



UNIVERSIDAD
ACADEMIA
DE HUMANISMO CRISTIANO

UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PROGRAMA DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA EN ENSEÑANZA MEDIA
PARA PROFESIONALES

LA IMPORTANCIA DE LA EXPRESIÓN ARTÍSTICA EN LA REGULACIÓN
EMOCIONAL DE ESTUDIANTES EN CONTEXTOS DE VULNERABILIDAD DE
ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES CHILENOS.

Alumnos(as): Mundaca Vargas, Carlos Alberto
Salinas De la Rosa, Marianés Alejandra
Yupanqui Chapa, Alejandro Claudio
Profesora Guía: Hernández Parraguez, Marta Cecilia

Tesina para optar al grado de Licenciado(a) en Educación
con mención en Artes Visuales / Música

Santiago, 2020

INTRODUCCIÓN

Una sesgada visión de la educación hace que muchas veces el o la estudiante pierda interés por su aprendizaje y peor aún, no le encuentre sentido a este

proceso. Si pensamos en las marcadas diferencias sociales en Chile y Latinoamérica, es posible que estas palabras no afecten en lo más mínimo a ciertas esferas socio económicas, pero indudablemente, para un gran porcentaje de nuestra población la situación es cruelmente distinta. Las múltiples amenazas a las que están expuestos estudiantes pertenecientes a sectores en condiciones de constante vulnerabilidad, entendiendo ésta como una "unidad de análisis (individuo, hogar, grupo social) que se define como vulnerable ante una amenaza específica, o es vulnerable a estar en una situación de pérdida, que puede ser de la salud, del ingreso, de las capacidades básicas, etc(...)" (Alwang et al., 2001, p.3), son factores que forman parte de algún episodio o parte de la vida de muchos y muchas adolescentes de nuestras escuelas. Todas estas amenazas hacen que los estudiantes generen una vulnerabilidad emocional adquirida que provoca a su vez diversas resistencias a normas o estructuras impuestas en la escuela que, además del desinterés por sus propios aprendizajes, se suma la baja capacidad de regular sus emociones frente a situaciones de conflicto con sus pares, docentes o asistentes de la comunidad escolar.

Es por lo mismo que el planteamiento propuesto en esta tesis radica en la idea de la influencia que puede tener la experiencia artística¹ como medio, en la regulación de estas emociones entre los y las estudiantes. Por lo tanto, nuestra pregunta queda planteada de la siguiente manera: **¿Cómo la experiencia artística, a partir de una propuesta didáctica específica, influye en la regulación emocional de estudiantes en contextos de vulnerabilidad de séptimos básicos a cuartos medios pertenecientes a establecimientos educacionales chilenos?**

Si bien son variados los estudios y los artículos que nos muestran la importancia de una adecuada educación emocional y los beneficios que otorga en los procesos de aprendizaje y en otros aspectos del desarrollo humano (Gardner

¹ Comprendemos la experiencia artística -en un primer acercamiento- como el proceso de experimentación emocional y creación de diversas imágenes proyectivas que enfatizan en la introspección y la libertad por la expresión, sin generar prioridades por un resultado sino más bien por la vivencia y el enriquecimiento que les puede entregar a los y las estudiantes, favoreciendo el crecimiento personal y la resolución de conflictos.

1983, Orbeta 2015, Pedersen 2015) no es una herramienta que sea considerada aún en el currículum chileno.

Naciones que abogan y se caracterizan por una educación basada en aspectos fundamentales como la empatía y el fortalecimiento de las relaciones interpersonales, han hecho de países nórdicos como Dinamarca, Noruega o Suecia, modelos capaces de integrar estas estrategias a lo largo de su historia educacional. En Dinamarca, por ejemplo,

"(...) no hay planes de estudios obligatorios para el desarrollo de las competencias emocionales y sociales, la opinión general que parece prevalecer es que la educación emocional y social debería impregnar las relaciones entre profesores y alumnos a todos los niveles, (...) a pesar de que el gobierno danés se centre actualmente en los resultados académicos cuantitativos, la educación emocional y social sigue desempeñando un papel importante en la cultura escolar danesa (...)" (Pedersen, 2015, p.26)

Ámbitos tan trascendentales para el desarrollo humano de pronto parecieran no tener mayor importancia en nuestro currículum centrando los aprendizajes en marcadas áreas como lo son las lógico-matemáticas y la comprensión lectora. Las mediciones por tanto, adoptan estrategias evaluativas en donde la calidad de la educación pasa por dos pruebas estandarizadas que arrojan de manera sumamente sesgada resultados que no se condicen con las diversas realidades socio-culturales y más aún, las diversas complejidades que resultan del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Considerando los puntos antes mencionados, resulta preponderante generar reflexiones, instancias y metodologías en las que la educación emocional se inscriba dentro del currículum en estadios esenciales del desarrollo humano del estudiante. Si pensamos las inteligencias múltiples de Gardner (1983), quien se interroga sobre las implicancias educativas, y relacionamos cada una de ellas con

algunas de las asignaturas, encontraremos la correlación con la mayoría de ellas, no así, sin embargo, con dos de ellas: las que corresponden a las inteligencias personales.

La importancia de incorporar una educación emocional y social a través de la experiencia artística que influya en la regulación de las diversas emociones que experimentan los estudiantes durante la niñez media y adolescencia, es fundamental para que logren adquirir herramientas que incrementen las buenas relaciones con sus pares y con los diferentes integrantes de la comunidad educativa, bajen los niveles de violencia detectados y se desarrolle una cultura de la empatía. Estos beneficios y los efectos que éstos puedan traerles a los y las estudiantes no se asimilan solamente como la adquisición de herramientas en su reconocimiento y regulación emocional temporal, sino que se espera un provecho para las etapas de su desarrollo humano posterior: la llegada de la adultez.

De acuerdo a lo anterior, el **objetivo general** de nuestra investigación es determinar cómo una propuesta didáctica basada en la experiencia artística es capaz de influir en la regulación emocional de estudiantes de séptimos básicos a cuartos medios en contextos de vulnerabilidad, pertenecientes a establecimientos educacionales chilenos. Esta propuesta se desarrollará en base a diferentes etapas que permitan alcanzar el objetivo general planteado, definiéndose para tal efecto los siguientes **objetivos específicos**:

1. Establecer las bases teóricas que sustentan los aspectos conceptuales de la investigación.
2. Diseñar una propuesta didáctica basada en la experiencia artística, proyectada para ser implementadas en horas de libre disposición.
3. Analizar los resultados esperados (considerando la imposibilidad de su aplicación producto de la pandemia) en función tanto de las experiencias pedagógicas previas como en los conceptos desarrollados en nuestro marco teórico.

