualitativos. (Sabino, 1992).

En este sentido, las técnicas cualitativas tienen como objetivo la descripción de las cualidades de un fenómeno. Sus resultados no dan conocimiento de cuantos fenómenos tiene una cualidad determinada. En lugar de eso se trata de encontrar las cualidades que en conjunto caracterizan el fenómeno, aquello que cualitativamente permite distinguir el fenómeno investigado de otros fenómenos (Garretón, 1994).

En la presente investigación, lo cualitativo está dado a partir de la comunicación horizontal con los sujetos de investigación, la cual permitió una mayor naturalidad y habilidad para estudiar los factores sociales en un escenario habitual para ellas. El análisis que se realizó de los datos obtenidos de la entrevista semi-estructurada grupal aplicada a las profesoras de educación general básica y del taller de corporalidad vivenciado por las mismas, complementó la realidad dinámica y la mirada holística de la investigación.

En síntesis, lo anterior implicó una fase inicial descriptiva de la información, posteriormente, un registro a través de entrevistas en su fase inicial y final, terminando con la elaboración y organización de la información resultante.

5.2 Tipo y Diseño de Investigación

El diseño de investigación del presente estudio se aproximó a un diseño cuasi-experimental, exploratorio-descriptivo y longitudinal. Considerando la naturaleza del problema y los objetivos que se deseaban alcanzar a través del mismo. Se consideró la variable corporalidad, como variable dependiente, se analizó cómo las profesoras de educación general básica consideran la importancia de ésta en su desempeño docente luego de haber participado de un taller formativo (variable independiente). Se puso en evidencia, cuales son los resultados obtenidos a partir de una intervención y cuál es el efecto en la percepción y comprensión de la corporalidad como una herramienta fundamental para su desempeño docente, a partir de un taller formativo grupal abordando diversas áreas desde la corporalidad, como por ejemplo, el juego y la creatividad.

Los diseños cuasi-experimentales manipulan deliberadamente al menos una variable independiente para ver su efecto y relación con una o más variables dependientes. En los diseños cuasi-experimentales los sujetos no son asignados al azar a los grupos ni emparejados; sino que dichos grupos ya están formados antes del experimento, son grupos intactos (la razón por la que surgen y la manera como se formaron fueron independientes o aparte del experimento) (Hernández, 1991).

Por lo tanto, es preciso señalar que el tipo de estudio en la presente investigación es exploratorio descriptivo, ya que se pretende explorar en torno a un fenómeno determinado que ocurre en los sujetos sociales que tiene con el proceso de interacción entre ellos, existiendo un otro significativo. Se pretende por tanto explorar e indagar acerca de cómo estas profesoras se relacionan con estas diversas herramientas desde la corporalidad. Es además descriptivo, ya que como lo dice Dankhe (1986), “los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis”. Dicha descripción se suma al objetivo de indagar la incidencia y los valores en que se manifiesta una o más variables. El procedimiento consiste en medir en un grupo de personas u objetos una o generalmente más variables y proporcionar su descripción. En este sentido y específicamente para el estudio, la característica de descriptivo se la otorga el hecho de que se identificaron y describieron la

relación de las profesoras con la importancia de la corporalidad y sus variantes, a partir de una entrevista inicial, para luego de efectuar un taller complementario, evaluar los procesos de intervención en la entrevista final.

En tanto y para finalizar la actual justificación cabe mencionar que la presente investigación es de carácter evaluativo y longitudinal. Es evaluativo ya que se plantea en función de apreciar la importancia de un determinado objeto, situación o proceso en relación con ciertas funciones que deberían cumplirse con ciertos criterios o valores, explicitados o no. También la investigación evaluativa pone en evidencia los logros que se pueden alcanzar en un taller o un curso de acción en relación con los objetivos o metas del mismo (Briones, 1985).

Por último cabe mencionar que esta investigación es longitudinal, ya que como lo resumió Chin (1989) sería un estudio de cohorte o seguimiento que implica mediciones repetidas. El taller realizado corresponde a esta metodología pues tuvo un proceso de duración de ocho sesiones, con trabajo y fundamentos específicos para cada sesión.

5.3 Delimitación Campo de Estudio

a.- Población

La población “objetivo” está compuesta por los profesores/as de primer ciclo general básico, del Colegio San Valentín de la comuna de Maipú, siendo estos 4 docentes correspondiente a cada curso desde 1° a 4° básico.

La población “accesible” está compuesta por dos profesoras de 3° y 4° básico respectivamente, seleccionadas e interesadas en participar de esta investigación.

b.- Tipo de Muestra

Es de tipo intencional, no se escogieron las unidades de estudio de forma azarosa, sino de manera arbitraria, mediante una invitación personal a las profesoras jefes de 3° y 4°

básico. Designando a cada unidad según características, lo que implica que son “profesoras faltas de terminologías y herramientas metodológicas desde la corporalidad, no obstante, inquietas por aprender”, características centrales de la muestra de acuerdo a la propuesta de investigación.

c.- Muestra

La muestra estará compuesta por 2 profesoras de educación general básica, pertenecientes al Colegio San Valentín de Maipú, las cuales son invitadas a asistir de un taller formativo desde la corporalidad. Ambas profesoras presentan similares características, edad, profesión, experiencia laboral, entre otras. Cabe destacar que ambas docentes trabajan en todos los subsectores del aprendizaje incluido Educación Física, por lo cual, la variable del taller de corporalidad, hacia mayor la relación con su labor en la educación.

La elección de dicha muestra se efectuó de la siguiente manera. A las dos profesoras de la población accesible se les citó a una sesión, en donde se plantearon y conversaron las ideas generales, objetivos, metodologías y finalidades del taller a realizar. Los dos educandos participaron de todas las sesiones programadas, por lo tanto, ellas conformaron la muestra con la que se trabajó la variable independiente.

Grupo intervenido “MUESTRA”:

NOMBRES	EDADES	TÍTULO Y CARGO	CURSO
Valentina Barra Silva	26 años	Profesora Educación general básica, mención en Lenguaje	Profesora jefe 4° básico
Nicole Vera Abello	26 años	Profesora Educación general básica, mención en Lenguaje	Profesora jefe 3° básico

El número de participantes de un taller formativo de corporalidad en general lo constituyen grupos pequeños (2 a 6 participantes), conducidos por un facilitador del grupo quien es el encargado de velar que se logren los objetivos para los cuales se ha conformado. En consideración a lo anteriormente expuesto, es de real importancia respetar el número de participantes, puesto que los talleres de corporalidad requieren una compenetración e interacción en el grupo, en donde la seguridad, el fiato, la confianza, el entusiasmo y la comprensión, abren las oportunidades y tiempos para intervenir en los procesos creados. La

mirada como sujeto impulsa a un trabajo personalizado con el participante, en donde la entrega de herramientas ocurre significativamente. En paralelo a esta metodología cabe destacar la importancia del aprendizaje cooperativo que presenta esta variable. El aprendizaje en este taller también es motivado por el intercambio de información entre las participantes, las cuales están dispuestas a lograr su propio aprendizaje como acrecentar el nivel de logro de los demás.

“... el aprendizaje cooperativo está centrado básicamente en el diálogo, la negociación, en la palabra, en el aprender por explicación y que el aprendizaje en red es constitutivamente un entorno conversacional”
(Vigostki, 1979).

5.3.1 Características de la Muestra

Las edades de las profesoras es de 26 años, ambas son profesoras general básica con mención en lenguaje, con jefaturas en 3 y 4° básico, trabajadoras dependientes, con estudios superiores y vida familiar relativamente parecidas, ambas conviviendo y una de ellas con un hijo de 5 años.

5.3.2 Criterios de la Selección

La selección de la muestra son las docentes del establecimiento, puesto que, ellas son las encargadas de innovar en las herramientas y posibilidades pedagógicas en el aula.

De manera de fomentar sus propios aprendizajes y transmitirlos a sus educandos. Para seleccionar la muestra se establecieron los siguientes criterios:

- Profesor/a Educación General Básica:

Puesto que son los encargados de proporcionar los conocimientos, facilitando el aprendizaje de los sujetos, otorgándole la importancia a la corporalidad, el juego y la creatividad desde el comienzo de su camino escolar. Además de estar la mayor parte del

tiempo con los alumnos encontrándose facultadas de realizar todos los subsectores correspondientes a la formación académica de los educandos.

5.4 Procedimiento de Recolección de Información

Se propuso un análisis cualitativo de las técnicas e instrumentos a utilizar dentro de la actual investigación, lo que corresponde a una elección que permitió una articulación coherente entre la propuesta investigativa y los postulados teóricos propuestos.

Se utilizó como vía de análisis en general la evaluación de resultados, la cual corresponde a una medición e interpretación acerca del cumplimiento de los objetivos. Lo cual permite indagar y analizar el cumplimiento de las metas provistas para cada uno de los objetivos específicos de la investigación, en términos de su efectividad, su eficacia y eficiencia para obtener conclusiones que sirvan tanto para la retroalimentación de la gestión, como para la identificación, planificación y articulación de otras investigaciones.

Una evaluación implica una comparación de los objetivos propuestos a una actividad intencional y los resultados que produce. Es preciso evaluar no solamente los resultados, sino los objetivos, las condiciones, el sistema pedagógico y los diferentes medios de su puesta en acción.

Por otra parte se empleó la evaluación de procesos, esta corresponde al estudio de los datos sobre los efectos que produjeron los métodos empleados, su progresión, sus dificultades y su comparación para tomar decisiones de ejecución (Stufflebeam, 2003).

Es mediante una adecuada construcción de los instrumentos de recolección, que la investigación alcanza la necesaria correspondencia entre teoría y hechos. Es más, se podría decir que es gracias a ellos que ambos términos efectivamente se vinculan (Sabino, 1992).

5.5 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

5.5.1 Entrevista cualitativa- semi estructurada grupal

Alonso, (1994) define las entrevistas cualitativas como la recogida de datos mediante una interrogación, a través de una conversación provocada por un entrevistador, dirigida a sujetos elegidos sobre la base de un plan de investigación que tiene una finalidad cognoscitivo, guiada por el entrevistador y sobre la base de un esquema flexible y no estandarizado de interrogación.

Pues bien, en consideración a los fundamentos descritos, es que ésta entrevista cualitativa también estaría definida como semi-estructurada, la cual para poder ser llevada a cabo el entrevistador dispone de un guión que recoge los temas que se deben tratar a lo largo de la entrevista. Sin embargo, el orden en el que se abordan los diversos temas y el modo de formular las preguntas se dejan a la libre decisión y valoración del entrevistador.

Según Hernández (1998) esto correspondería a preguntas abiertas, las cuales son particularmente útiles cuando no se tiene información sobre las posibles respuestas de las personas o cuando esta información es insuficiente. En el ámbito de un determinado tema, éste puede plantear la conversación como desee, efectuar las preguntas que crea oportunas y hacerlo en los términos que estime convenientes, explicar su significado, pedir al entrevistado, aclaraciones cuando no entienda algún punto y que profundice en algún extremo cuando le parezca necesario, establecer un estilo propio y personal de conversación.

Cabe señalar que este tipo de entrevista es elegida dado que de esta manera las participantes tendrán la libertad de expresarse de manera grupal, todo lo que deseen en relación a las preguntas realizadas. La principal intención será indagar aspectos íntimos de las docentes para comprender la relación que tienen con la corporalidad, el juego y la creatividad, rescatando todo lo expresen como una fuente esencial de información para la investigación.

5.6 Plan de Análisis de la Información

Dado que la presente investigación es de tipo cualitativa está orientada al “desarrollo de una comprensión en profundidad de los escenarios o personas que se estudian” (Taylor y Bogdan, 1996). En ella el análisis se fundamenta en los datos que se desarrollan a partir de ellos.

En lo referente al procedimiento del análisis de los resultados, cabe mencionar que luego de obtenidos, mediante el instrumento ya especificado, los datos que según Rodríguez (1999) son solo un material bruto que a partir del cual el investigador debe realizar las operaciones oportunas que le lleven a estructurar el conjunto de información en un todo coherente y significativo. Se manipularon de manera tal, de extraer el significado relevante en relación al problema a investigar. Sin embargo, como la información obtenida, es abundante, es preciso realizar algunas actividades, que se destacan a continuación:

En un primer momento, para el tratamiento de la información, se realizó una reducción de los datos, es decir, un resumen, una selección de la información, lo que permite precisar los elementos de mayor envergadura, cuidando principalmente la identificación de aquellos datos que favorecieron el proceso de la información. A partir de la identificación se procedió a clasificar, poniendo énfasis en los elementos que reportaron la posibilidad de análisis. Para finalmente agrupar la información disponible que orientará el trabajo de análisis de la investigación.

La investigación se realizó según los planteamientos de Rodríguez, Gil y García, mediante la identificación y clasificación de los datos obtenidos, actividad que se realiza cuando se categoriza un conjunto de datos. Esto consiste en examinar las unidades de datos para identificar en ellas determinados componentes temáticos que nos permitan clasificarla en una u otra categoría de contenido (Rodríguez, Gil y García, 1999). Una categoría está

definida por un constructo mental al que el contenido de cada unidad puede ser comparado, de modo que pueda determinarse su pertenencia o no a esa categoría.

Por otro lado se realizó además un procesamiento y presentación de la información, a partir de un análisis descriptivo. Para lo cual se necesitó del registro de la información, conseguido por medio de la técnica de recolección ya mencionada, a través de medios de análisis que posteriormente se transcribieron.

En este método se deja que las palabras y acciones de las personas hablen por sí mismas y habitualmente se intercalan párrafos de análisis más abstractos del investigador, con una mínima interpretación y conceptualización.

Para especificar la forma de análisis se presenta a continuación la metodología practicada, donde el primer paso tienen relación con la reducción de datos, realizada de acuerdo a la necesidad de reducir la cantidad de información que se obtuvo a partir de la aplicación de las entrevistas. Para lo cual fue preciso identificar los elementos de significado contenido en los datos textuales, los que fueron divididos del conjunto de datos global, en función de unidades relevantes y significativas para el tema de estudio. Se separaron, reconociéndose los componentes temáticos que permitieron la clasificación de estos y su agrupación en tópicos.

La operación de categorizar, supuso clasificar conceptualmente las unidades que son cubiertas por un mismo tópico; por lo que se esperaron las unidades agrupándolas en tópicos, los que a la vez son incluidos en una categoría.

Se debe señalar en este punto, que la categorización se pudo realizar a priori a partir de las entrevistas, es decir, se realizó un proceso de operacionalización en el cual se determinó que buscar, construyéndose los indicadores respectivos.