Como antecedentes de nuestra propuesta didáctica, se expondrán 6 documentos relacionados con el tema de investigación. Estos textos pueden ser agrupados, en base a las características de cada uno, según las tres siguientes temáticas: metodologías y enfoques exitosos de trabajo en educación artística, competencias factibles a desarrollar en la inteligencia emocional, propuestas curriculares relacionadas al aprendizaje emocional.

Los textos de metodologías exitosas de trabajo artístico se caracterizan por presentar casos concretos donde se obtienen o utilizan experiencias artísticas para los procesos de enseñanza-aprendizaje. El texto “Educación Artística, Investigación, propuestas y experiencias recientes” de Alejandra Orbeta (2015), presenta trece textos organizados en torno a cuatro ejes: fundamentos, investigación, museos y experiencias en la enseñanza del arte. Los autores, algunos de ellos considerados voces fundamentales en la discusión actual sobre estos temas, contribuyen —desde la producción artística, la docencia, la historia del arte, la formación de profesores y la filosofía— al diálogo sobre la importancia de la educación artística, fundamental al determinar una propuesta curricular y pedagógica centrada en la misma.

En cuanto a los textos sobre competencias factibles a desarrollar en la inteligencia emocional encontramos el artículo “Inteligencia emocional: Implicaciones para la práctica en la educación en el tiempo libre.” (2017) y el documento: “El Arte como medio para potenciar la Capacidad Emocional en las Agentes Educativas” (2017) son importantes para delimitar los objetivos y competencias que se deberían alcanzar dentro de la propuesta pedagógica a desarrollar, teniendo en consideración los beneficios que estas prácticas pueden tener en el desempeño y en la vida cotidiana de quienes adquieren las competencias a definir, complementándose así con los textos de la categoría de propuestas curriculares relacionadas al aprendizaje emocional como “El Arte: vehículo para la educación emocional.” (2013) y “Cómo trabajar la educación emocional a través de las artes plásticas” (2017). Consideran y plantean -ya desde el aula-, los diferentes

contenidos/emociones que se deberían educar/trabajar dentro de una propuesta a desarrollar para la educación formal, punto de partida para plantear una propuesta más extensa que considere diferentes niveles y no sólo el análisis de las diferentes emociones como lo hace esta propuesta.

Con base en la literatura encontrada, es posible establecer que para el estudio de este tema es importante tener presente los factores que inciden en la regulación emocional, teniendo en cuenta en el desarrollo de la investigación estudios ministeriales para contextualizar en el caso de Chile y poder priorizar ciertas temáticas a trabajar. La metodología o metodologías más idóneas para el trabajo según los diferentes enfoques consignados por el texto de Orbeta (2015) estarían relacionados con el enfoque expresionista:

“Estas propuestas consideran la educación artística como una práctica que posibilita el desarrollo de personas sensibles y creativas desde los inicios de la escolaridad. Así, la sensibilidad y la creatividad serían, según dichos autores, instancias formativas cruciales para prevenir patologías emocionales. El surgimiento del psicoanálisis y su interpretación desde estas ideas supone que la conexión con las propias emociones a través del arte, facilitaría la formación de un individuo sano en sus aspectos éticos, sensitivos y sociales.” (p. 28)

Por último el artículo “Música y competencias emocionales” de Emilia Ángeles Campayo Muñoz y Alberto Cabedo Mas sugieren que la relación existente entre música y desarrollo de las competencias emocionales es esencial en el proceso de regulación emocional, ya que desde la perspectiva de los autores, esta incide en la exploración y en la capacidad de la música para inducir al individuo desde la audición como en la ejecución instrumental a reconocer sus emociones y sus beneficios a nivel neurológico. Finalmente, se sugiere cómo la educación musical podría ayudar al desarrollo de las competencias emocionales y las posibles implicaciones que esto tiene para la mejora de la educación musical.

MARCO TEÓRICO

1. Hacia un entendimiento del concepto de vulnerabilidad y la construcción del sujeto vulnerable.

Una de nuestras perspectivas de estudio y de construcción de este marco radica en comprender conceptos que son cruciales a la hora de intencionar esta propuesta. Quienes estamos inmersos en educación y específicamente en contextos socio-económicos más desfavorables, observamos y entendemos que las formas en las que los y las estudiantes expresan sus emociones están condicionadas a factores que las rigen (Beneyto, 2015). Estos factores son diversos, dinámicos y son los que han contribuido a levantar uno de los conceptos más usados a la hora de hablar de políticas públicas: el concepto de vulnerabilidad. Pero este concepto en cuestión no es sólo aplicado para decidir hacia dónde se destinan cuáles o tales recursos fiscales, la vulnerabilidad es un objeto de estudio abordado por variadas disciplinas y su nacimiento data de los años 70, aunque existen estudios pioneros en los años 40.

Las formas de aplicación del concepto de vulnerabilidad y cómo éste ha sido teorizado durante estas décadas hacen necesario ahondar en su propio significado y en sus enfoques. Si hay algo en lo que existe asenso respecto de su aspecto conceptual es que la “vulnerabilidad se define siempre en relación con algún tipo de amenaza, sean eventos de origen físico como sequías, terremotos, inundaciones o enfermedades, o amenazas antropogénicas como contaminación, accidentes, hambrunas o pérdida del empleo” (Ruiz, 2011, p.63). Estas amenazas por tanto, pueden afectar a individuos, comunidades o sociedades completas que individualmente o en conjunto corresponderán a la unidad de análisis que además, se pueden determinar cómo vulnerables *ante* una amenaza específica o *a* estar susceptible a una situación de riesgo (Ruiz, 2011).

Uno de los aspectos importantes para comprender el concepto de vulnerabilidad son las amenazas, este posible riesgo a que están expuestas o son susceptibles

las personas o sociedades, y que dependiendo de muchos factores (económicos, sociales, políticos, etc.) será su capacidad de enfrentarlas. Por lo mismo, para comprender cómo y cuándo se construye el concepto de vulnerabilidad, será necesario realizar un escueto recorrido por los enfoques y bases epistemológicas del *desastre*², punto de partida para su comprensión y análisis.

Uno de los enfoques y paradigmas existentes respecto de la noción de desastre y desde donde comienzan las interpretaciones en torno a los diversos acontecimientos que han afectado al ser humano es el enfoque *Sobrenaturalista*, el cual:

“asigna al desastre una significación mágica, producto de fuerzas que están fuera del control de la sociedad, manifestándose como castigo divino y designio que rebasa la voluntad humana, lo que conduce inevitablemente a la resignación y el conformismo, inhibiendo toda reflexión y acción racional” (Torrico et al., 2008, p.17).

Esta perspectiva de ver el desastre es propia de sociedades y culturas con una concepción de la naturaleza más bien mística y carece de toda base científica.