Posteriormente los datos fueron dispuestos en una matriz ordenada en columnas que contendrían las categorías y tópicos a demás de los datos textuales, transcritos como citas textuales, las cuales fueron recogidas a partir de la entrevista.

Categoría	Tópicos	Citas
Corporalidad Juego Creatividad	A partir de las categorías, se extraen tópicos que representen con mayor claridad los resultados de la investigación. Procurando que estos reflejen la actitud y el comportamiento de las profesoras entorno a las habilidades y apropiación de la corporalidad, juego y creatividad, como una herramienta fundamental en su rol docente, siendo estas habilidades las que aparecen con mayor frecuencia en las entrevistas	Citas textuales extraídas desde la entrevista realizada a las profesoras de la muestra que participaron en el taller.

A partir de la distribución anterior se rescataron las principales ideas referidas a los intereses de la investigación que se encuentran identificados en los objetivos de ésta. Estos procedimientos, permitieron obtener una visión de conjunto de las temáticas de interés. Para todos los efectos de la presente investigación, los criterios descritos anteriormente se utilizaron en la fase inicial y de término de la investigación, es decir en las entrevistas previas y las posteriores a la intervención.

La investigación se llevó a cabo según plantean Taylor y Bogdan, analizando y codificando todos los datos obtenidos, considerando los tres momentos. Ello implica otra fase, en este caso la fase intermedia la que fue abordada una vez terminada la intervención y considerando el proceso desarrollado, a partir del taller lo que incluye la descripción de la experiencia y el refinamiento de la comprensión del tema estudiado. Para esto se utilizó la

información obtenida del relato de las profesoras a cerca del proceso mismo y su significación personal, plasmadas en bitácoras realizadas por ellas mismas.

El reporte del proceso se efectuó, a partir de una descripción de los resultados considerando el efecto de este experimentando por las participantes a través de las técnicas de la corporalidad. Se consideran además, las fortalezas y debilidades del taller que pudieran haber afectado el desarrollo normal y que servirán como referente para nuevas investigaciones (Cancino, 2007).

6. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Pensando en facilitar la comprensión de los resultados, se presentan, dividiendo esta fase en tres ejes centrales.

Se presentan en primer lugar los datos previos a la intervención del “taller de corporalidad”, los que permiten poner en evidencia el estado actual del fenómeno de estudio, es decir, establecer un diagnóstico inicial en conjunto a sus conocimientos previos. Posteriormente la segunda fase está guiada por la evaluación de la intervención realizada, donde se evidencia la percepción y apropiación de éste, desde la información de las participantes, lo que se relaciona directamente con el objetivo planteado para el taller de corporalidad.

Por último, y dándole un fin a la presentación de los datos obtenidos posteriores a la intervención, se indagará acerca de las influencias que tuvo o no la propuesta investigativa, explicada anteriormente (taller de corporalidad).

6.1 Fase Inicial – Previa a la Intervención

6.1.1 Análisis Entrevista Previa

Para efectos de los resultados de la investigación presente, las entrevistas se abordaron con las siguientes consideraciones: en primer lugar se consideraron las siguientes categorías:

Corporalidad, Juego y Creatividad. Estas categorías aparecen a través de los relatos de las mismas profesoras, las cuales se agrupadas en los tópicos extraídos textualmente de las entrevistas.

Lo central de ésta parte del proceso de investigación fue conocer y describir la relación e internalización de los conceptos de corporalidad, juego y creatividad, en las profesoras de educación general básica.

La entrevista previa, de acuerdo a la propuesta metodológica se corresponde directamente con los el primer objetivo específico planteado, el cual se enfocan a lograr que las profesoras comprendan la importancia de la corporalidad, en sus metodologías y su desarrollo profesional.

A continuación se presentan los resultados extraídos de las entrevistas efectuadas previa ejecución del taller de corporalidad, expresadas en un cuadro de codificación las cuales reflejan las categorías descritas anteriormente, de las que se extrajeron para su mayor comprensión tópicos.

Cuadro Resumen

CATEGORÍA	TÓPICO	CITAS
CORPORALIDAD	a.- Concepto del cuerpo	<p><i>“El cuerpo puede ser una masa, movimiento, estructura, un sistema”.</i></p> <p><i>“Eh, cuerpo, es como sensaciones, gestualidad. Con el cuerpo uno muestra lo que proyecta”.</i></p>
	b.-Expresión corporal	<p><i>“Lo que expresamos, o sea lo que se puede expresar a través del cuerpo, sentimientos y emociones, es como el cuerpo ya en función”.</i></p> <p><i>“Traducir lo que uno siente, lo que uno piensa por medio</i></p>

		<p><i>del cuerpo”.</i></p> <p><i>“Yo lo relaciono con la expresión facial, así uno puede demostrar lo que quiere”.</i></p>
CORPORALIDAD	c.-Emocionalidad	<p><i>“Es que en el fondo la expresión corporal es expresar a lo mejor emociones y sentimientos”</i></p> <p><i>“uno tiene algo que decir, lo que la afecta, o emociona pero cuesta, cuesta sacar lo que uno tiene adentro”.</i></p> <p><i>“A mi angustia no poder echar afuera mis emociones, creo que los niños se dan cuentan, cuando uno está bien o mal”.</i></p>
	d.-Columna vertebral	<p><i>“Es lo que nos da la fuerza a nuestro cuerpo, es como el soporte”.</i></p> <p><i>“La columna es como una línea”.</i></p>
	e.-Postura corporal	<p><i>“La postura corporal tiene que ver con la actitud”.</i></p> <p><i>“Yo creo que tiene que ver con la posición del cuerpo: cuando uno está sentada, erguida, etc.”</i></p> <p><i>“Haber, yo siento que se relaciona un poco con la expresión corporal”.</i></p>
	f.-Alineación corporal	<p><i>“Algo como que este derecho, en su eje, ubicado, algo alineado”.</i></p> <p><i>“Alinear tu cuerpo de una manera recta”.</i></p> <p><i>“Para mí es la línea de la columna, es mantener la postura”.</i></p> <p><i>“Se me ocurre que es la manera correcta de pararse, sentarse, nosé”</i></p>
	g.- Simetría y partes semejantes del cuerpo	<p><i>“para mi simetría es que todo nuestro lado derecho es semejante al lado izquierdo”.</i></p> <p><i>“primera vez que escucho ese concepto, pero se me ocurre que son las partes del cuerpo que están en pares, osea de a dos”</i></p> <p><i>“a mí se me ocurre, nose, siento que están conectadas entre sí, que están en constante movimiento”.</i></p>
	h.- Movimiento	<p><i>“Yo diría que el ritmo es como un movimiento uniforme”.</i></p> <p><i>“Para mí el movimiento es vida, algo que se siente”.</i></p> <p><i>“Movimiento es energía, me gusta moverme, de hecho soy media hiperkinética”</i></p>

		<p><i>“Yo creo que el movimiento que se hace corporalmente por ejemplo nosotras que somos profes, es super delimitado, estoy hablando del movimiento monótono que hacemos dentro de la sala de clases”.</i></p> <p><i>“A es verdad, el típico movimiento que uno hace frontalmente delante de los niños en la sala , uno va y vuelve, a mi ellos me ven siempre igual, hago siempre lo mismo, soy media fome”</i></p>
CORPORALIDAD	i.- Ritmo y coordinación	<p><i>“Coordinar tu cuerpo, no, ¡eh! mejor dicho, la coordinación es como estar en equilibrio”</i></p> <p><i>“Alguien que es rítmico es alguien que es coordinado”</i></p> <p><i>“ Yo no tengo nada de rítmica, lo digo porque yo lo relaciono al tiro con la coordinación”</i></p> <p><i>“Es como actuar de la misma forma, moverse de la misma forma”.</i></p> <p><i>“Coordinación tiene que ver con estar conectado a una acción, al bailar, yo lo relaciono con eso”.</i></p>
	j.- Conciencia corporal	<p><i>“¡Eh! la conciencia es lo que soy, es lo que tengo, es mi cuerpo”.</i></p> <p><i>“por ejemplo, en los niños algunos son torpes, para mi ellos no tienen una conciencia corporal”</i></p> <p><i>“cuando uno no tiene conciencia de sus extremidades, piernas y brazos, y de lo largo o corto , pasan a llevar todo lo que encuentran, para mí, ahí no hay conciencia corporal”</i></p> <p><i>“Para la conciencia corporal, para identificarse, para saber que tu cuerpo quizás tiene movimientos y como son esos movimientos, porque de repente muchos actuamos, nos movemos y no sabemos es tan rápido, tan automático tu movimiento, que uno no tiene conciencia, personalmente yo soy super torpe y debe ser porque actúo muy apresurada y no tomo conciencia de lo que yo hago”.</i></p> <p><i>“Energía es lo que uno proyecta”.</i></p>

		<i>“Claramente la energía influye en el estado de ánimo personal, e influye en el estado de los chiquillos, especialmente en el tema del aprendizaje”.</i>
CORPORALIDAD	k.- La energía influye en el estado emocional	<p><i>“Alguien que anda con buena energía se ve, se siente, siendo que esa energía puede ser positiva o negativa”.</i></p> <p><i>“A mí me ha pasado, si llego con excelente energía, desperté bien, sé que tendré una excelente clase logro sacar el 100% de los chiquillos”.</i></p> <p><i>“La energía que uno recibe del grupo, de los chiquillos, es fundamental para mí”.</i></p>
	l.- La energía influye en el estado corporal	<p><i>“Mi corporalidad es distinta, completamente según mi energía, y puede depender no solo del estado anímico, la salud y muchas otras cosas también influyen”.</i></p> <p><i>“Si tú haces un análisis de inicio a fin del años escolar, la energía al principio hace que tu estés dinámica y mas creativa, pareciera que el cuerpo está preparado”.</i></p> <p><i>“Al final del año la energía se va apagando y el cuerpo también, uno solo quiere estar sentada sacando promedios, ya tu cuerpo no tiene la misma fuerza”.</i></p> <p><i>“La energía va netamente relacionado con la manera que nosotros expresamos corporalidad a los niños”.</i></p>
	m.- La actitud como una herramienta fundamental de la corporalidad	<p><i>“El cuerpo es 100% actitud, es lo que se proyecta, la predisposición, la disposición que tienes frente a algo”.</i></p> <p><i>“Si no hay actitud no sirve, es como creerse el cuento. En el momento que uno entra al colegio y ve a un niño, uno ya toma otra actitud, el cuerpo cambia”.</i></p>
	o.- Importancia del taller de corporalidad para las profesoras de educación básica	<i>“Obviamente que es importante, en el taller nos vas entregar herramientas para trabajar la parte corporal, la importancia que tiene el cuerpo en nuestro caso que somos profesoras, en lo que proyectamos con los chiquillos y como nosotras también le entregamos las mismas herramientas que tu nos vas a entregar a nosotras para facilitar el tema de los aprendizajes, serán herramientas que apunten a una forma de enseñar distinta, relacionada con el cuerpo”.</i>
	p.-Actividades que hacen las profesoras en su tiempo libre	<p><i>“Yo veo tele, ese es mi tiempo libre, salir con la familia, visitar a parientes”</i></p> <p><i>“Yo estoy hartito en pareja, eh! me gusta escuchar música,</i></p>

		<i>visito a mi familia, me gusta estar analizando, me cuesta desconectarme 100%, me gusta estar como pensando, en lo que es colegio, pero hago más que nada vida familiar.</i>
--	--	--

JUEGO	a.- Interacción entre personas	<i>“Juego es una recreación, donde los niños se tocan, conversan y juegan entre sí”.</i> <i>“Ayuda a crear instancias donde los niños comprendan la importancia de compartir, ya sea sus juguetes, sus dulces, sus colaciones, etc”.</i>
	b.- El juego es libertad	<i>“El juego es captar, percibir con libertad lo que te rodea”.</i> <i>“Me encanta jugar, cuando estoy en educación física con los chiquillos, me siento libre, como niña”.</i>
	c.- Ayuda en el aprendizaje kinestesico	<i>“A los niños les encanta jugar, ayuda mucho a los niños que aprenden kinestesicamente, esos que no se pueden quedar quietos, pero que asombra su inteligencia”.</i>
	d.- El juego relacionado con la felicidad	<i>“Juego cuando estoy feliz, cuando tengo animo”.</i> <i>“Yo soy feliz cuando juego con mi hijo, hacemos puras leseras, pero en clases me cuesta, lo relaciono con desorden y me estreso”</i> <i>“En las clases de educación física hay unidades de juego y ahí los niños se ven felices, como que lo tienen impregnado, es como activarles un switch distinto al que tiene uno”.</i>

CREATIVIDAD	a.- Concepto de imaginación	<i>“Es como lo que crea uno, una forma de solucionar un problema o diferentes situaciones”.</i> <i>“Es como algo que siempre se relaciona con distracción, para mí la imaginación es algo importante pero me cuesta llevarla a cabo en clases”.</i> <i>“La imaginación o creatividad es como automática, yo no soy muy creativa, yo creo que uno viene con eso, no creo que se puede educar”.</i> <i>“La imaginación la ocupo más para jugar con mi hijo o para cocinar, igual la ocupo en clases, creo, pero no estoy muy</i>
-------------	-----------------------------	---

		<i>consciente”.</i>
	b.- Distintas posibilidades de acción	<i>“ En el caso de los brazos, ¡ ay no sé!. Pero creo que son muchas cosas las que se pueden hacer: escribir, tomar un cuchillo, aplaudir, etc.”</i>
CREATIVIDAD	c.-Estímulos de entorno	<i>“Sentir un poco, percibir, mirar lo que te rodea, captar algo, sentir lo que está en torno a tu cuerpo, eso me ayuda a liberar mi mente.</i>
	d.- Imaginar diseño de piso en el espacio	<i>“Yo no he escuchado el concepto, o sea, yo podría darte una explicación de diseño y de piso, mas encima” <i>“Yo lo relaciono con la danza, quizás una coreografía, diseñar piso, delimitar los espacios eh!!! Decir este es mi espacio, me muevo”.</i></i>

Análisis descriptivo entrevista previa:

Este análisis comienza con la descripción del cuadro resumen, relatando por categoría y los tópicos correspondientes. En ella se verán reflejadas las distintas apreciaciones de las profesoras entrevistadas, donde sus dichos dejan en evidencia los conceptos y relevancia que poseen respecto a la corporalidad, el juego y la creatividad, dentro de su labor docente.