La perspectiva *Naturalista* por otra parte “concibe a la naturaleza, como fuente de recursos, de riqueza y bienestar, y como una fuerza que en determinados momentos provoca daños y pérdidas (...)” (Torrico et al., 2008, p.18). Esta perspectiva, al igual que la interpretación anterior, carece de planteamientos metodológicos limitando, por lo tanto, los impactos sociales que implican los desastres.

El primer enfoque que da el paso hacia un entendimiento inicial de vulnerabilidad (pero solo desde su perspectiva física) fue el *Fisicalismo*, que sustentado ahora en

² “Grave perturbación del funcionamiento de la sociedad que causa amplias pérdidas humanas, materiales o medioambientales, que exceden la capacidad de la sociedad afectada para afrontarla utilizando sólo sus propios recursos” (UNDHA, 1993, p.21)

mediciones y metodologías científicas de las ciencias básicas y aplicadas, sigue desconociendo las implicancias sociales que tienen los desastres sobre las sociedades. Aun así, ciertas dominaciones paradigmáticas, como el recién mencionado, siguen siendo aplicadas especialmente en algunos países de Latinoamérica. Y en este sentido, plantea Lavell:

“Una consecuencia de esta visión es que los desastres no se conciben como una parte integral del espectro de relaciones hombre-naturaleza o dependientes directamente de ellos, sino más bien como un "problema superado", temporal y territorialmente limitados, algo raro o extraordinario, "eventos que violan la vida normal y sus relaciones con el hábitat". En fin, existe una separación de los desastres y sus causas” (Lavell, 1993, p.75).

Si bien el fisicalismo fue un gran paso hacia una *Gestión del Riesgo*³ a través de mediciones, predicciones y la instrumentalización de sus procesos de análisis, éste limita una visión más integral del desastre al no incorporar cuestiones que son causales y generadoras de otras vulnerabilidades.

Es así como -y especialmente desde EE.UU- las discusiones y los paradigmas sobre el concepto de desastre se comienzan a trasladar hacia las ciencias sociales, considerando entonces aspectos tan importantes como los económicos, sociales y políticos.

Aun cuando el paso hacia este nuevo paradigma de la vulnerabilidad social tiene sus raíces, justamente, en el estudio de los desastres naturales, esta vez incorpora, sin embargo, factores que forman parte de nuestra condición humana en todos sus aspectos. Es un hecho que las catástrofes naturales son un continuo riesgo para todas las sociedades a través del mundo, pero existen factores que son incuestionables a la hora de medir los riesgos, pues no son solo aquellos

³ La Gestión de riesgos o gestión de desastres consiste en “(...) el proceso mediante el cual se pretende identificar, evaluar, controlar y/o reducir los potenciales efectos de eventos adversos para el hombre”. (Thomas 2011)

regidos por la naturaleza sino también aquellos regidos por estructuras de poder, ya sean ligadas a modelos económicos o por los mismos Estados -muchas veces regidos por los primeros.

Nuestra realidad latinoamericana muestra ciertas características en su desarrollo político-económico y debido a esto, a finales del siglo XX, el concepto de vulnerabilidad comienza a ser un concepto que resuena en el ámbito público, especialmente debido a modelos económicos instaurados en la región que golpean y afectan con más crudeza a ciertos sectores de la sociedad. Pizarro, en una serie de estudios estadísticos para América Latina de la Cepal menciona que:

“(…) más allá de las condiciones de pobreza y de concentración del ingreso, propias al capitalismo subdesarrollado, la economía de mercado abierta al mundo y el repliegue productivo y social del Estado han generado un aumento de la indefensión y de la inseguridad para una gran mayoría de personas y familias de ingresos medios y bajos, las que experimentan una notable exposición a riesgos especialmente en las áreas urbanas” (Pizarro, 2001, p.10).

¿Qué es entonces la vulnerabilidad social? ¿Cómo y en qué momento nos trasladamos a esta nueva forma de percibir la vulnerabilidad? Fue a principios de los años 80 y en contraposición a la perspectiva Fisicalista que se comienzan a cimentar las primeras bases teóricas que instalan como eje y objeto fundamental de análisis, la vulnerabilidad. De este modo, se desea visibilizar todos aquellos aspectos que forman parte de una sociedad -económico, político, cultural y social- para entender y explicar la inherencia del riesgo.

Lo que busca este enfoque por lo tanto es equilibrar, tanto de manera teórica como metodológica, los impactos que producen tanto los desastres naturales como aquellos provocados por decisiones de tipo institucional o de sectores económicos dominantes. “La vulnerabilidad de la población se genera por

procesos socioeconómicos y políticos que influyen en la forma como las amenazas afectan a la gente de diversas maneras y con diferente intensidad” (Blaikie et al, 1996, p. 25). La inclinación que sostiene esta perspectiva es considerar a aquellos que evidentemente son más vulnerables ante un desastre; no es lo mismo para una familia enfrentar una pandemia, por ejemplo, en una casa de un sector periférico de una ciudad capital, con escaso o nulo acceso a servicios sanitarios de mayor complejidad, que un grupo familiar que vive en un sector privilegiado, con todas las opciones de movilización, acceso a los mejores servicios de salud y cuando además tiene el poder adquisitivo para pagarlo. Esta comparación se puede realizar poniendo como amenaza cualquier catástrofe natural, y es muy probable que ante cualquiera de estas catástrofes los más perjudicados serán aquellos habitantes que por razones externas no pueden sustentar condiciones de vida mínima para soportar un impacto de tales envergaduras. Es más, si ambos extremos del ejemplo, en términos de condiciones socio-económicas, fueran expuestos a un mismo impacto con las mismas consecuencias, uno de ellos tardaría considerablemente más en sobreponer su economía y su vida que el otro. Las consideraciones que subyacen a este ejemplo están relacionadas a realidades económicas y políticas que inciden directamente en el manejo de la gestión de riesgo.

Como postula Wilches-Chaux “(...) la vulnerabilidad, por definición, es eminentemente social, por cuanto hace referencia a las características que le impiden a un determinado sistema humano adaptarse a un cambio del medio ambiente” (Wilches-Chaux, 1993, p.8). Esos cambios al medio ambiente han sido provocados por la acción humana y esta dimensión social que ahora se incorpora es consistente y relativo al acelerado desarrollo económico, tecnológico y demográfico que ha dejado al descubierto una potente desigualdad en cuanto a la capacidad de acceso a los recursos. Una capacidad que en Chile está condicionada por un sistema económico neoliberal que exacerba estas desigualdades, considerando que la desigualdad ha sido un problema histórico en Chile (PNUD, 2017).

Centrando este estudio en el ámbito que nos concierne, el educacional, y luego de revisados, de manera general, los principales enfoques y paradigmas de la gestión de riesgo, y por ende la posterior teorización del concepto de vulnerabilidad, analizaremos la propuesta de Wilches-Chaux en su texto *Vulnerabilidad Global* y la clasificación que realiza para efectos de su estudio en diversas *vulnerabilidades*, de las cuales solo nos concentraremos en las que consideramos más atingentes para nuestro análisis.

Para comprender la clasificación de las vulnerabilidades según Wilches-Chaux, primeramente revisaremos la definición que da del concepto, definiendo la vulnerabilidad como "la incapacidad de una comunidad para absorber, mediante el autoajuste, los efectos de un determinado cambio en su medio ambiente, o sea su inflexibilidad o incapacidad para adaptarse a ese cambio" (Wilches-Chaux, 1993, p.5). Esta condición escapa a la voluntad de los individuos y las comunidades, esa incapacidad es una muestra de aquellos factores que anulan cualquier capacidad de autoajuste.

En Chile nos encontramos con una realidad en que esta condición de incapacidad se ve dramáticamente manifestada debido a muchos aspectos que contribuyen a ésta. Un sistema económico neoliberal que ha sido fuertemente cuestionado últimamente por la ciudadanía puesto que es un importante factor de riesgo fortalecido, además, por el ejercicio político que ha mantenido prácticamente intacto el modelo (Akram, 2020). El desastre de las consecuencias de esto nos enrostra las desigualdades arraigadas en nuestra sociedad en una serie de vulnerabilidades por las que muchos y muchas ciudadanas deben enfrentar. Es toda esta serie de factores y esa incapacidad de responder frente al riesgo la que Wilches-Chaux denomina Vulnerabilidad Global.

Las vulnerabilidades particulares que comprenden esta Vulnerabilidad Global propuesta por el autor son once, pero como ya lo habíamos mencionado, solo consideraremos tres de ellas: vulnerabilidad económica, vulnerabilidad política y vulnerabilidad educativa.

- a. **Vulnerabilidad Económica:** Según el autor, esta es “(...) quizás el eje más significativo de la vulnerabilidad global”, y el ángulo también más señalado desde una parte de nuestras observaciones. El desarrollo de las sociedades y el acelerado crecimiento económico y demográfico ha sido probablemente el más importante factor de vulnerabilidad. El caso de Chile se debe al ya mencionado modelo económico neoliberal -fortalecido por su constitución- (Atria, 2013) el cual impone un libre mercado en que se instalan grandes grupos económicos en el país ofreciendo servicios en sectores donde el Estado se repliega de sus reales funciones, convirtiéndose en uno meramente asistencial. Esto ha llevado a que un importante sector de la población quede a merced del mercado (con reglas y leyes que lo respaldan) y de los servicios debilitados que entrega el sector público como la salud y la educación (López, 2020).
- b. **Vulnerabilidad Política:** Relacionada estrechamente con la vulnerabilidad social, la VP “(...) constituye el valor recíproco del nivel de autonomía que posee una comunidad para la toma de las decisiones que la afectan.” (Wilches-Chaux, 1993, p.18). La relación estrecha que existe entre estas dos vulnerabilidades se debe a que la VS está referida al nivel de unión y conexión que existe entre los miembros de una comunidad. Mientras más unión y conexión exista entre éstos, menor VP habrá entre ellos. En consecuencia, mientras más bajos los niveles de vulnerabilidad de ambas, más poder de decisión y autonomía tendrán esos grupos frente a problemáticas que los afecten. Es importante mencionar que los grados de vulnerabilidad van a depender también directamente de otros como el cultural, el ideológico o el educativo.
- c. **Vulnerabilidad Educativa:** La más significativa para este estudio y de la cual derivaremos la discusión para una propuesta pedagógica. La vulnerabilidad educativa es para Chile una realidad que tiene sus índices más altos en los

sectores más desfavorecidos o “vulnerables” como bien nos gusta llamarlo. Las familias de ingresos más bajos son las más afectadas por un sistema educacional basado en la tecnocracia y la competencia más que en las “(...) experiencias cotidianas como fuentes de conocimiento y como herramientas válidas para enfrentar el reto del mundo (...)” (Wilches-Chaux, 1993, p.24). Las lógicas de mercado que imperan actualmente en la educación chilena se sustentan en pruebas estandarizadas que más que medir aprendizajes esperados, dejan en evidencia la gran brecha que existe entre la educación pública y privada

Las consecuencias o “desastres” para miles de estudiantes y familias que debido a las grandes amenazas político económicas han visto truncados sus estudios llegando incluso a la deserción escolar, traen también con ellas construcciones sociales que tienen como principal objetivo mantener el status quo; un estado retraído, subsidiario, amante de los bonos pero esquivo a generar verdaderos cambios estructurales (Atria, 2013), pareciera haber construido como producto de su propia ideología al sujeto vulnerable.

Más allá de las discusiones conceptuales sobre qué delimita específicamente a la vulnerabilidad, que no es el objetivo de este marco, podemos inferir que a partir de este actual concepto se construye lo “vulnerable” y como bien lo dice Sonia Pérez en *Vulnerabilidades Territoriales y desastres Socionaturales*: “Cuando en la política pública o en las aproximaciones conceptuales la desigualdad se pone en relación con la igualdad, no se habla de los desiguales (...). Pero la vulnerabilidad se resuelve a través de los vulnerables...” (Pérez, 2016, p. 57). No se busca una relación que sustente su origen o existencia sino más bien se traslada conceptualmente y en la praxis, a la persona o grupo vulnerable. Dentro de las discusiones que han suscitado dentro de CIVDES⁴, del cual Sonia Pérez forma

⁴ Centro de investigación aplicada en ciencias sociales, de carácter transdisciplinario, para la comprensión del riesgo y de los factores de vulnerabilidad (sociales, económicos y culturales) que se observan en comunidades afectadas por desastres socionaturales en contextos urbanos y

parte, se hace acertado mencionar lo relativo a la dimensión de lo subjetivo y de los sujetos en la construcción de la categoría de Vulnerabilidad Social (Pérez, 2016).

Una de ellas es una vía alternativa a las ya teorizadas y metodologizadas categorías que ven al sujeto como causa o efecto en su relación con la vulnerabilidad, y que corresponde a la construcción de subjetividades.

Frente a todo lo manifestado respecto de nuestra realidad política, económica, social, cultural y educativa en Chile, es coherente que no podamos repensarnos como sociedad sin antes pasar por estadios de descontento social. Sin embargo, en este tránsito de cimentación de la vulnerabilidad, el sujeto vulnerable se va reconociendo como tal al igual que las comunidades que viven cargadas fuertemente con el peso del concepto: “aquel estudiante es prioritario”, “aquel establecimiento tiene altos índices de vulnerabilidad (IVE)”, “esta escuela recibe bonificación adicional por desempeño difícil”, etc. Son muchas las formas de designar y de apuntar al más desfavorecido y esta dimensión subjetiva de reconocerse como tal hace que el estudiante se subjetive, entonces, como tal. Al respecto, plantea Pérez. “En este sentido resulta importante comprender la subjetivación y las formas de pensarse, las formas de actuar, las prácticas de enfrentamiento, las legitimaciones, las asunciones, los riesgos que se aceptan y los que no (...)” (Pérez, 2016, p. 59).