Pues bien, de acuerdo a la primera categoría, esta hace referencia a la corporalidad. En dicha categoría se encontraron gran cantidad de tópicos, demostrando la importancia de esta para su desarrollo profesional.

A continuación los tópicos y citas más relevantes a destacar:

Concepto del cuerpo: *“El cuerpo puede ser una masa, movimiento, estructura, un sistema”.*

Expresión corporal: *“Traducir lo que uno siente, lo que uno piensa por medio del cuerpo”.*

Emocionalidad: *“Uno tiene algo que decir, lo que la afecta o emociona pero cuesta, cuesta sacar lo que uno tiene adentro”.*

Columna vertebral: *“Es lo que nos da la fuerza a nuestro cuerpo, es como el soporte”.*

Movimiento: *“Para mí el movimiento es vida, algo que se siente”.*

Postura corporal: *“Yo creo que tiene que ver con la posición del cuerpo: cuando uno está sentada, erguida, etc”.*

Ritmo y coordinación: *“Alguien que es rítmico es alguien que es coordinado”.*

Los tópicos mencionados develan la relación y la información que las docentes poseen de temas relacionados con su profesión, siendo los más escuchados y familiares para ellas. No obstante cabe mencionar que los tópicos arrojados en esta categoría ascendieron a más de 17 tópicos, demostrando que la relevancia de esta categoría, sin duda es el referente fundamental para el análisis y desarrollo de esta investigación.

Dentro del análisis, la categoría corporalidad destaca principalmente por lo significativo que resulta el tema para las entrevistadas, los tópicos de conciencia corporal, la energía como influyente en el estado de ánimo y como esta misma puede afectar al cuerpo, manifiesta la sensibilidad y la importancia de las emociones dentro de la labor como educadoras y en cómo los niños pueden percibir los estados de ánimos de ellas. Recurrente son las citas respecto a este tema:

“Mi corporalidad es distinta, completamente según mi energía, y puede depender no sólo del estado anímico, la salud y muchas otras cosas también influyen”, “A mí me ha pasado, si llego con excelente energía, desperté bien, sé que tendré una excelente clase logro sacar el 100% de los chiquillos”, “Alguien que anda con buena energía se ve, se siente, siendo que esa energía puede ser positiva o negativa”.

Esta cita demuestra que la corporalidad es una necesidad que se complementa con la emoción, el hablar de las influencias resalta la responsabilidad con que las entrevistadas ejercen su trabajo, aceptando sus falencias y fortalezas en su desempeño.

6.2 Fase intermedia- Análisis de a intervención

6.2.1 Presentación y descripción del taller

Taller de Corporalidad para Profesoras de Educación General Básica.

1.- Antecedentes

1.1.- Nombre del Taller:

Corporalidad, una herramienta fundamental en la formación y desarrollo de estrategias metodológicas para profesoras de Educación General Básica.

1.2.- Nombre de las participantes: Nicole Vera Abello y Valentina Barra Silva (3° y 4° básico respectivamente).

1.3.- Edad: 26 años (ambas).

1.4.- Cursos: Profesoras General Básica y Profesoras Jefes, cursos 3° básico y 4° básico.

2.- Objetivos del taller

Objetivo General:

Entregar herramientas necesarias desde la corporalidad y creatividad para la formación y desarrollo de estrategias metodológicas en profesoras de Educación Básica.

Objetivos Específicos:

-Fortalecer terminologías específicas y sus aplicaciones en temas de postura corporal, columna vertebral y alineación del cuerpo.

-Reconocer las partes de cuerpo, semejanzas y sus posibilidades.

-Lograr en las educadoras la asimilación del ritmo, coordinación y captación visual, auditiva y kinestésica.

-Enseñar direcciones básicas y su importancia en la conciencia espacial, dentro y fuera de la sala de clases.

-Instruir a las profesoras en conceptos y propiedades fundamentales de la danza para las concepciones de espacio y relación con este desde la Coréutica (Estudio del espacio).

-Incentivar en profundidad la apropiación de terminologías de movimiento, tiempo y espacio desde las propiedades de la Eukinética (Estudio de los movimientos).

3.-Metodología del Taller

Teórica: Se entregarán conceptos y definiciones que quedarán respaldadas en guías y textos, como respaldo para futuras actividades.

Práctica: Las profesoras aplicarán y ejecutarán de manera práctica cada una de las sesiones, se moverán, ejercitarán y crearán dependiendo del tema a tratar.

Participativa: Las actividades creadas facilitarán la participación activa de las docentes, ellas serán las protagonistas en creación, ejecución y aplicación de los contenidos.

Evaluativa: A través de una entrevista inicial se verificarán los conocimientos, ideas y relaciones de las profesoras con los temas a tratar, cada sesión finalizará con una evaluación teórica registrando los conceptos e ideas aprendidas.

Posteriormente y una vez finalizadas las sesiones se volverá a realizar la misma entrevista comprobando si a las participantes les gusto el taller, la metodología y los tiempos utilizados, los materiales, entre otros.

4.-Sesiones y Metodologías

-Sesión 1: Inicio de Taller.

Tema a tratar: Recogida conocimientos previos generales y entrevista relacionada con todos los temas a tratar en las futuras sesiones.

-Sesión 2: Fortalecer terminologías específicas y sus aplicaciones en temas de, columna vertebral, postura corporal y alineación del cuerpo.

Tema a tratar: columna vertebral, postura corporal y alineación del cuerpo.

ACTIVIDAD	TIEMPO	MATERIALES
INICIO	10 min.	Guías y material teórico referente a la actividad a realizar -definiciones, imágenes y conceptos-. Desde la anatomía en definiciones de columna y la imaginería en apoyo al concepto de postura corporal y alineación.
CENTRAL	30 min.	Sala acorde a la actividad, que facilite los desplazamientos y la ejecución de movimientos, equipo musical.
CIERRE	20 min.	Guía con 3 preguntas relacionadas al aprendizaje y la importancia de este en su labor docente, quedando registro de la sesión realizada.

-Sesión 3: Reconocer las partes de cuerpo, semejanzas y sus posibilidades.

Tema a tratar: Cuerpo y sus partes semejantes.

ACTIVIDAD	TIEMPO	MATERIALES
INICIO	5 min.	Introducción verbal a la actividad, rescatar conocimientos previos.
CENTRAL	30 min.	Sala acorde a la actividad que ayude a las participantes a la ejecución de los movimientos, entregando conceptos de rotación, basculación, contracción, equipo musical.
CIERRE	25 min.	Guías con imágenes del cuerpo humano, donde las profesoras

		apliquen lo aprendido, hojas en blanco donde dejen registro de su experiencia.
--	--	--

-Sesión 4: Lograr en las educadoras la asimilación del ritmo, coordinación y captación visual, auditiva y kinestesica.

Tema a tratar: Ritmo, Coordinación, Captación, Concentración.

ACTIVIDAD	TIEMPO	MATERIALES
INICIO	10 min.	Recogida de conocimientos previos, apoyo con guías en tema ritmo con notas musicales sus valores y duraciones.
CENTRAL	40 min.	Sala acorde a la actividad que ayude a las participantes a la ejecución de los movimientos, equipo musical, las profesoras tendrán una clase enfocada a la corporalidad en su máximo de ejecución, utilizando todas las herramientas aprendidas y asimiladas.
CIERRE	10 min.	Elongación y respiración, relajación y cierre de la clase verbal guiado por la profesora, ellas deberán traer a la siguiente sesión, una bitácora con lo aprendido en la clase.

-Sesión 5: Enseñar direcciones básicas y su importancia en la conciencia espacial, dentro y fuera de la sala de clases.

Tema a tratar: Direcciones básicas, lateralidad, conciencia espacial y trabajo “espejo”.

ACTIVIDAD	TIEMPO	MATERIALES
INICIO	10 min.	Revisión de bitácoras, clases anterior y entrega de siguientes guías de apoyo teórico con respecto al siguiente tema.
CENTRAL	40 min.	Sala acorde a la actividad que ayude a las participantes a la ejecución de los movimientos, equipo musical, fundamental la creación y participación activa de las profesoras, aplicando concentración, coordinación, ritmo, captación (temas tratados

		en las sesión anterior). Aplicación de los conceptos de direcciones básicas, lateralidad y trabajo “espejo”, que consta de tener la habilidad de realizar el mismo movimiento con el lado derecho y el izquierdo, ideal para trabajar siempre de frente a los niños, jamás dándole la espalda.
CIERRE	10 min.	Elongación y relajación, conversación de sus experiencias, debiendo traer la próxima clase una bitácora con lo aprendido, dándole énfasis a la comprensión de la importancia de estos temas en su desarrollo como docentes.

Sesión 6: Instruir a las profesoras en conceptos y propiedades fundamentales de la danza para las concepciones de espacio y relación con este desde la Coreútica (Estudio del espacio).

Tema a tratar: Idea de espacio propio y externo, diseños y trayectorias del cuerpo en un constante cambio.

ACTIVIDAD	TIEMPO	MATERIALES
INICIO	25 min.	Revisión de bitácoras, clases anterior. Entrega de material teórico apoyando contenidos y definiciones, antecedentes históricos y de sus precursores. Laban, sensopercepción y espacialidad, concepciones de líneas, planos, labilidad.
CENTRAL	25 min.	Sala acorde a la actividad que ayude a las participantes a la ejecución de los movimientos, equipo musical, incorporación de los conceptos a la movilidad y ejecución con el cuerpo.
CIERRE	10 min.	Muestra coreográfica de 1 minuto por parte de las participantes sobre contenidos tratados en clases.

Sesión 7: Incentivar en profundidad la apropiación de terminologías de movimiento, tiempo y espacio desde las propiedades de la Eukinética (Estudio de los movimientos).

Tema a Tratar: Posibilidades de los movimientos: Tiempo (rápido-lento), Espacio (Central-periférico) y Energía (fuerte-leve).

ACTIVIDAD	TIEMPO	MATERIALES
INICIO	15 min.	Entrega de material teórico apoyando contenidos, definiciones, terminologías y sus variaciones, como por ejemplo, el resultante de las interacciones de los factores anteriormente mencionados (tiempo, espacio, energía) arrojan ocho cualidades básicas de movimiento y entre estas se encuentra Flattern que es la mezcla de tiempo rápido, energía leve y espacio periférico.
CENTRAL	35 min.	Sala acorde a la actividad que ayude a las participantes a la ejecución de los movimientos, equipo musical, incorporación de los conceptos a la movilidad y ejecución con el cuerpo, a través de su propio descubrimiento e improvisaciones.
CIERRE	10 min.	Muestra coreográfica de 1 minuto por parte de las participantes sobre contenidos tratados en clases.

-Sesión 8: Finalización del taller.

Tema a Tratar: Para evaluar los resultados se ocupará la misma entrevista realizada al comienzo del taller, se comprobará si los objetivos planteados en sus inicios fueron cumplidos y asimilados de manera óptima por las participantes. A la vez se revisarán los procesos individuales resumiendo todo lo realizado en las sesiones, concretando de esta manera el proceso por el cual ellas pasaron. El taller también tendrá su evaluación a través de preguntas que se le realizarán a las participantes, verificando si las metodologías utilizadas fueron de su gusto si los tiempo utilizados fueron acordes y si los materiales y actividades estaban relacionadas con los objetivos planteados.

6.2.2 Características del Taller

El taller fue a puertas cerradas, cultivando un clima de confianza y respeto por el trabajo a realizar, favoreciendo la concentración y compromiso necesario para dicha actividad. El taller conto de ocho sesiones divididas en 4 sesiones por semana utilizando el

mismo espacio físico en el desarrollo del taller. Si bien el tema de la puntualidad era importante, los horarios de inicio de las clases podían variar dependiendo si surgía algún imprevisto, ya sea de índole laboral o personal, existía flexibilidad en ese sentido.

6.2.3 Evaluación del Proceso

A continuación se describirán los procesos que se vivieron durante la intervención y el resultado de estos:

- Fortalezas y debilidades del taller:

Toda intervención formativa está constituida por factores fuertes y débiles que influyen directamente en el proceso del taller. Cabe señalar que para poder determinar las fortalezas y debilidades del taller se realizaron pautas de evaluación generales en donde las participantes a través de bitácoras y tareas específicas iban plasmando sus aprendizajes significativos.

- **Fortalezas del taller:**

Las propuestas entregadas a las docentes fueron recepcionadas de excelente manera, evidenciándose esto, por la actitud demostrada frente al trabajo, siendo considerablemente favorable para el desarrollo de este.

En el transcurso de la intervención realizada cabe destacar la energía y entusiasmo por participar de las docentes, en donde se crearon instancias de mucha entretención y aprendizajes colectivos, risas, reflexiones, entre otras cosas.

Al estar guiado por una profesora especialista en un área que ellas no manejaban, facilitó la entrega honesta a sus desconocimientos y a su necesidad por aprender.

Las actividades al estar planificadas ayudaron a la realización exitosa de las sesiones. Todos los recursos utilizados (imágenes, textos, etc) fueron de gran aliado para los fines que se habían propuesto.

Impresionó la utilidad de la música en todas las sesiones, el estímulo que provocó, permitió un ambiente grato y adecuado para cada actividad, especialmente en las sesiones, de movimiento, ritmo y coordinación, juego, creatividad, entre otras.

Los ejercicios de calentamiento previo facilitaban la introducción al tema a tratar en cada sesión. De esta manera se optimizaban los tiempos y podían desarrollarse la mayoría de las actividades planeadas.

Se observó una entrega sincera por parte de las participantes, en especial en los cierres de cada sesión, donde en la mayoría de las ocasiones se terminaba con ejercicios de respiración, relajación y meditación, trayendo por consecuencia el relajo total que en más de alguna oportunidad culminó en un sueño profundo.

El reforzar la creatividad y la improvisación en las profesoras, permitió una mayor apropiación de las actividades, ya que ellas eran las creadoras absolutas de lo que querían expresar. Eso las ayudó a tomar confianza y al disfrute de lo que estaban realizando.

A medida que transcurrían las sesiones, las docentes iban incorporando diferentes terminologías a su vocabulario, se sentían más seguras de sus capacidades, demostrando que el aprendizaje estaba siendo significativo para ellas. Por ende los nuevos conocimientos serán una herramienta útil que podrán ser utilizados en su propio beneficio.

El aprendizaje práctico experiencial resultó de la interacción entre las participantes, fortaleciendo la inclusión, la autoevaluación y la reflexión personal sobre la manera de enseñar que estaban ejerciendo.