La autora nos invita a reflexionar sobre cómo se configuran las familias y las comunidades frente a las estrategias que deben adoptar para protegerse de un sistema como el nuestro. Desde esta perspectiva cabe preguntarse ¿de qué manera se subjetiva el estudiante vulnerable? ¿Cómo se ve a sí mismo reconociendo además aquellos riesgos que debe sortear? Y por último, dejamos esta reflexión que da paso al siguiente tópico de estudio: ¿De qué manera estas

rurales de Chile, en el caso de este proyecto, aluviones, erupciones volcánicas y terremotos.
Fuente: <https://civdes.wordpress.com/el-civdes/>

subjetivaciones del estudiante influyen en su regulación emocional y por ende en su propio aprendizaje?

Es así que, tomando como eje los conceptos de vulnerabilidad anteriormente expuestos, consideramos relevante tomar en cuenta estos puntos a la hora de profundizar en la perspectiva emocional que constituye la integridad del adolescente y su relación con el mundo que le rodea. Ya que lo anteriormente señalado pavimenta el camino para contextualizar el reconocimiento e identificación de sus emociones, entendiéndolas no solo desde el sentir, sino como una dimensión global.

2. La Regulación Emocional

2.1 La adolescencia según Howard Gardner

La adolescencia como etapa primordial del desarrollo emocional del ser humano es una de las tantas etapas por las que atraviesa un individuo, sin embargo, pareciera que es la primera que responde a una conciencia más acabada de su sentir. Tal como señala Gardner (1983) en referencia a los adolescentes, estos (al menos en nuestra sociedad) armonizan psicológicamente más, por lo tanto, demuestran mayor sensibilidad a motivaciones subyacentes de otros individuos, a sus deseos y temores escondidos.

Los códigos de comportamiento también se hacen presentes en esta etapa del adolescente, ya que, al abrirse a su ámbito de socialización, este ya no responde solamente al grupo familiar o al del adulto responsable de él, sino también del grupo al que quiere pertenecer y sentirse representado.

El entendimiento del mundo social también se vuelve mucho más diferenciado. El joven sabe que toda sociedad debe tener leyes para poder funcionar en forma apropiada y así desenvolverse en él (Gardner 1983).

Distintos factores llegan a determinar este yo del individuo que parece responder a una serie de factores que se integran para reafirmar esta búsqueda de identidad, como señala Gardner (1983). La adolescencia es el periodo de la vida en el que los individuos deben reunir estas formas de conocimiento personal para llegar a un sentido mayor y más organizado, un sentido de identidad o (para emplear el término que se utilizará en adelante) un sentido del Yo.

La multiplicidad de factores que entran en dinamismo para la construcción de este Yo en el adolescente determina un campo emocional del que parece tomar más conciencia. Ya sea desde el descubrimiento de lo sexual, la elección de las amistades o grupos de pertenencia, cuestionamientos a lo establecido, las experiencias familiares, etc., pondrán de manifiesto su conciencia en torno a sus emociones.

Para Gardner una identidad naciente comprende una definición compleja del Yo, del tipo que hubiera satisfecho tanto a Freud como a James: el individuo llega a delinear los papeles con los cuales se siente cómodo en términos de sus propios sentimientos y aspiraciones (1983).

Lo emocional en lo referente a esta construcción del Yo constituirá un paso importante en el cómo el adolescente se relaciona con el mundo que lo rodea, especialmente a la hora de tratar de identificar o darle nombre a aquello que siente.

Para Gardner esta formación de un sentido del yo es un proyecto —y un proceso— de la mayor importancia. La manera cómo se ejecute determinará si el individuo puede funcionar de manera efectiva dentro del contexto social en que ha

escogido —o debe escoger— vivir. Es necesario que el individuo llegue a un acuerdo con sus propios sentimientos personales, motivaciones y deseos (1983).

2.2. Inteligencias múltiples e inteligencia emocional.

El concepto de inteligencia posee variaciones dependiendo de la disciplina en el cual se utilice, así mismo ha sido un término que se asocia principalmente a procesos cognitivos, sin que se le preste mayor relación con lo emocional. Sin embargo, a principios del siglo XX se comienza a realizar una asociación más estrecha entre inteligencia, emoción y su implicancia en la conducta de las personas.

La integridad de elementos emocionales que constituyen la construcción de un yo en el ser humano, tienen una interrelación con varios tipos de inteligencia. Campaño Muñoz toma como referencia al mismo Howard Gardner para profundizar en su propuesta al señalar que: La inteligencia está formada por un conjunto de otras inteligencias. En un principio, el autor define siete tipos de inteligencias: a) inteligencia lógica-matemática, b) inteligencia verbal-lingüística, c) inteligencia espacial, d) inteligencia musical, e) inteligencia corporal-cinestésica, f) inteligencia intrapersonal, g) inteligencia interpersonal (2016).

Es así como para Gardner la inteligencia es un concepto en constante evolución, ya que incluso su propuesta con el paso de los años ha ido integrando más tipos de inteligencia como son la naturalista y la existencial. Por otro lado, la relación con el campo emocional permite esta evolución constante del concepto.

Posteriormente, en 1990, y con base en los conceptos de inteligencia intrapersonal e interpersonal de Gardner, Salovey y Mayer (1990) definen el concepto de inteligencia emocional. De modo que, la inteligencia emocional se define como una habilidad que comprende la emoción y razón, y que posibilita aprender a entender y gestionar las emociones con el fin de favorecer el bienestar personal (Campaño Muñoz, 2016).

2.3. La Regulación emocional

Las clasificaciones de las emociones en el ser humano tienden a supeditarse a dos puntos de referencia, las llamadas emociones positivas o negativas, funcionales o disfuncionales, agradables o desagradables. Con ellas convivimos a diario, sin embargo, no parece haber una claridad en la clasificación de estas emociones, ya que el margen entre una emoción y otra pareciese no tener un límite claro, ejemplo de ello podría ser el difuso límite entre ira y enojo. Como señala la psicóloga española Eva Mareque:

“Cuando hablamos de emociones positivas y negativas probablemente a todos nos vengan a la cabeza el enfado, ansiedad y tristeza como negativas y la alegría como positiva. El inconveniente de esta clasificación es que nos lleva a estigmatizar y simplificar las emociones en función de *“si son malas o no”* (2020).

Es por ello que consideramos que la herramienta de la Regulación emocional o autorregulación emocional como también se le conoce, es esencial a la hora de reconocer qué tipo de emoción está experimentando un individuo en determinadas circunstancias.

En palabras de la psicóloga Eva Mareque la regulación emocional se definiría como “la capacidad que tienen las personas para influir en la intensidad de sus emociones, en su duración y en la manera en que las expresan” (2020).

Estructura general de la regulación emocional

Esta estructura permite identificar el estado de las emociones de un individuo y se basa en los conceptos de la doctora Gideoni Fusté psiquiatra en Unidad Focus, España y se definen de la siguiente manera:

Estrategias de carácter o traumas: Estas se constituyen a partir de una serie de experiencias del pasado con nuestros padres o figuras de protección que nos brindan estrategias de carácter o bien de situaciones de trauma que determinan el yo del individuo, en este momento. Este Yo está estructurado por pensamientos, emociones y sensaciones físicas, tanto externas como internas.

Margen de tolerancia: Es el rango por donde transitan las emociones denominadas tanto positivas y negativas y que se pueden tolerar. En este margen de tolerancia habita también el concepto de conexión social que es la parte con la que está conectada la emoción en relación a lo que sucede.

Factores desencadenantes: Estas son las circunstancias que activan que las emociones salgan del margen de tolerancia y que el individuo experimente emociones más intensas como, por ejemplo: el estar más reactivo o impulsivo, estrés, sensación de ataque, pensamientos obsesivos, etc.

Recursos cognitivos: Son las herramientas con la cual cuenta un individuo para volver al margen de tolerancia. Uno ejemplo de herramienta de recurso cognitivo podrían ser preguntas dirigidas que apunten a volver al margen de tolerancia, tales como ¿en qué medida esto que me sucede me impide hacer cosas positivas por mí y por los demás? Otro mecanismo de herramienta, sería el diálogo con un adulto de referencia, que permita al adolescente volver a su margen de tolerancia.

Variaciones: Por último existen las variaciones que tienen relación con los márgenes de tolerancia más estrechos, esto significa que por si alguna razón existe un individuo con autismo, trastorno límite de la personalidad, o cualquier otro factor, se requerirá de otras herramientas para su regulación emocional.

2.4. Estructura y función de las emociones según Bisquerra

Sobre la estructura de las emociones, Bisquerra (2011) indica que esta se ocupa de la organización interna de un sistema. La función se refiere a lo que hacen los distintos elementos del sistema. La estructura de las emociones se refiere a cómo se organizan y cómo se clasifican las emociones. En torno a esto, el autor sugiere una serie de ideas que proponen una cierta generalidad en lo referente a la función de las emociones.

Según Bisquerra, hay acuerdo general en considerar que las emociones juegan un papel esencial en la adaptación del organismo al medio, tal como señala Darwin. No obstante, las emociones también cumplen un rol tanto social como introspectivo. Al respecto, dice Bisquerra, “entramos así en la función social, según la cual las emociones sirven para comunicar a los demás cómo nos sentimos y también sirven para influir en los demás” (2009). De modo que, a esta propuesta en torno al campo emocional, el autor establece que las emociones quedan sujeto al accionar de los individuos, de modo que si una emoción predispone a la acción, entonces una de las funciones es motivar la conducta.

Una propuesta que señala el autor en torno a las posibles dimensiones de las emociones radica en las siguientes tres definiciones:

La especificidad: Califica la emoción y permite asignarle un nombre que la diferencia de las demás (amor, odio, alegría). La especificidad es cualitativa, específica y permite el etiquetado. La especificidad permite agrupar las emociones en familias de la misma especificidad o similar. Cada familia viene representada por una emoción básica o primaria.

La intensidad: Se refiere a la fuerza con que se experimenta una emoción, lo cual permite asignarle un nombre que la distinga de las demás dentro de su misma familia (melancolía, tristeza). La intensidad es cuantitativa, indiferenciada, inespecífica.

La temporalidad: Es la dimensión temporal de las emociones. Las emociones agudas suelen tener una duración muy breve. Pero hay estados emocionales que

pueden prolongarse durante meses. Cuando se habla de emociones básicas o primarias se suelen sobrentender las emociones agudas

Si bien existe cierta ambivalencia en torno a la clasificación de las emociones, Bisquerra (2000) apunta a la siguiente organización y definición de las emociones, entendiéndose como positivas, negativas y ambiguas:

Emociones negativas: son el resultado de una evaluación desfavorable (incongruencia) respecto a los propios objetivos. Se refieren a diversas formas de amenaza, frustración o retraso de un objetivo o conflicto entre objetivos. Incluyen miedo, ira, ansiedad, tristeza, culpa, vergüenza, envidia, celos, asco, etc.

Emociones positivas: son el resultado de una evaluación favorable (congruencia) respecto al logro de objetivos o acercarse a ellos. Incluyen alegría, estar orgulloso, amor, afecto, alivio, felicidad.

Emociones ambiguas: su estatus es equívoco. Incluyen sorpresa, esperanza, compasión y emociones estéticas.

Para finalizar el autor propone una idea que se debe tener en cuenta respecto de la experimentación de las emociones y su ambigüedad en torno al prejuicio que existe en torno a sentir algo determinado. Bisquerra (2009) plantea que conviene tener presente que “emociones negativas” no significa “emociones malas”. A veces se ha establecido erróneamente una identificación entre negativo igual a malo y positivo igual a bueno. Lo cual puede llevar a pensar que “soy malo puesto que tengo emociones malas (ira, rabia, miedo)”, y de esto se puede derivar un complejo de culpabilidad. Hay que tener presente que la inevitabilidad de experimentar emociones negativas cuando se presentan obstáculos en nuestro camino no debe confundirse con la maldad de la persona. Todas las emociones son legítimas y hay que aceptarlas. La maldad sólo es atribuible al comportamiento subsecuente a la emoción, pero no a la emoción en sí (Bisquerra 2009).

Bajo estas consideraciones y puntos de investigación creemos que la regulación emocional como propuesta de exploración interna, representa de manera significativa el reconocimiento de las emociones y la importancia que tiene el saber reconocerlas para el aprendizaje y el desarrollo humano.

3. El lugar de la experiencia artística en la regulación emocional

Creemos que el arte a través de sus diferentes manifestaciones, se convierte en la herramienta más adecuada para desarrollar didácticas relacionadas a la educación emocional. Tal como lo considera Bisquerra (2009), el arte tiene como objetivo expresar, experimentar y compartir emociones. En este mismo sentido, Kemper (2016) plantea que las emociones tienen un papel fundamental en todos los fenómenos sociales, basándose en la naturaleza social de las emociones humanas y la naturaleza emocional de los fenómenos sociales, las emociones controlan todo lo que pasa en nuestro cuerpo, como un conjunto de conexiones de información llevadas al cerebro desde las necesidades, desde el cuerpo, desde el movimiento, desde los deseos, desde las relaciones, etc.