El hecho de que las sujetos de estudio que participaron en la intervención, fueran colegas, amigas y ex compañeras de universidad fomentó en las actividades la confianza y a no temerle al ridículo, haciendo el aprendizaje mayormente enriquecedor.

- Debilidades del taller

Una de las principales debilidades presenciadas en el taller fue el cansancio físico y psicológico de tenían las profesoras en el periodo de realización de la intervención.

La fecha en que se desarrolló el taller fue en el mes de Diciembre, periodo en el cual el fin de año, las pruebas coeficiente dos, las entrevistas con los apoderados, las planificaciones para el próximo año, sumado a las innumerables responsabilidades recaídas

en las docentes participantes, afectaban en el ánimo y la energía previa a la realización de las sesiones.

El tiempo propuesto para cada sesión del taller, según la observación y la opinión de las educadoras en algunas ocasiones fue insuficiente, ya que quedaban con las ganas de profundizar las experiencias vividas.

6.2.4 Análisis Evaluativo del Taller

Para realizar el análisis evaluativo de este taller, se consideraron las transcripciones contenidas en las pautas de evaluación de cada sesión, las cuales fueron plasmadas en diversas tareas y bitácoras realizadas por cada una de las participantes. Al final del taller se realizó una evaluación por parte de las profesoras, con el fin de obtener la percepción de ellas acerca del proceso mismo de la intervención.

Según los datos obtenidos, las expectativas de las participantes del taller se cumplieron satisfactoriamente. Es en relación a este punto que las profesoras expresaron lo siguiente:

“El taller me pareció muy interesante y educativo. Como educadora, los conceptos aprendidos y reforzados son de gran utilidad y apoyo, ya que el trabajo con niños involucra cada uno de ellos. Agradezco la entrega de herramientas y nuevas metodologías en función de la mejoría de mi desempeño profesional y personal”.
Valentina.

“Este taller resultó ser muy provechoso y entretenido, ya que fue una experiencia que permitió conocer nuevas estrategias en las que el trabajo puede resultar más atractivo y significativo para los niños. Si yo como adulta pude disfrutar y reflexionar sobre la importancia que tiene la postura, concentración, alineación, direcciones básicas, trabajo en espejo, creo que los niños de igual forma podrán disfrutar de estas nuevas estrategias en las que se pueden aplicar al momento de enseñar”.
Nicole.

Las citas de las profesoras expuestas grafican la significancia de lo trabajado en el taller, respondiendo a las inquietudes y deseos por demostrar la nueva validación de la corporalidad en ayuda a su desempeño laboral. Además, con la sorpresa para ellas, que lo aprendido podrían utilizarlo no solo con sus alumnos sino también para ellas mismas, potenciando su autoestima, crecimiento personal y reencantarse con su labor en la docencia.

6.3 Fase final –Posterior a la Intervención

6.3.1 Análisis entrevistas posteriores

A continuación se presentan los resultados obtenidos posterior a la intervención. Cabe precisar que la finalidad aquí es conocer las habilidades de las profesoras una vez realizada la intervención corporal, dando respuesta al objetivo general propuesto en la investigación. El propósito final, concluye en identificar a través de las entrevista posterior si efectivamente se lograron diferencias entre estas y los datos obtenidos en la fase inicial.

Es importante recalcar, que para una mejor comprensión de los resultados a exponer, se analizarán utilizando el formato y la presentación de la entrevista inicial, es decir, en primera instancia se considerarán las categorías corporalidad, juego y creatividad aquellos tópicos más relevantes, los que se extraen del relato de las docentes.

Cuadro de codificación fase final.

CATEGORÍA	TÓPICO	CITAS
CORPORALIDAD	a.- Concepto del cuerpo	<p><i>“Chuta el cuerpo ahora para mí es un todo, es la manera holística de mirar y mirarse”.</i></p> <p><i>“El cuerpo, ahora lo quiero y lo comprendo de mejor manera, lo ocupo no lo uso”.</i></p>
	b.-Expresión corporal	<p><i>“Es un don especial que cada ser humano posee, no es técnica es lo más íntimo de cada uno”.</i></p>

“ Es la posibilidad de expresar todo lo que uno siente, lo que uno piensa [177] medio del cuerpo, utilizando todos los recursos que poseamos, ahora la expresión corporal es más cercana para mí, ya

CORPORALIDAD		<i>no siento que sea una virtud sólo de las bailarinas”</i>
	c.- Emocionalidad	<p><i>“ A mí me encanta ser emocional, no temer a decir lo que uno siente, piensa y quiere, aprendí que nosotras como docentes tenemos la obligación de sensibilizarnos y sensibilizar a los chiquillos”.</i></p> <p><i>“”Respetarnos como seres íntegros, no avergonzándonos de expresar, ya sea el llanto la alegría, la frustración. No fingir que somos perfectas, al contario sentimos y nos emocionamos a cada momento, imagínate estamos con pequeños ¡todos los días! Es increíble como valoro la emocionalidad ahora”.</i></p> <p><i>“A mí me angustiaba no poder expresar lo que sentía, ahora me atrevo, como que me siento libre, y eso me ha hecho tener mejor relación conmigo misma, con mis hijos, mi familia y en especial con mis niños”.</i></p>
	d.-Columna vertebral	<p><i>“En esta sesión aprendí sobre los aspectos generales y las partes en las que se divide la columna vertebral (cervical, dorsal, lumbar y coxial), antes no sabía ni los nombres de la parte de la columna, ¡que vergüenza!</i></p> <p><i>“Yo vinculé los conceptos nuevos entregados con aquellos utilizados con los alumnos en la sala de clases (sentarse y pararse en forma correcta), reforzando los nombres de las partes de la columna para que los chiquillos también aprendan lo que yo aprendí”</i></p>
	e.-Alineación corporal	<p><i>“Yo entendí que la alineación no solamente es en la columna ahora entiendo que la alineación tiene que ver que el cuerpo este como en una foto, imaginarme que era un cuadro de pintura con un marco me ayudo a entender la alineación”</i></p> <p><i>“para mí ahora la alineación tiene que ver con las líneas rectas del cuerpo, con el orden , con que el cuerpo este ordenadito”</i></p> <p><i>“Día a día nos vemos enfrentados a niños que presentan una muy mala alineación del cuerpo, e incluso nosotros mismos carecemos de una buena alineación corporal”.</i></p> <p><i>“En la sala de clases existe una gran mayoría de alumnos que no presentan una alineación corporal, lo que impide que los niños puedan potenciar sus capacidades, ya que la postura va muy ligado al estado de ánimo que puede tener una persona”.</i></p>
	f.- Simetría y partes semejantes del cuerpo	<p><i>“En esta sesión identifiqué y comprendí el concepto de partes semejantes. Para mí , las partes semejantes desde la cabeza hacia los pies son las siguientes: cejas, ojos, orificios de la nariz, orejas, hombros, brazos, codos, manos, dedos de las manos, seños, caderas, muslos, rodillas, pies y dedos de los pies”.</i></p> <p><i>“Lo que aprendí en esta sesión me sirvió para darme cuenta que mi cuerpo tiene partes semejantes y lo necesario que significa el tomar conciencia de la importancia que tiene el trabajo de nuestro cuerpo, es necesario saber lo que más podemos en temas de corporalidad, debería ser una obligación para todas las profesoras”.</i></p>
	g.- Ritmo y coordinación	<p><i>“Cuando hicimos esta sesión yo me sentí bastante cómoda. Las instrucciones entregadas por la evaluadora me permitieron reconocer mis habilidades y debilidades en cuanto a la temática, sentía que no estaba tan perdida con lo que yo creía de ritmo y coordinación , entonces se me hizo familiar”</i></p> <p><i>“ Para mí, a modo general, logro rescatar la importancia de la</i></p>

		<p>sesión con relación a mi desempeño laboral, el cual debe utilizar a diario el concepto de ritmo, coordinación, captación y concentración en forma implícita.</p> <p>Por medio de breves ejercicios reforcé los conceptos anteriormente mencionados.</p> <p>Las actividades fueron bastante lúdicas y motivadoras, por lo tanto el objetivo del taller, según mi apreciación, fue logrado y muy bien aprovechado y lo mejor que lo puedo utilizar con los chiquillos”</p>
CORPORALIDAD	h.- La energía influye en el estado emocional	<p>“Pucha que me gusto este tema, ahora me siento más tranquila , es extraño, pero eso siento , me siento más autentica, es como que ahora entiendo tantas cosas que a veces me angustiaban, por ejemplo, hoy me siento con mas herramientas para trabajar mi energía y mis emociones”.</p>
	i.- La actitud como una herramienta fundamental de la corporalidad	<p>“Si pues como dije al principio el cuerpo es 100% actitud, es lo que se proyecta, la predisposición, la disposición que tienes frente a algo, por lo tanto es nuestra gran cartita bajo la manga y eso lo explote en el taller, me sentía hasta mas mina ”.</p> <p>“La actitud es la luz con la que iluminamos a nuestros niños, cuando nos hiciste imaginarnos un gran foco en el centro de nuestro pecho, que se proyecta y está constantemente encendido, cambie completamente mi actitud para enfrentarlos, pero también a los apoderados y hasta a mi pololo, como que me siento diferente y eso me hace feliz, creo más en mí ”.</p>
	j.- La ausencia de actividad física en las profesoras	<p>“ Me da un poquito de vergüenza ahora ver que no hago nada por mí, de hecho me estoy planteando la idea de hacer alguna actividad física, comprendí que a pesar del cansancio normal de mi profesión debo tener otro tipo de cansancio, ese que te hace feliz que te hace vibrar y para mí eso lo logro bailando”</p> <p>“Haré mi mayor esfuerzo, pero de verdad me cuesta por tiempo pero estoy convencida que es fundamental para nosotras y para todas las personas, es como una vía de escape”.</p> <p>“Hay que hacerlo, somos jóvenes y demasiado sedentarias, tienes que hacer esto pó profe, mínimo dos veces a la semana yo te juro que vendría”.</p>
	k.- Importancia del taller de corporalidad para las profesoras de educación básica	<p>“Durante todo el taller me sentí bastante cómoda. Las instrucciones entregadas por la evaluadora me permitieron reconocer mis habilidades y debilidades en cuanto a las distintas actividades que realizábamos”</p> <p>.</p> <p>“Las actividades fueron bastante lúdicas y motivadoras, por lo tanto el objetivo del taller, según mi apreciación, fue logrado y muy bien aprovechado”.</p> <p>“ Yo en este taller pude darme cuenta sobre la importancia que tiene, la corporalidad en nuestro trabajo como docentes. El manejar los términos y las palabras adecuadas, para de que esta forma nuestros términos sean familiares para nuestros niños, ya que ni nosotras mismas éramos capaces de explicar lo que significaba una verdadera alineación del cuerpo o ritmo , coordinación, juego y menos la creatividad”.</p>

JUEGO	a.- Interacción entre personas	<p>“ El juego ahora lo veo como una herramienta increíble para poder acercarme a los niños y relacionarme con ellos”</p> <p><i>El juego me permite entrar en su mundo primero, para que ellos después quieran entrar al mío, mi mundo es muy fome para ellos, las materias los contenidos , pero si lo hago a través de juegos ellos enganchan al tiro”</i></p>
	b.- El juego es libertad	<p>“Comprender que si bien el juego puede ser guiado, es un momento de liberación mental y física, deje de ver el juego como una manera de refuerzo positivo ahora estamos por salir de clases, pero te juro que el próximo año ,lo empezare a trabajar como mi mejor aliado”</p> <p><i>“A mi experimentar con el juego me hizo retroceder a mi infancia y me encato y fue ahí donde me pregunte ¿por qué deje de jugar? ¿En qué momento le asigne el rol del juego solo a los niños? No te imaginas cuanto me sirvió esta sesión, fue increíble jugar insisto para mi es libertad, es ser uno”</i></p>
	c.- El juego relacionado con la felicidad	<p>“Yo no quiero relacionar mas juego solo con la clase de educación física, quiero que el juego me ayude a provocar felicidad y gusto por todos los subsectores que tienen los niños, matemáticas, lenguaje, etc”</p> <p><i>“ Me siento con mejores herramientas para hacer que mis chiquillos amen ir al colegio, y me siento feliz con eso, ellos son felices jugando y yo soy feliz al verlos felices”</i></p>

CREATIVIDAD	a.- Concepto de imaginación	<p>“Es un encuentro conmigo misma, la imaginación llego a mi vida justo cuando estaba perdiendo un poquito el entusiasmo por mi labor. Fue como un salvavidas, es como un tesoro que descubrí. Y soy super honesta en decirlo, aunque también lo atribuyo al cansancio correspondiente a la fecha en que estamos, porque si hago algo con amor es ser profe”</p> <p><i>¿La imaginación es gratis!, no se necesitan cursos ni seminarios, eso aprendí yo, es mi fuente de trabajo de creación y aprendí a trabajarla con diferentes dinámicas, que obviamente ocupare con los niños”</i></p>
	b.- Distintas posibilidades de acción	<p>“El cuerpo es inmenso, tiene mil posibilidades de movimientos en distintas velocidades, tiempos y fuerza, esa energía nos moviliza y debemos vivir día a día gozando del inmenso recurso de es nuestro cuerpo”</p>
	c.-Estímulos de entorno	<p>“ Los estímulos del entorno influyen, ayuda, complementan a todo lo que nosotras queramos crear o inventar, hay que saber aprovechar lo hermoso de la vida que complementa nuestra profesión”</p>

6.3.2 Análisis Descriptivo Entrevista Posterior

Respecto a la categoría corporalidad se presentarán los tópicos y citas más relevantes a destacar:

-Concepto del cuerpo:

“Chuta el cuerpo ahora para mí es un todo, es la manera holística de mirar y mirarse”.

“El cuerpo, ahora lo quiero y lo comprendo de mejor manera, lo ocupo no lo uso”.

-Expresión corporal:

“Es un don especial que cada ser humano posee, no es técnica es lo más íntimo de cada uno”.

“Es la posibilidad de expresar todo lo que uno siente, lo que uno piensa por medio del cuerpo, utilizando todos los recursos que poseamos, ahora la expresión corporal es más cercana para mí, ya no siento que sea una virtud sólo de las bailarinas, todos expresamos corporalidad”.

-Emocionalidad:

“A mí me encanta ser emocional, no temer a decir lo que uno siente, piensa y quiere, aprendí que nosotras como docentes tenemos la obligación de sensibilizarnos y sensibilizar a los chiquillos”.