Cualquier expresión artística como producto de estas emociones adquiere un valor y un significado como fenómeno complejo, por el simple hecho de ser una producción personal que dice algo de alguien o provoca algo en los demás. Este fenómeno es más comprensible si consideramos al arte (en cualquiera de sus manifestaciones) como una experiencia. Las ideas de Dewey (1934) se basan en este planteamiento al asegurar que:

“El arte es una forma de experiencia que vivifica la vida y que contribuye a que el organismo se dé cuenta que está vivo, y provocan sentimientos tan elevados que pueden llegarse a identificar esta experiencia como un evento único en la vida. En el arte como experiencia, la actualidad y la posibilidad o idealidad, lo nuevo y lo viejo, el material objetivo y la respuesta personal, lo individual y lo universal, lo superficial y lo profundo, lo sensible y la

significación, se integran en una experiencia que transfigura la significación que tienen cuando la reflexión las aísla” (p.335).

Por otra parte, el significado de las obras no es único y no reside en la obra, sino que está en un continuo proceso de definición. Como afirman las teorías cognitivas más recientes, sólo es posible aprender desde lo que sabemos y, por tanto, si entendemos el arte como experiencia en la que se revela un conocimiento nuevo para las cosas, sus producciones adquieren sentido sólo a partir del vínculo que establecemos con ellas. (Saravia, 2007, p.49).

Si consideramos que “las obras de arte son un fiel reflejo de experiencias ya vividas de forma que generan una construcción simbólica que expresa una serie de sentimientos” (Granadino, 2016), además que “el arte (...) debería potenciarse como catalizador de la creatividad personal, como medio que permite expresar y compartir la singularidad, y como recurso extraordinario para la vivencia y la educación de las emociones” (Bach y Darder, 2002), definiremos entonces como experiencia artística al proceso de experimentación emocional y creativo que surge en la interacción de un individuo con diferentes obras, artefactos o expresiones artísticas, lo que genera imágenes proyectivas desde la introspección o la expresión, y cuya finalidad es la vivencia en sí misma favoreciendo el crecimiento personal.

Es necesario entonces utilizar diferentes obras, artefactos o expresiones artísticas que ayuden a comprender, reflexionar y expresar las emociones desde sus particularidades, tal como lo afirmara Kandinsky (1912):

“Al profundizar en sus propios medios, cada arte marca los límites que lo separan de los demás, y este proceso los vuelve a unir en un empeño interior común. Así se descubre que cada arte posee sus propias fuerzas, que no pueden ser sustituidas por las de otros. (...) Todo lo que sea profundizar en los tesoros escondidos de un arte, es una valiosa colaboración en la construcción de la pirámide espiritual” (p.39).

Las experiencias artísticas variadas como lo señalan Winner, Goldstein y Vincent-Lancrin (2014) propician además de herramientas para la educación emocional y una satisfacción intrínseca dada por la cotidianeidad de sus expresiones, diferentes hábitos mentales asociados a los artistas:

“Con habilidades artísticas nos referimos no solo a las habilidades técnicas que se desarrollan en las diferentes ramas del arte (tocar un instrumento, componer una pieza musical, bailar, coreografiar, pintar y dibujar, actuar, etcétera), sino también a los hábitos mentales y de comportamiento que se desarrollan en las artes. (...) En última instancia, sin embargo, las artes son una parte esencial del patrimonio de la humanidad y de lo que nos hace humanos, y es difícil imaginar una educación para una vida mejor sin la educación artística” (p.20).

La vida de las personas está imbuida en el arte cuando escuchan música en sus iPods, leen novelas de ficción, asisten a museos, ven series de televisión, bailan, etcétera. Creemos que el bienestar y la felicidad de los individuos serán mayores en los países donde al arte se le brinde un papel prominente en las escuelas debido al placer inherente que se obtiene de él (Winner et al., 2014, p.25).

Bach y Darder (2002) refuerzan esta idea al plantear que dichas manifestaciones nos “provocan impactos emocionales profundos que propician el autoconocimiento y nos deparan momentos inolvidables de magia y plenitud” (pp.106-107).

En concordancia con las ideas anteriormente mencionadas, a través de las experiencias artísticas podemos fomentar los procesos creativos. Como menciona Llenas (2014): “El proceso artístico a menudo va vinculado a alguna emoción y por medio de la creación artística permite que éstas pongan de manifiesto y revelen la existencia de distintos estados anímicos” (p.5). Albano y Price (2014) insisten en la anterior idea: “El acto creativo es un estado de entrega total en el que razón y sentimiento, dolor y placer, temor y valor son accesibles y están conectados”

(p.98). No podemos desconocer entonces la relación sinérgica entre individuo y entorno, relación que genera una serie de nuevos conocimientos:

“El dibujo, la pintura o la construcción constituyen un proceso complejo en el que el niño reúne diversos elementos de sus experiencias para formar un todo, con un nuevo significado. En el proceso de seleccionar, interpretar y reformar esos elementos, los alumnos dan algo más que un dibujo o una escultura; proporcionan una parte de sí mismos; cómo piensan, cómo sienten y cómo ven” (Lowenfeld, 1958, p.15).

Bajo los planteamientos de experiencia artística y su influencia en el proceso creativo, creemos que es necesario tomar una posición determinada frente a la enseñanza y definir algunos parámetros. Las metodologías y didácticas que se generen en nuestra propuesta, estarán basadas por una parte, en las ideas de Eisner (2002), quien a juicio de sus investigaciones plantea tener en cuenta dos ámbitos de enseñanza: por un lado, el de la creación de las artes visuales; y por otro el del dominio crítico, que le permite al niño desarrollar una serie de capacidades para posteriormente divertirse, mientras conoce y experimenta las obras de arte.

Además, consideramos utilizar el enfoque expresionista como lo expone Alejandra Orbeta (2015), cuyo propósito educativo es predisponer el desarrollo de lo innato, la creatividad y la expresividad, es decir, sensibilizar. Si bien el objeto de la enseñanza de este enfoque es la educación de la expresividad artística, considera al arte como la manifestación de emociones, sentimientos y catarsis, favoreciendo la creatividad y expresividad de estudiantes, lo que propicia la espontaneidad y las estrategias mediadoras, generando una concepción de docente como facilitador con una actitud no invasiva (considerando los intereses y necesidades del estudiante como individuo creativo). Bajo estos mismos criterios, creemos que la evaluación debería favorecer la autoevaluación por sobre otros métodos.