“Respetarnos como seres íntegros, no avergonzándonos de expresar, ya sea el llanto la alegría, la frustración. No fingir que somos perfectas, al contrario sentimos y nos emocionamos a cada momento, imagínate estamos con pequeños ¡todos los días! Es increíble como valoro la emocionalidad ahora”.

“A mí me angustiaba no poder expresar lo que sentía, ahora me atrevo, como que me siento libre, y eso me ha hecho tener mejor relación conmigo misma, con mis hijos, mi familia y en especial con mis niños”.

-Columna Vertebral:

“En esta sesión aprendí sobre los aspectos generales y las partes en las que se divide la columna vertebral (cervical, dorsal, lumbar y coxial), antes no sabía ni los nombres de la parte de la columna, ¡qué vergüenza!”.

“Yo vinculé los conceptos nuevos entregados con aquellos utilizados con los alumnos en la sala de clases (sentarse y pararse en forma correcta), reforzando los nombres de las partes de la columna para que los chiquillos también aprendan lo que yo aprendí”.

-Alineación corporal:

“Yo entendí que la alineación no solamente es en la columna ahora entiendo que la alineación tiene que ver que el cuerpo este como en una foto, imaginarme que era un cuadro de pintura con un marco me ayudo a entender la alineación”.

“Para mí ahora la alineación tiene que ver con las líneas rectas del cuerpo, con el orden, con que el cuerpo este ordenadito”.

“Día a día nos vemos enfrentados a niños que presentan una muy mala alineación del cuerpo e incluso nosotros mismos carecemos de una buena alineación corporal”.

“En la sala de clases existe una gran mayoría de alumnos que no presentan una alineación corporal, lo que impide que los niños puedan potenciar sus capacidades, ya que la postura va muy ligado al estado de ánimo que puede tener una persona”.

-Ritmo y Coordinación:

“Cuando hicimos esta sesión yo me sentí bastante cómoda. Las instrucciones entregadas por la evaluadora me permitieron reconocer mis habilidades y debilidades en cuanto a la temática, sentía que no estaba tan perdida con lo que yo creía de ritmo y coordinación, entonces se me hizo familiar”.

“Para mí a modo general, logro rescatar la importancia de la sesión con relación a mi desempeño laboral, el cual debe utilizar a diario el concepto de ritmo, coordinación, captación y concentración en forma implícita”.

“Por medio de breves ejercicios reforcé los conceptos anteriormente mencionados. Las actividades fueron bastante lúdicas y motivadoras, por lo tanto el objetivo del taller, según mi apreciación, fue logrado y muy bien aprovechado y lo mejor que lo puedo utilizar con los chiquillos”

-Simetría y partes semejantes:

“En esta sesión identifiqué y comprendí el concepto de partes semejantes.

Para mí, las partes semejantes desde la cabeza hacia los pies son las siguientes: cejas, ojos, orificios de la nariz, orejas, hombros, brazos, codos, manos, dedos de las manos, seños, caderas, muslos, rodillas, pies y dedos de los pies”.

“Lo que aprendí en esta sesión me sirvió para darme cuenta que mi cuerpo tiene partes semejantes y lo necesario que significa el tomar conciencia de la importancia que tiene el trabajo de nuestro cuerpo, es necesario saber lo que más podamos en temas de corporalidad, debería ser una obligación para toda las profesoras”.

Los tópicos y citas descritos aparecen evidenciando cambios relevantes posterior al taller de corporalidad, los cuales se manifiestan en el aumento de la valorización e importancia de los temas trabajados para su propio crecimiento personal y profesional.

Dentro del análisis, la categoría corporalidad vuelve a destacar principalmente por lo significativo que resultó para ellas este tema, lo familiarizan, lo relacionan, lo asocian, les gusta, les atrae, las motiva y lo aplican. Esto implica según el relato de las profesoras un acercamiento hacia la corporalidad de una manera holística, es decir, todos poseen corporalidad y la capacidad para expresarla, basta con querer y apreciar los enormes beneficios que esta te puede entregar.

Un buen ejemplo de este cambio de percepción se identifica en el tópico concepto de cuerpo, en la cual la visión de cuerpo que se tenía, descansaba en un tema netamente funcional, reconocido “como una masa que se mueve” sin necesidad de valoración y menos para detenerse a analizarlo. Es así y en oposición a su antigua postura que el planteamiento que poseen ahora del cuerpo está profundamente ligado a la emoción, al sentir, al amor y a la entrega, dejándolo demostrado en las citas que se acaban de analizar.

A la vez dentro de esta categoría en los tópicos de alineación corporal y columna vertebral se puede observar un cambio trascendental de apreciación y asimilación de los contenidos, su vocabulario se amplía provocando un aprendizaje importante en las profesoras, modificando inclusive su manera de comunicarse con los niños, por ejemplo; al corregir la mala posición al sentarse de los niños, ahora utilizan terminologías como postura, conciencia corporal, alineación, entre otras.

Pues bien otro punto a destacar es el tópico de la emocionalidad, el cual ocupa un momento importante de comprensión y reflexión en donde las docentes se liberan de sus miedos y vergüenzas reconciliándose con su cuerpo. Empiezan a comprender la emocionalidad desde un punto de vista de ayuda para ellas, entendiéndola como una excelente posibilidad para poder llegar a los niños y a conocerse ellas mismas. Reconocen en la emocionalidad una herramienta fundamental de éxito en su desempeño, validan la

inteligencia emocional como su principal aliado para enfrentar innumerables situaciones adversas de su complicado pero bello trabajo.

En la categoría de juego los tópicos y citas más relevantes fueron:

-Interacción entre personas:

“El juego ahora lo veo como una herramienta increíble para poder acercarme a los niños y relacionarme con ellos”.

“El juego me permite entrar en su mundo primero, para que ellos después quieran entrar al mío, mi mundo es muy fome para ellos, las materias los contenidos, pero si lo hago a través de juegos ellos enganchan al tiro” .

-El juego es libertad:

“Comprender que si bien el juego puede ser guiado, es un momento de liberación mental y física, deje de ver el juego como una manera de refuerzo positivo ahora estamos por salir de clases, pero te juro que el próximo año ,lo empezare a trabajar como mi mejor aliado”.

“A mi experimentar con el juego me hizo retroceder a mi infancia y me encanto y fue ahí donde me pregunte ¿por qué deje de jugar? ¿En qué momento le asigne el rol del juego solo a los niños? No te imaginas cuanto me sirvió esta sesión, fue increíble jugar insisto para mi es libertad, es ser uno” .

-El juego relacionado con la felicidad:

“Yo no quiero relacionar mas al juego solo con la clase de educación física, quiero que el juego me ayude a provocar felicidad y gusto por todos los subsectores que tienen los niños, matemáticas, lenguaje, etc”.

“Me siento con mejores herramientas para hacer que mis chiquillos amen ir al colegio, y me siento feliz con eso, ellos son felices jugando y yo soy feliz al verlos felices”.

Los tópicos mencionados anteriormente refieren un evidente cambio de valoración ante al juego. El observar la amplia gama de posibilidades que este ofrece a las metodologías pedagógicas, influye significativamente en el cambio de apreciación que las profesoras tenían antes de la intervención. Así queda demostrado al comprender el juego

como una excelente vía de interacción entre las personas, en especial para la relación alumno – profesor, en donde la aproximación entre ambos es fundamental para crear lazos de confianza y complicidad. Es decir, el efecto que provoca en el ser humano la sensación de libertad y felicidad puede ir completamente de la mano del juego. De esta manera los roles socialmente impuestos pueden flexibilizarse desde una visión equitativa de las relaciones, especialmente en los colegios, donde el alumno en la mayoría de las ocasiones tiene una relación más vertical que horizontal con sus maestros.

Complementando a estas apreciaciones es importante analizar como el juego ha sido considerado como un deporte especialmente en el interior de la escuela, en donde los items de compartir, diversión, expansión, entre otros, se ve en desmedro de una evaluación cuantitativa, colocando reglas en donde priorizan la competitividad entre los seres aflorando en muchas ocasiones las expresiones más débiles de la personalidad, como por ejemplo la poca tolerancia a la frustración, las rivalidades y las enemistades.

Es así como surge por parte de las participantes la necesidad por integrar el juego a todos los subsectores del aprendizaje junto a sus metodologías. Nace desde una mirada transversal con la que ahora es mirada el juego, en la cual, ya no cabe la delimitación del juego otorgada a la clase de Educación Física o solamente a los recreos, al contrario, ahora se abre un abanico de posibilidades en donde la creatividad y la imaginación deben ser los mejores aliados, en pro de una significancia donde primen los fundamentos de libertad, felicidad, interacción, relación y aprendizajes.

Finalmente corresponde el análisis a la categoría de creatividad junto a los tópicos y citas más representativas:

-Concepto de Imaginación:

“Es un encuentro conmigo misma, la imaginación llego a mi vida justo cuando estaba perdiendo un poquito el entusiasmo por mi labor. Fue como un salvavidas, es como un tesoro que descubrí.

Y soy super honesta en decirlo, aunque también lo atribuyo al cansancio correspondiente a la fecha en que estamos, porque si hago algo con amor es ser profe”

“ La imaginación es gratis!, no se necesitan cursos ni seminarios, eso aprendí yo, es mi fuente de trabajo de creación y aprendí a trabajarla con diferentes dinámicas, que

obviamente ocupare con los niños”

-Distintas posibilidades de acción:

“El cuerpo es inmenso, tiene mil posibilidades de movimientos en distintas velocidades, tiempos y fuerza, esa energía nos moviliza y debemos vivir día a día gozando del inmenso recurso de es nuestro cuerpo” .

-Estímulos del entorno:

“Los estímulos del entorno influyen, ayuda, complementan a todo lo que nosotras queramos crear o inventar, hay que saber aprovechar lo hermoso de la vida que complementa nuestra profesión”

Es en esta categoría donde se pueden presenciar los principales cambios de paradigmas frente a las maneras de enseñar y las herramientas que tienen las profesoras frente a este desafío. Según lo expresado por las participantes después de la intervención realizada y a modo de resumen de lo vivido, existe una sociedad de las emociones en donde el trabajo en el aula y en la vida diaria debe ser diferente al modelo convencional impuesto, no conformándose con solo transmitir conocimientos, sino que, tienen que abrirse a suministrar estados emocionales positivos, sentimientos constructivos, experiencias enriquecedoras y vivencias de aprendizaje memorables que cautiven y entusiasmen al alumno, favoreciendo el uso de la imaginación, los estímulos del entorno y las herramientas naturales que posee el ser humano como por ejemplo las distintas acciones de movimiento del cuerpo.

La categoría junto a sus tópicos y citas relevantes plasman la imposibilidad de tener un conocimiento teórico de la creatividad, al contrario, el objetivo central de esta descansa en la posibilidad de llegar a ser creativo en la vida personal y profesional, consiguiendo que tanto alumnos como profesores vivan y sientan la creatividad como algo propio que les brota de su interior, en donde lo único que necesitan es su cuerpo, su mente y su disposición.

7 CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

Con el fin de llegar a una de las últimas etapas de esta investigación, se procede al análisis concluyente de ésta. Donde se dilucidarán aquellas respuestas en torno a la pregunta de investigación, y por consiguiente a cada uno de los objetivos planteados.

Tomando en cuenta la investigación anteriormente expuesta se pudo, en primer lugar evidenciar que la educación en la sociedad contemporánea, promueve inevitablemente su propia estructura: una discusión racional articulada con tradición escrita, articulada con reorientación o reorganización de la acción, concluyendo que la educación más que un mero medio es un fin, en donde la educación intelectual no es saber cómo repetir o retener verdades prefabricadas (una verdad repetida “como cotorra” es solamente media verdad). Al contrario, el fin, es aprender a ser dueño de la verdad ante el riesgo a perder mucho tiempo pasando por todas las formas indirectas que son inherentes a la actividad real (ibíd., 1994).

Es por esto que a través de la misma investigación surgen innumerables estudios en torno a la problemática del rol del profesor y sus consecuencias psicológicas y físicas, visualizando al mismo tiempo el daño que se provoca en el estudiante que en muchas ocasiones no entiende el por qué de los actos o situaciones a las cuales es sometido. Así mismo, la amplia bibliografía sobre la corporalidad y la ausencia de esta junto con las emociones dentro de las metodologías actuales que posee la enseñanza tradicional, grafica la preocupación por los resultados o efectos adversos que puede tener esta manera de enseñar.

El abordaje de la problemática que viven los profesores frente a la carencia de posibilidades pedagógicas que faciliten su labor, permite la visión del tema desde un enfoque diferente, en el cual la corporalidad, el juego y la creatividad surgen como nuevas herramientas de trabajo, buscando la solución de diversos problemas como por ejemplo; enfrentar las constantes exigencias a las cuales son sometidos los profesores y que a su vez no se les da la formación adecuada.

Preocupada por la problemática en cuestión es que surge la pregunta de investigación, la cual propone luego de un taller de corporalidad, lograr que las profesoras de 3° y 4° básico del Colegio San Valentín de Maipú, reconocieran la importancia del uso de la corporalidad, juego y creatividad en el aprendizaje.

Esta interrogante, es respondida a partir de los resultados obtenidos de los análisis posteriores a una entrevista inicial, una intervención corporal (taller) y una entrevista final, en donde se pudo deducir que la inquietud planteada es compartida por las docentes participantes y la investigadora, coincidiendo en un profundo sentimiento en cuanto a la corporalidad, el juego y la creatividad como una vía de transformación de la que se pueden apreciar indudables beneficios.

En consecuencia, por los resultados del estudio se puede decir que la pregunta de investigación se responde positivamente, es decir, las docentes que participaron del taller de corporalidad lograron por medio de una autoevaluación comprender la importancia de integrar nuevas competencias y habilidades a sus prácticas pedagógicas desde la corporalidad, el juego y la creatividad. El cambio fue evidente y se pudo apreciar en las docentes luego de comparar la entrevista inicial y la entrevista final, corroborando el cambio conceptual y actitudinal en ellas.

Por lo tanto, es a partir de lo más frágil y puro, que la corporalidad se manifiesta como la relación directa del cuerpo y las emociones, favoreciendo un crecimiento tanto personal como profesional, destacando lo significativo, familiar y lo motivante que resulta el tema para las docentes.

Tal como lo plantea Cassasus (2006), en donde afirma que lo mental es algo que surge de los afectos y las emociones, y estos, a su vez están anclados en el cuerpo. Es entonces sobre la base de esta competencia que se podrán construir otras competencias como la de observar lo que ocurre cuando las emociones recorren el cuerpo. De esta manera el acercamiento a la corporalidad de una manera holística, permite la concepción de una visión de cuerpo ligado a la emoción, al sentir, al amor y a la entrega.

No obstante cabe mencionar que las constantes reformas educacionales han querido de cierta manera lograr un acercamiento frente a esta materia. Tal como lo señala el Gobierno de Chile (2000) en donde anuncia:

“Con la integración de la danza educativa se posibilitará armonizar el cuerpo, la mente y las emociones de cada uno. Haciéndolo posiblemente activo por que invita a niños y a jóvenes de ambos sexos al autoconocimiento del cuerpo, a redescubrir lúdicamente su dimensión expresiva y comunicativa. En donde el concepto de autoconocimiento integra la auto aceptación positiva y la pertenencia que son indispensables, términos de bienestar físico y psíquico”.

Frente a esta cita, resulta conmovedor y fascinante el planteamiento de la corporalidad para el sistema educacional, peor llevado a la realidad actual, no están ni las condiciones ni las preparaciones para realizarlo.

Es en los docentes donde se observa la falta de experticia para poder abordar temas tan desafiantes pero a la vez fundamentales, ya que siempre las actividades dentro de una escuela están dirigidas a los alumnos dejando completamente de lado la capacitación para los docentes. Sumado a que la corporalidad aun está relacionada solamente con la danza y ésta a su vez sigue segmentada a los talleres extra-programáticos y peor aún, sigue postergada dentro de los establecimientos educacionales a ser una actividad meramente de actos cívicos mediante la representación del baile nacional o por un algún número artístico.

De esta manera, y bajo los resultados de los análisis, queda en evidencia la deuda existente entre los docentes y la corporalidad y la preparación que estos merecen. La corporalidad, el juego y la creatividad surgen como excelentes herramientas de trabajo que no deben ser excluidas sino que al contrario deben ser incluidas y articuladas con todos los subsectores, ya que la variable fundamental para poder llevarlas a cabo es el cuerpo, la mente y el alma.

En tanto, es importante destacar que los ejes conductores de la investigación en tanto, los objetivos específicos, provocaron una guía sólida por donde transitar hacia la consolidación del estudio. A través de estos, es que se consiguió dar congruencia y

estabilidad al proceso mismo de trabajo, siendo estos la brújula de la investigación, los que se cumplieron gratificadamente según las expectativas de la investigadora. Fue a través del cumplimiento de estos que el estudio comienza a tomar cuerpo, dando como resultado la consecución de la respuesta a la pregunta investigativa.

Ahora bien, lo que da sustento teórico a la presente tesis es precisamente el marco teórico, marco que se asienta especialmente en torno al rol del profesor y las exigencias a las que se ve enfrentado, lo que sumado a la teórica restante posibilita establecer conclusiones tan interesantes y al mismo tiempo tan cotidianas en el devenir que pueden llegar a pasar desapercibidas, como por ejemplo: la importancia de la emocionalidad y la afectividad en la labor docente.

Es en relación a este punto que la emocionalidad, dentro de la investigación, ocupó un momento importante de comprensión y reflexión en donde las docentes se liberaron de sus miedos y vergüenzas reconciliándose principalmente con su cuerpo. Dentro del mismo análisis las profesoras comprendieron la emocionalidad desde un punto de vista de ayuda para ellas, entendiéndola como una excelente posibilidad para poder llegar a los niños y a conocerse ellas mismas. Reconocer en la emocionalidad una herramienta fundamental de éxito en su desempeño motivó la validación de la inteligencia emocional como su principal aliado para enfrentar innumerables situaciones adversas de su complicado pero bello trabajo. A su vez se hizo imprescindible para las profesoras adoptar cualidades propias de la inteligencia intrapersonal, potenciando el desarrollo de la capacidad de verse hacia adentro de sí mismos. Dicha capacidad apunta a las posibilidades que tiene cada uno de ver sus propios sentimientos, de percibir la gama de emociones que le ocurren en un momento dado, y cómo captar de ellas la capacidad de comprender lo que “me” ocurre, y poder a partir allí, determinar vías de acción (Cassassus, 2006).

Así mismo la afectividad cumple un rol primordial dentro de la dimensión emocional del ser humano y el desempeño docente. La afectividad es la infraestructura que sostiene la vida anímica permitiendo la percepción del mundo y de sí mismo.

Así como lo intelectual, lo físico, lo moral, lo estético, lo sexual y lo social son aspectos del ser humano susceptibles de desarrollo, también el aspecto afectivo lo es. Los afectos, más que la razón, determinan muchas de las actitudes, lo cual podría determinar que toda persona es guiado por la afectividad, y que todo ser humano conoce y aprende a través de todo su ser.

Con respecto a este tema Sandra Florián, (1997) plantea que el ser humano por fortuna no es solo razón, es dinámico e integral: sentimientos, pensamientos y acciones concretas en el medio donde se encuentra. Y es ahí donde estaría el tesoro, el encanto y el sentido de la vida.

Es en relación a este punto que surge dentro de la investigación el segundo de los objetivos específicos planteados; la creatividad como patrimonio de todo ser humano presente en los docentes, niños y jóvenes, la cual, necesita un entorno acogedor para que pueda fluir y manifestarse.

En el transcurso de la investigación se pudo observar que la creatividad está pasando por un periodo crítico, tal como lo afirma Francisco Menchén (2008), dicho autor grafica el ahora como el momento de una reconceptualización para impulsar su valor, comprendiendo que el espíritu creativo es más que una iluminación ocasional o un suceso caprichoso que surge en un momento determinado en la mente de un escritor, poeta o pintor. La creatividad hay que concebirla de manera amplia y profundizar en sus raíces.

Dicho planteamiento afirma que para que florezca el don de la creatividad hay que empezar por elaborar un minucioso plano y preparar unos buenos cimientos, como hace el arquitecto cuando construye un edificio; es decir, es necesario una excelente formación inicial de los maestros, donde ellos mismos aprendan a pensar, sentir y actuar de forma creativa en todas y cada una de la materias que componen el currículo educacional. No es suficiente con conocer las técnicas, procedimientos y estrategias para estimular la creatividad de los alumnos y en ellos mismos. Es imprescindible vivir con un estilo de vida donde el docente sea capaz de construir, reflexionar, buscar alternativas, crear, imaginar,

explorar, soñar y poner alas a sus ideas. Esta energía creativa que tienen acumulada le servirá para afrontar con rigor, alegría y pasión su trabajo en el aula.

También cabe mencionar que todas estas exigencias requieren de nuevas personas, con nuevas habilidades, nuevas capacidades y diferentes perfiles profesionales, en donde el desarrollo del liderazgo en el profesor será la clave del éxito, comprendiendo que la autoridad no se concede por el simple nombramiento, sino que se gana.

De esta manera la presente investigación demostró que aun para los educadores, es más fácil aferrarse a lo que resulta familiar, y año tras año funcionar por caminos conocidos. En cambio lo que dicha investigación propone es validar al docente como un líder creativo, el cual la mayoría de las veces se moverá por caminos desconocidos y tendrá que proponer energía y coraje para alcanzar lo que pretende.

Para estimular la creatividad, el educador debe poseer las características, actitudes, conocimientos y controles de comportamiento esenciales que le permitan crear una situación de aprendizaje total.

Diversas investigaciones sobre el cerebro manifiesta lo que muchos educadores han sabido intuitivamente: que los alumnos aprenden de muy diversas maneras y que de cuantas más maneras se presenta información, tanto mejor aprenderán (Verlee, 1986).

Es en relación a este tema que se visualizó el último de los objetivos propuestos, el juego. El juego al poseer diversas características actúa como una excelente herramienta para el desarrollo progresivo del aprendizaje que realiza el niño. El juego es algo propio e inherente al ser humano y sirve tanto para que el alumno y el docente se diviertan aprendiendo.

El juego permite al individuo expresar sus emociones, pensamientos y actuaciones, estando inmersos en una actividad que facilita su creatividad; desarrollando diferentes alternativas, propias a sus condiciones y a su medio cultural. A la vez puede aprender e

intercambiar nueva información practicando actividades físicas y sensoriales (Froilán, 1997).

En el trabajo con niños, adolescentes y adultos, promueve un intercambio de alegría, de sentimientos, de creatividad, compartiendo nuevas experiencias; que hace que las participantes del taller de corporalidad se alejen un poco de la seriedad de la vida cotidiana, buscando estrategias que permitan disfrutar de una tarea, jugando y aprendiendo.

Detenerse a que el juego es una actividad que uno elige libremente que se rige por unas determinadas normas, dentro de un marco de interacción permanente, sin ningún tipo de finalidad, sino guiado por el placer de jugar, independiente del resultado final. El juego tiene la extraordinaria capacidad de obligar a generar nuevas alternativas y a revelarse a los mundos posibles, la persona a través del juego aprende a captar ideas y a reaccionarse con sus pares. Sin embargo, todavía en los sistemas educativos no se le concede el prestigio que le corresponde como uno de los medios eficaces no solo para desarrollar la creatividad, sino para educar al niño. La teoría Piagetiana sobre el juego dice: *“el niño jugando elabora y desarrolla sus propias estructuras mentales”*.

Por lo tanto, el docente en su aula debe promover el juego como una liberación de la acción creadora de sus alumnos. La esencia de la actividad creativa radica en el juego, pues nos permite decir cosas anteriormente inexpresables.

L.S. Vigotsky (1982) expone que el juego es una fuente de desarrollo que amplía la “zona de desarrollo potencial”; es decir, a través del juego el niño intenta situarse por encima del nivel de su comportamiento habitual, en aquel que corresponde al desarrollo potencial. En esta situación el niño se encuentra relajado y sin ataduras, condiciones favorables para que se produzca la creatividad.

Por lo tanto, y a modo de conclusión se puede decir que es de suma urgencia erradicar la postergación del juego, el cual aun está considerado como algo ajeno a la vida

del aula, impidiendo que los alumnos puedan romper sus hábitos normales de acción, pensamiento y percepción, así como experimentar nuevas sensaciones y emociones.

Para finalizar este planteamiento se puede concluir que:

*“El juego es una actividad ejemplar, sencilla, dialógica...
es una actividad artificial, delimitada, cíclica y repetible...
es una actividad seria y desinteresada...
es promotor de la libertad humana y fuente de gozo”.*

Alfonso López Quintás (1977).

Ahora bien, por otro lado es preciso mencionar la importancia de la metodología utilizada para obtener finalmente respuesta a la interrogante que guió la tesis. En este sentido es necesario decir que las entrevistas iniciales en tanto instrumentos de recolección de información posibilitaron obtener gran cantidad de datos que entregaron una visión diagnóstica del fenómeno a estudiar, además de proveer informaciones que no estaban contempladas dentro del estudio, aspecto que está dado por las características de las preguntas abiertas de este instrumento, lo que permitió que las profesoras pudieran expresarse en los temas que más les afligían en esos momentos. Además las entrevistas posteriores fueron apoyo en cuanto a la recopilación de información obtenida puesto que fue desde ahí que se pudo comprobar el cambio significativo en las profesoras. No obstante, todo este proceso no hubiese sido posible sin la utilización del taller de corporalidad, el que gracias a sus características y clima grupal fomentó el compromiso, el entusiasmo, fluidez, entrega, participación y sinceridad de las participantes, lo que estimuló la toma de conciencia y el redescubrimiento de una infinidad de conceptos que si bien eran sabidos no estaban dimensionados en su gran importancia para su desempeño como docentes. Por otra parte, la forma de análisis descriptiva de las tres fases de la intervención, permitió el abordaje del fenómeno de una forma clara y no intrusiva, respetando íntegramente la dinámica procesal de los sujetos de estudio, lo que constituye una fortaleza relevante en esta investigación.

Sin embargo cabe señalar que dicha metodología no estuvo exenta de debilidades, las cuales se vieron reflejadas en el cansancio físico y psicológico de tenían las profesoras en el periodo de realización de la intervención, ya que el desarrollo del taller fue en el mes de Diciembre, periodo en el cual el fin de año, las pruebas coeficiente dos, las entrevistas con los apoderados, las planificaciones para el próximo año, sumado a las innumerables responsabilidades recaídas en las docentes participantes, afectaban en el ánimo y la energía previa a la realización de las sesiones.

Otra falencia que se pudo presenciar, fue el tiempo propuesto para cada sesión del taller, que según la observación de la investigadora y la opinión de las educadoras en algunas ocasiones fue insuficiente, ya que quedaban con las ganas de profundizar las experiencias vividas.

Pues bien, es así, a través de estos instrumentos de investigación, como se pudieron determinar y conocer las evidentes ausencias en temas relacionados con la corporalidad, el juego y la creatividad en el rol del profesor.

Es por esto e impulsados por promover un cambio de apreciación y valoración de esta distintas maneras de aprendizaje, es que surgen las diversas sugerencias como un aporte a la integración de nuevas herramientas pedagógicas en un sistema de enseñanza sumamente conocido pero no igualmente explotado.

7.1 Sugerencias

Por lo señalado anteriormente, se hace una invitación a realizar nuevas investigaciones que surjan a partir de lo planteado, en donde se pueda ampliar la visión que se tiene de la corporalidad, el juego y la creatividad en la educación tradicional, a fin de colaborar en las distintas exigencias que sufre el actual profesor. Puesto que en el estudio quedó demostrado, que la inserción consiente de estos nuevos elementos en el sistema educacional serán de una completa ayuda en fin de poder abordar los constantes cambios en que transcurre la labor docente.

Se sugiere que los profesores especialmente los docentes de educación general básica reconozcan y rescaten las propiedades que generan estas herramientas extraídas de la danza; la corporalidad, el juego y la creatividad, partiendo como una ayuda para ellos mismos y a fin de desarrollar en los niños desde sus inicios las competencias y habilidades para enfrentar las diversas exigencias que se puedan presentar en la vida. Ya que la transversalidad de éstas superan la exclusividad educacional.

Por lo mismo se propone un trabajo articulado e integrado con todos los subsectores, con la intención de mejorar la utilidad de la corporalidad, el juego y la creatividad en las prácticas pedagógicas.

Por ejemplo, imaginar cómo actuaría la corporalidad en una clase de matemáticas que estén aplicando los conjuntos en los números naturales, en donde los mismos alumnos podrían ser los elementos, recepcionando corporalmente lo que teóricamente se quiere enseñar. Asimismo visualizar un niño en una clase de comprensión del medio, y las posibilidades de ayuda que le ofrece la creatividad para poder comprender, por ejemplo, el sistema solar. Por último observar el juego como un excelente aliado en una clase de lenguaje, en donde cada una de las actividades pueden ser orientadas a dinámicas entretenidas de realizar, por ejemplo, si queremos reforzar la lecto-escritura, jugar al supermercado utilizando recursos con títulos atractivos donde los niños puedan reconocer las letras y adoptar características típicas de los vendedores o cajeros de un supermercado. Todas estas sugerencias si bien recaen en el aprendizaje de los niños, es también fundamental el beneficio que tienen para los docentes en donde la flexibilidad la enseñanza permite una nueva mirada de la educación, estimulando la vocación y el amor por enseñar.

Ahora bien a nivel de políticas públicas, se sugiere la transformación conceptual de las cosas por un cambio experiencial de las mismas, es decir, ya se han demostrado los múltiples intentos por insertar estos elementos a las reformas educacionales, pero al mismo tiempo ha quedado demostrado que hay una deuda pendiente que aún no se lleva a cabo.

No existen las instancias de preparación, capacitación, formación para los docentes y eso recae fuertemente en una responsabilidad desde las universidades.

Si observamos las mallas curriculares de a lo menos cuatro universidades tradicionales que imparten la carrera de educación general básica en nuestro país (ver anexo 3) observaremos la carente importancia que se les da a la corporalidad, el juego y la creatividad, en donde la importancia de estas recae al final de las prioridades.

Por lo tanto, es una necesidad imperiosa la formación de las futuras docentes con pilares sólidos y fundamentados como la corporalidad, el juego y la creatividad. Así ha quedado demostrado en la presente investigación. Los múltiples beneficios y la validación de estas herramientas deben ser la base de esta bella labor, en donde se conjuguen el cuerpo, la mente, el espíritu, la emoción, los sentimientos y por sobre todo el amor, ese amor que logre motivar aún cuando las ganas y las fuerzas pareciera que desaparecieran por completo.

Finalmente, la sugerencia que cobra mayor relevancia, está dirigida a las actuales y futuras profesoras de Danza. En ellas está la responsabilidad de validar y enorgullecer la profesión. La adversidad que conlleva su arte, hace que deban actualizarse y complementarse a cada momento, no basta con quedarse con la preparación inicial que entrega una carrera universitaria. Así como la danza es fundamental para ellas también lo debe ser la pedagogía, una responsabilidad inmensa, ya que es en las profesoras de danza donde surge la esperanza de poder complementar y cobijar a la actual realidad educacional, la cual necesita conocer y trabajar bajo los fundamentos esenciales de todo ser humano, cuerpo, mente y alma.

Por lo tanto es un deber y una obligación por parte de las profesoras de danza lograr el cambio de apreciación que la mayoría de los establecimientos educacionales tienen de ellas mismas, la cual descansa en ser la “monitora” de baile, la que puede ayudar en los actos cívicos y en los aniversarios de los colegios.

La labor va más allá, que enseñar tipos de bailes, o sólo ser parte de talleres extra-programáticos para los niños, debe existir un trabajo de la mano con los profesores a nivel formativo con la danza. Se debe comprender que la gama de posibilidades provenientes de ella, tales como la corporalidad, el juego y la creatividad deben estar presentes en todo momento de las labores pedagógicas, actuando como una transformadores desde lo más íntimo del ser humano, tal como quedo plasmado en este inmenso recorrido.

Esa así y esperando que el presente estudio forme parte del haber metodológico en la búsqueda hacia el quehacer profesional, es que se ha creado la presente tesis con la visión a futuro que pueda presentar un llamado de atención en torno a diferentes estrategias para abordar una problemática. Lo que puede representar un punto importante de partida, desde donde conectar nuevas y variadas formas de intervención.

Además, cabe resaltar que para poder introducir nuevas técnicas metodológicas, resulta fundamental la relación de confianza de dar y recibir que exista entre el alumno y el profesor. De esta manera será mayor la eficacia para poder integrar las nuevas herramientas al sistema educacional, comprendiendo que los alumnos se arriesgarán a probar nuevas habilidades y nuevas maneras de enfocar los cambios, dependiendo en gran medida que la confianza que el educador les deposite; en lo que se refiere a que éste apoye sus esfuerzos y potencie sus habilidades.

Finalmente se concluye a la corporalidad, el juego y la creatividad como un importante proceso transformador, que como cualquier cosa es tan básico como el propio estilo de enseñanza, siendo un proceso lento, que exige largo tiempo para su comprensión e integración. No obstante, es fundamental comprender que los cambios pequeños, efectuados continuamente a lo largo de un tiempo determinado, pueden equivaler a un gran cambio que probablemente será mucho más duradero que unos cuantos proyectos grandiosos.

“Los maestros hablan de las enseñanzas.

Los verdaderos maestros también estudian a sus discípulos.

Pero sobre todo, son los maestros quienes han de ser estudiados”.

8 BIBLIOGRAFÍA

- ◆ Arancibia, V; Herrera, P; Strasser, K. (1997) *Manual de Psicología Educacional*. Cuarta edición. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- ◆ Barylko, J. (2006) *Exigencia y Alas, Educar en valores*. Primera edición. Ediciones B, S.A, Buenos Aires, Argentina.
- ◆ Cancino, N. (2007) *Estudio evaluativo exploratorio de un taller psicoeducativo para potenciar las habilidades sociales en madres de adolescentes*. Tesis de psicología, Universidad Academia Humanismo Cristiano.

- ◆ Casassus, J. (2006) *La Educación del Ser Emocional*. Primera edición. Editorial Cuarto Propio, Santiago Chile.
- ◆ Castalia (2007) *Revista de Psicología de la Academia*. Número12. Santiago Chile.
- ◆ Céspedes, A. (2008) *Educación de las Emociones, Educar la vida*. Ediciones B, S.A. Santiago, Chile.
- ◆ Condemarín, E; García – Huidobro, C; Gutierrez, M. (2009) *Con Amor se Enseña mejor, Propuestas para Docentes de Hoy*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- ◆ Corporación Santo Tomás (2001) *La Reforma Educacional en Chile*. Arica, Chile.
- ◆ Departamento de Danza Universidad de Chile (2003) *Aplicación Teórico-Práctica de la Coreografía*. <http://www.udechile.cl>
- ◆ Díaz, C. (2009) *Lo Mejor de Nuestros Profesores*. Área de Educación Fundación, Chile.
- ◆ Docencia (2001) *Los Profesores como Intelectuales Transformativos, Henry Giroux*. Número15.
- ◆ Docencia (2002) *En defensa de una Educación Pública y de la Profesión Docente*. Número 17. Santiago, Chile.
- ◆ Esteve, J. (1987) *El Malestar Docente*. Primera edición. Editorial Laia, S.A. Barcelona.
- ◆ Florián Borbón, S. (1997) *Estrategias para implementar la creatividad: sistema dinámico, integral y gradual del pensamiento creativo*. Primera edición. Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

- ◆ Hartmann, G. (2002) *Educación Waldorf: una pedagogía integral*. Segunda edición. Editorial Antroposófica, Buenos Aires, Argentina.
- ◆ Hernández, P. (2002) *Psicología de la Educación*. Editorial Trillas.
- ◆ Hernández, R; Fernández, C; Baptista, P. (2004) *Metodología de la Investigación*. Tercera Edición. Editorial Mc Graw Hill.
- ◆ Jacob, E. (2003) *Danzando: Guía para Bailarines, Profesores y Padres*. Tercera edición. Editorial Cuatro Vientos, Santiago, Chile.
- ◆ Magendzo, A; Donoso, P; Rodas, M. (1997) *Los Objetivos Transversales de la Educación*. Primera edición. Editorial Universitaria, Santiago, Chile.
- ◆ Martín, G. (2005) *Aprender a Pensar desde el Cuerpo*. <http://www.educaweb.cl>
- ◆ Mella, O. (1999) *Equidad y Reforma Educacional en Chile*. <http://www.puc.cl>
- ◆ Menchén, F. (2008) *La Creatividad en el Aula: Perspectiva teórico-práctica*. Editorial Conocimiento. Santiago, Chile.
- ◆ Mendez, V; Sandoval, I. (2006) *Percepciones de los Profesores, sobre la incorporación de la danza dentro del aula en NBI Y NB2 en una escuela municipal de Maipú, para el desarrollo psicosocial de los niños y niñas: un estudio cualitativo*. Tesis Educación General Básica. Universidad Academia Humanismo Cristiano. Santiago, Chile.
- ◆ Miraflores, E; López, M; Martínez, D; Ruperto, N. (1997) *El Esquema Corporal en Primaria*. Editorial Trillas.
- ◆ Orientaciones para contextualización de Planes y Programas para la Educación Física (2009). <http://www.deporterecreacion.com>

- ◆ Parraguéz, S; Navarro, I; Retamal, M. (2007) *El Profesor Jefe en la Transversalidad*. Tercera edición. Editorial Universidad de Santiago de Chile.
- ◆ Pregna, C; Sequeida, J; Leiva, P; Zanocco, P; Carvajal, L. (1999) *Juego, Aprendizaje y Creatividad*. Primera Edición. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- ◆ Propiedades de la Eukinética (2006). <http://www.laboratoriomovimiento.cl>
- ◆ Santos Guerra, M. (2003) *Arte y Parte, Desarrollar la Democracia en la Escuela*. Primera edición. Editorial Homo Sapiens Ediciones.
- ◆ Sebastián, C. (2001) *La Comunicación Emocional*. Primera edición. Editado por Prentice Hall, Madrid, España.
- ◆ Sotomayor, N. (2002) *Introducción a la Teoría del Movimiento*. Facultad de Arte de la Universidad de Chile. Revista N° 6 marzo-octubre.

9 ANEXOS

9.1 Anexo 1

Bitácora Experiencial Profesora Valentina Barra

TAREAS (Valentina)

SESIÓN 1 Columna vertebral y alineación del cuerpo.

1-¿Qué comprendiste de esta sesión?

En esta sesión aprendí sobre los aspectos generales y las partes en las que se divide la columna vertebral (cervical, dorsal, lumbar y coxial).

Además fue posible vincular los conceptos con aquellos utilizados con los alumnos en la sala de clases (sentarse y pararse en forma correcta).

2- ¿Cuál es la importancia de este tema en tu labor docente?

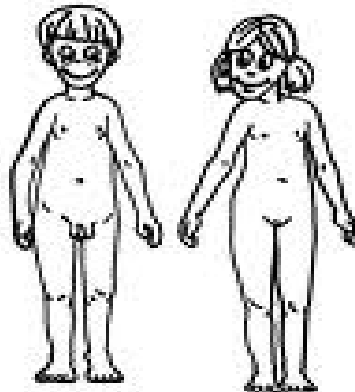
El tema tiene gran importancia en mi labor docente, ya que me entrega ciertas pistas y herramientas sobre la postura corporal de mis estudiantes, me permite utilizar conceptos con mayor asertividad y crear de este modo, mayor consciencia en los niños sobre su propio cuerpo.

Pararse, moverse o sentarse en forma adecuada es una constante dentro de la sala de clases, por tanto es muy significativo dominar con términos precisos.

3- ¿En qué situación de tu labor docente te enfrentas con estos temas?

Prácticamente a diario. Cuando solicito a mis estudiantes que se sienten bien, mirando hacia adelante y apoyando su espalda en el respaldo de la silla; cuando les pido a los niños caminar derechitos y pararse en forma correcta en la formación.

SESIÓN 2 Cuerpo y partes semejantes.



En esta sesión identifiqué y comprendí el concepto de partes semejantes.

En la siguiente fotografía, las partes semejantes desde la cabeza hacia los pies son las siguientes: cejas, ojos, orificios de la nariz, orejas, hombros, brazos, codos, manos, dedos de las manos, seños, caderas, muslos, rodillas, pies y dedos de los pies.

SESIÓN 3 Ritmo, coordinación, captación, concentración.

En esta sesión me sentí bastante cómoda. Las instrucciones entregadas por la evaluadora me permitieron reconocer mis habilidades y debilidades en cuanto a la temática.

A modo general, logro rescatar la importancia de la sesión con relación a mi desempeño laboral, el cual debe utilizar a diario el concepto de ritmo, coordinación, captación y concentración en forma implícita.

Por medio de breves ejercicios reforcé los conceptos anteriormente mencionados.

Las actividades fueron bastante lúdicas y motivadoras, por lo tanto el objetivo del taller, según mi apreciación, fue logrado y muy bien aprovechado.

SESIÓN 4 Dirección básica, lateralidad, trabajo en “espejo”.

En esta sesión logro percibir en mí bastantes debilidades. Si bien me sentí bastante cómoda con el clima para desarrollar las actividades, considero que es necesario mejorar en mí los conceptos de direcciones básicas y el trabajo de “espejos”.

Por medio de instrucciones precisas y breves, el trabajo en parejas y mucho entusiasmo, fue posible desarrollar tareas que implicaron poner a prueba los conceptos anteriormente mencionados.

La sesión fue muy entretenida y provechosa.

-¿Cómo te sentiste en el taller?

El taller me pareció muy interesante y educativo. Como educadora, los conceptos aprendidos y reforzados son de gran utilidad y apoyo, ya que el trabajo con niños involucra cada uno de ellos.

Agradezco la entrega de herramientas y nuevas metodologías en función de la mejoría de mi desempeño profesional y personal.

9.2 Anexo 2

Bitácora Experiencial Profesora Nicole Vera

TAREAS (Nicole)

SESIÓN 1 Columna vertebral y alineación del cuerpo.

1-¿Qué comprendiste en esta sesión?

En esta sesión pude darme cuenta sobre la importancia que tiene, en nuestro trabajo como docentes, el manejar los términos y las palabras adecuadas, para de que esta forma nuestros términos sean familiares para nuestros niños, ya que ni nosotras mismas éramos capaces de explicar lo que significaba una verdadera alineación del cuerpo.

2-¿Cuál es la importancia de este tema en tu labor docente?

La importancia es grande, ya que día a día nos encontramos con alumnos que presentan una muy mala postura dentro de nuestra sala y fuera de ella. Creo que el poder explicar lo que significa realmente una alineación de nuestro cuerpo, nos permitirá poder transmitir y enseñar correctamente lo referente a esto, ya que a mi parecer la postura es muy importante al momento de trabajar dentro de la sala y fuera de ella.

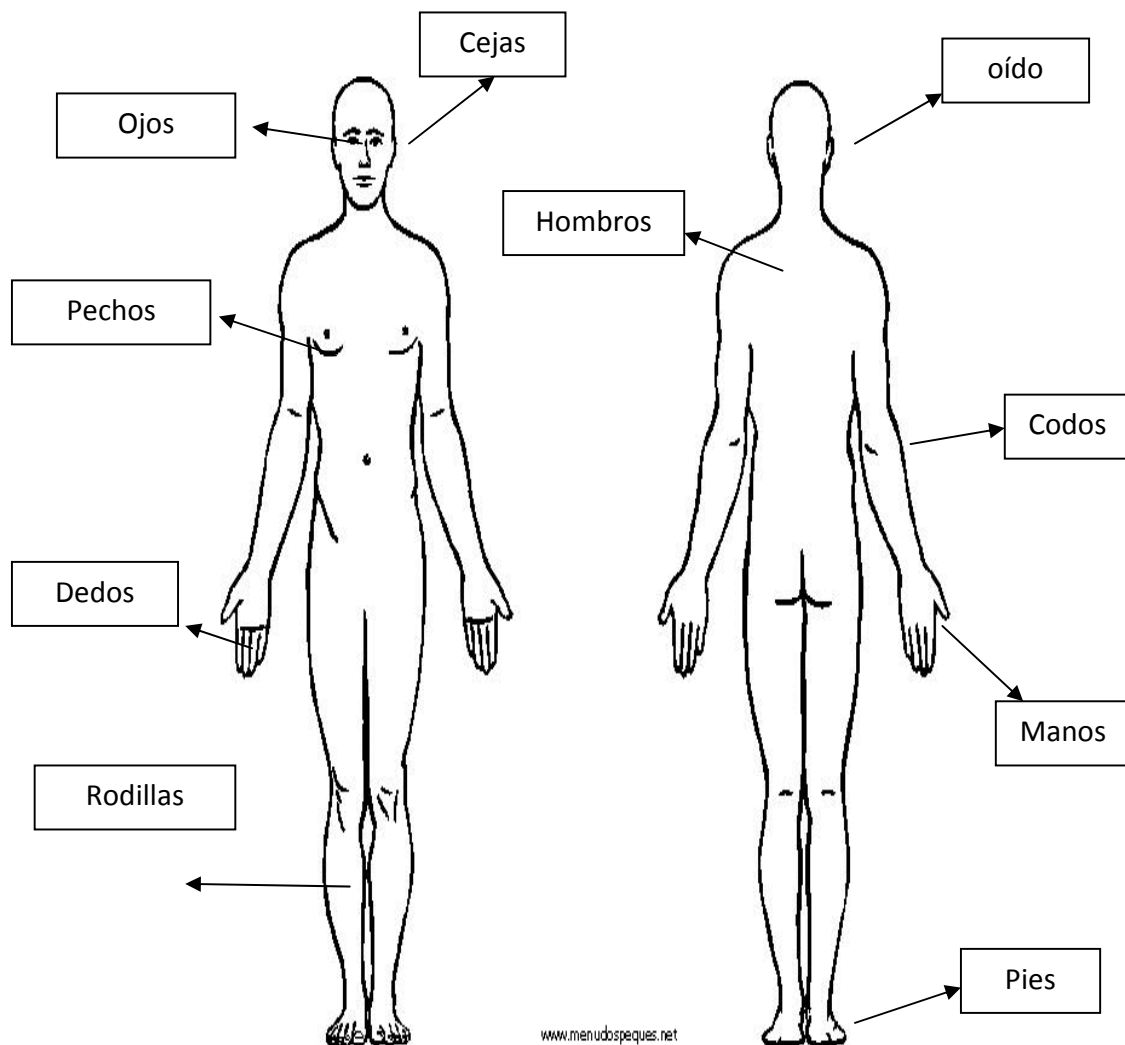
3-¿En qué situaciones de tu labor docente te enfrentas con estos temas?

Día a día nos vemos enfrentados a niños que presentan una muy mala alineación del cuerpo, e incluso nosotros mismos carecemos de una buena alineación corporal.

En la sala de clases existe una gran mayoría de alumnos que no presentan una alineación corporal, lo que impide que los niños puedan potenciar sus capacidades, ya que la postura va muy ligado al estado de ánimo que puede tener una persona.

SESIÓN 2 Cuerpo y partes semejantes.

Realiza un dibujo de cuerpo humano y reconoce sus partes semejantes y explica lo aprendido de esta sesión.



Lo aprendido en esta sesión me sirvió para darme cuenta en lo necesario que significa el tomar conciencia de la importancia que tiene el trabajo de nuestro cuerpo, sobre todo para toma conciencia de lo relevante que es para nuestro vivir, además de conocer estrategias en la cuales pueden desarrollar el trabajo masivo con un grupo curso.

SESIÓN 3 Ritmo, coordinación, captación, concentración.

-Realiza una bitácora con lo que sentiste en esta sesión.

Para mí fue totalmente caótico, ya que presento una muy mala coordinación debido a mi condición de zurda, la cual no resulta ser un problema en mi vida diaria, pero si en mi

coordinación al momento de bailar. Creo que al momento de concentrarme en lo solicitado, si puedo cumplir con lo requerido, pero el esfuerzo que debo hacer es mucho mayor.

Me sentí muy bien realizando los ejercicios propuestos por Verónica, pero mi nivel de concentración se veía afectado debido a la preocupación que tenía por lograr lo solicitado.

SESIÓN 4 Dirección básica, lateralidad, trabajo en “espejo”.

-Realiza una bitácora y trata de relacionar estos tres términos.

En esta sesión se me presentó una gran dificultad, ya que tengo una muy mala coordinación y además soy zurda, lo que a mi parecer me ha traído complicación en lo que respecta a la lateralidad de nuestro cuerpo. Tiendo a confundir y a dudar al momento de tener que dar una dirección, o al momento de bailar, etc.

Las direcciones básicas son todos los movimientos que realizan las personas cuando se dirigen hacia arriba, abajo, al lado o al otro lado.

Lateralidad es lo que se relaciona con nuestra orientación espacial arriba, abajo, al lado, al otro lado.

Trabajo en espejo es el trabajo que realiza una persona frente a otra realizando todo lo que el emisor expresa, pero de frente realizando los movimientos de manera contraria al receptor.

Estos términos se relacionan cien por ciento, ya que si uno no maneja las direcciones básicas y la lateralidad no se podría enseñar con una técnica de “trabajo en espejo”, la cual es muy importante al momento de modelar lo requerido, para poder captar de manera oportuna los errores que los niños puedan presentar.

-¿Cómo te sentiste en el taller?

Este taller resultó ser muy provechoso y entretenido, ya que fue una experiencia que permitió conocer nuevas estrategias en las que el trabajo puede resultar más atractivo y significativo para los niños. Si yo como adulta pude disfrutar y reflexionar sobre la importancia que tiene la postura, concentración, alineación, direcciones básicas, trabajo en

espejo, creo que los niños de igual forma podrán disfrutar de estas nuevas estrategias en las que se pueden aplicar al momento de enseñar.

9.3 Anexo 3

9.3.1 Mallas Curriculares Carrera Educación General Básica



PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA / PROGRAMA DIURNO

1 sem	2 sem	3 sem	4 sem	5 sem	6 sem	7 sem	8 sem	9 sem
Fundamentos Socioculturales de la Educación	Teoría de la Educación	Taller de Informática				Política Educativa Chilena		
Taller de Com. Oral y Escrita								
Psicología del Desarrollo	Psicología del Aprendizaje	Teoría y Diseño Curricular	Didáctica General	Evaluación Educativa	Investigación Educativa	Informática Educativa	Gestión Educativa I	
			Inglés I	Inglés II	Metodología y Liderazgo	NEE y Adaptación Curricular		
Enseñanza de las Ciencias para el Siglo XXI	Ciencias Naturales	Lenguaje y Comunicación I	Lenguaje y Comunicación II	Didáctica de la Lectoescritura	Didáctica del Lenguaje y Comunicación III	Didáctica de la Educación Tecnológica	Seminario de Título	
Bases para una Vida Saludable	Educación Artística	Comprensión del Medio Social	Gramática	Educación Física	Didáctica de las Ciencias Naturales	Didáctica Educación Física		
Educar en la sociedad del conocimiento	Taller Educar en la Sociedad del Conocimiento		Didáctica de la Educación Artística	Educación Tecnológica	Didáctica de las Ciencias Sociales		Especialidad I	Especialidad II
	Educación Matemática I	Educación Matemática II	Educación Matemática III	Didáctica de la Educación Matemática				Didáctica de la Especialidad
		Práctica I		Práctica II		Práctica III	Práctica IV	

TÍTULO
Pedagogía en Educación Básica y Licenciado en Educación

MENTIÓN
Ed. Matemática o Lenguaje y Comunicación o Inglés o Informática Educativa.

Título Profesional: Profesor de Educación Básica.
Grado académico: Licenciado en educación.
Requisitos de admisión: Licenciatura de enseñanza media.
Exigencia para titulación: Plan de estudio y examen de titulación aprobado.



Educación General Básica						Asignaturas del Magister					
1º año		2º año		3º año		4º año		5º año		6º año	
1º semestre	2º semestre	3º semestre	4º semestre	5º semestre	6º semestre	7º semestre	8º semestre	9º semestre	10º semestre	11º semestre	12º semestre
Antropología Filosófica	Sociología	Introducción a las Ciencias Sociales	Pedagogía de las Ciencias Sociales I	Pedagogía de las Ciencias Sociales II	Gestión e Innovación Educativa	Orientación	Seminario de Grado				
Bases Neurobiológicas del Aprendizaje	Lógica	Pedagogía de las Matemáticas I	Pedagogía de las Matemáticas II	Pedagogía de las Matemáticas III	Pedagogía de las Matemáticas IV						
Educación en Chile	Psicología del Desarrollo	Introducción a las Ciencias Naturales	Pedagogía de las Ciencias Naturales I	Pedagogía de las Ciencias Naturales II	Salud del Escolar Básico	Educación para la Diversidad	Práctica Profesional				
Apreciación Estética	Psicología Cognitiva	Pedagogía del Lenguaje I	Pedagogía del Lenguaje II	Pedagogía del Lenguaje III	Pedagogía del Lenguaje IV						
Técnica del Menaje de la Voz	Pedagogía de la Expresión Musical I	Pedagogía de la Expresión Musical II	Pedagogía de la Educación Tecnológica I	Pedagogía de la Educación Tecnológica II		Metodología de la Investigación II	Ética				
Pedagogía de la Expresión Plástica I	Pedagogía de la Expresión Plástica II	Pedagogía de la Educación Física		Taller de Planificación y Evaluación		Práctica Avanzada					
Introducción a la Investigación			Práctica II		Metodología de la Investigación I	Electiva de Formación General III					
Informática Educativa I	Informática Educativa II	Teoría del Aprendizaje	Curriculum y Evaluación		Tecnología Integrada de la EGB						
	Práctica I	Electivo de Formación General I	Electivo de Formación General II	Práctica III	Práctica IV						
								LICENCIADO			
										TÍTULO PROFESIONAL	MAGISTER

Pontificia Universidad Católica de Chile, Facultad de Educación

MALLA CURRICULAR DE: LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y PROFESOR DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA (1º A 8º Básico)

1º semestre	2º semestre	3º semestre	4º semestre	5º semestre	6º semestre	7º semestre	8º semestre	9º y 10º semestre de la mención (*)
TEORÍA DE LA EDUCACIÓN EFG 100 10	EDUCACIÓN Y FILOSOFÍA EFG 140 10	ELECTIVO DE FORMACIÓN GENERAL	ELECTIVO DE FORMACIÓN GENERAL	ELECTIVO DE FORMACIÓN GENERAL	ELECTIVO DE FORMACIÓN GENERAL	EDUCACIÓN EN EL TIEMPO EFG 100 10	ÉTICA PROFESIONAL EFP 300 10	
EDUC. CULTURA Y SOCIEDAD EFG 110 10		TEORÍAS DE ENSEÑANZA EFG 220 10		TEOLÓGICO	EDUCACIÓN TECNOLÓGICA EBA 470 10	POLÍTICA Y ORGANIZA. EDUC. EFG 200 10	SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN EBA 480 10	
PSICOPEDAGOGÍA DEL DESARROLLO EFG 120 10	PSICOPEDAGOGÍA DEL APRENDIZAJE EFG 130 10	EVALUACIÓN EDUCACIONAL EFG 210 10	PEDAGOGÍA PARA LA DIVERSIDAD EFG 200 10	ORIENTACIÓN EDUCATIVA EFG 400 10	DIDÁCTICA DE LAS CS. SOCIALES EBA 480 10	DIDÁCTICA DE LA EDUC. FÍSICA I EBA 470 10		CURSOS DE LA ESPECIALIDAD 30-45
MATEMÁTICA BÁSICA MAT 120 10	LENGUAJE MUSICAL EFP 340 10		DIDÁCTICA DE LA MATEMÁTICA I EBA 410 10		DIDÁCTICA DE LAS CS. NATURALES I EBA 480 10	DIDÁCTICA DE LA EDUC. TECNOL. I EBA 480 10		CURSOS DE PEDAGOGÍA 30-45
LENGUAJE ARTÍSTICO VERBAL EFP 300 10	LENGUA Y LITERA. INFANTIL ELB1001 10	Ciencias Naturales EBA 450 10	DIDÁCTICA DE LA EDUC. ARTÍSTICA I EBA 430 10	DIDÁCTICA DE LA LENGUA I EBA 420 10				INTERNADO DE LA MENCIÓN 10
		CURRÍCULUM EFG 200 10		Ciencias Sociales EBA 480 10		ELECTIVO DE FORMACIÓN GENERAL	ELECTIVO DE FORMACIÓN GENERAL	
	PRÁCTICA I: VOCACIÓN Y PROFESIÓN DOCENTE EFP 300 10		PRÁCTICA II: EXP. EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA EBA 400 10		PRÁCTICA III: EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS EBA 480 10		PRÁCTICA IV: INTERNADO PEDAGÓGICO EBA 480 20	
1º semestre	2º semestre	3º semestre	4º semestre	5º semestre	6º semestre	7º semestre	8º semestre	9º y 10º semestre
50	50	40	40	30	40	40	40	MINIMO
		10	10	10	10	10	10	TEO.
								ELEC FG
50	50	50	50	50	50	50	50	TOTAL
								70-85

(*) Las menciones que se ofrecen son: Inglés, Religión, Artes Plásticas, Educación Musical, Matemática, Ciencias Sociales y Castellano.