MARCO METODOLÓGICO

Nuestra investigación es de carácter cualitativo, debido al carácter exploratorio del problema de investigación, y fue ideada bajo la metodología de Investigación-Acción. Como lo señala Bisquerra, “la expresión investigación acción educativa (...) describe una familia de actividades que llevan a cabo los profesionales del ámbito social, en nuestro caso profesionales de la educación, con el propósito de mejorar la calidad de sus acciones” (2009, p.369).

Advertimos que debido al contexto mundial de pandemia esta propuesta no puede ser implementada en lo inmediato, por lo tanto se desarrollará a través de la planificación y generación de contenido para que dicha propuesta pueda ser adaptada a diversas realidades o contextos educativos. La propuesta didáctica que se generará, busca a largo plazo ser implementada como un taller en horas de libre disposición, por lo que en esta primera etapa, las sesiones planificadas puedan ser implementadas acomodándose a contenidos curriculares afines o acorde a las necesidades particulares de cada grupo, pudiendo ser trabajadas en diferentes asignaturas.

Esta propuesta ha sido diseñada para jóvenes que cursen entre séptimo básico y cuarto medio que pertenezcan a establecimientos en contextos de vulnerabilidad, sin embargo, bajo el mismo parámetro anterior, las actividades podrían sufrir modificaciones para ser trabajadas con otros grupos.

John Elliott (1993) define la investigación acción como un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma. La entiende como una reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por los profesores, que tiene como objetivo ampliar la comprensión (diagnóstico) del profesor de sus problemas prácticos. Las acciones van encaminadas a modificar la situación una vez que se logre una comprensión más profunda de los problemas. Y en ese sentido, nuestro objetivo inicial apuntaba a mejorar los

procesos de regulación emocional de estudiantes en contextos de vulnerabilidad, por medio de una propuesta didáctica basada en la experiencia artística.

Creemos que cualquier tipo de recolección o análisis de datos derivado de la implementación de la propuesta didáctica que se expondrá a continuación, debe hacerse a través de la observación participante, promoviendo el rol activo del profesor y su trabajo con el grupo como mediador. De la misma forma, descartamos el uso de la bitácora (objeto en el cual los y las estudiantes dejarán registro visual y textual de las actividades propuestas en las diversas unidades) como un elemento factible de ser difundido; cualquier tipo de observación que se haga de los documentos o actividades debiera ser meramente textual y descriptivo (mediante una observación y nota de campo). Creemos que el registro visual de cada ejercicio debe ser en primera instancia una experiencia, por tanto, cada resultado individual, cada objeto finalizado será un testimonio personal que bajo ninguna circunstancia podría llegar a convertirse en una interpretación externa (por ejemplo, un análisis de carácter psicológico respecto de los resultados de esas imágenes y testimonios).

PROPUESTA DIDÁCTICA: BITÁCORA DE LAS EMOCIONES

INTRODUCCIÓN

La siguiente propuesta didáctica entrega un primer lineamiento para el desarrollo de actividades que son plausibles de realizar en diversas instancias del horario curricular. Si bien las actividades enmarcadas dentro de esta “Bitácora de las emociones” son un acercamiento hacia la definición y estructuración de un taller destinado para horas de libre elección (con un plan de desarrollo anual), se han planificado un conjunto de 3 unidades de 12 horas pedagógicas por unidad

(divididas en 4 sesiones de 2 horas pedagógicas a su vez) que pueden ser implementadas con la estructura piloto.

Entendiendo que este proyecto ha sido pensado para establecimientos en que sus estudiantes se encuentran afectados o inmersos en ciertos contextos específicos, creemos que las herramientas acá entregadas pueden ser ventajosas tanto para el cuerpo docente que se encuentra en una relación directa y continua con los y las estudiantes como para éstos y éstas mismas. Este lineamiento piloto por tanto, puede ser ejecutado en diversas asignaturas y para estudiantes de séptimo básico hasta cuarto medio. A modo de sugerencia, detallamos a continuación las posibilidades de implementación:

1.- Horas de Orientación: Aun cuando el horario de orientación es de 45 minutos y que cada sesión de la propuesta está estipulada para ser desarrollada en 90 minutos, esta puede ser dividida en más sesiones como también puede considerarse por separado alguna de las unidades puesto que cada una de ellas mantiene autonomía en su implementación.

2.- Horas en asignaturas de Plan General/Diferenciado: Pueden ser consideradas dentro de cualquier asignatura del Plan general en donde se coordinen, junto al equipo encargado, la implementación de alguna de las unidades en concordancia con algún OA.

3.- Horas de Artes Visuales y/o Música: Abordar el total de las unidades o parte de ellas en alguna de estas asignaturas o como trabajo colaborativo si el establecimiento ofreciera ambas a sus estudiantes.

Cada una de estas propuestas deben ser consideradas para niveles o cursos en donde en su conjunto presenten mayores dificultades a nivel de convivencia entre los pares o se perciban en éstos un bajo manejo en la regulación de sus emociones. Son herramientas que se consideran estrategias pedagógicas pero

ante todo expresivas, que estimulan la indagación en el reconocimiento de emociones y el trabajo interdisciplinario. Es de suma importancia considerar los beneficios que traen al aprendizaje esta colaboración entre los diversos objetivos de aprendizaje y el continuo cruce con que éstos se manifiestan no solo en un texto curricular sino en la vida misma. Los y las docentes que han tenido la posibilidad de generar aprendizajes a través de este tipo de procesos, sabrán que aquellas experiencias pedagógicas más significativas son las más recordadas por los y las estudiantes.

Si bien este enfoque podría considerarse disonante con el enfoque del currículum chileno actual en materia de educación artística, nuestra propuesta es complementaria al trabajo de las asignaturas de artes visuales o música, ya que la importancia del modelo expresionista radica en la toma de conciencia estética del estudiante potenciando su personalidad expresivo-creadora, logrando en él la libertad de expresarse espontáneamente, lo que creemos se adapta mejor al trabajo de entregar herramientas para la educación emocional.

Es importante considerar que los enfoques propuestos no son concluyentes, ni exclusivos, ni estáticos, y permiten reflexionar pedagógicamente sobre la enseñanza de las artes, teniendo en cuenta siempre que es una sugerencia y la propuesta podría ser adaptada de acuerdo a los contextos particulares.

Creemos que la fundamentación sobre la experiencia y la educación artística en el presente marco teórico, puede sintetizarse en el siguiente planteamiento: “las diferentes artes construyen representaciones del mundo, que pueden inspirar a los seres humanos para comprender mejor el presente y crear alternativas de futuro” (Efland, 2004, p.229).

OBJETIVO GENERAL: PROPONER HERRAMIENTAS PARA LA EDUCACIÓN EMOCIONAL A TRAVÉS DE LA IDENTIFICACIÓN DE EMOCIONES Y LA EXPRESIÓN CREATIVA EN RELACIÓN A LA COTIDIANEIDAD, EN ESTUDIANTES DE ENSEÑANZA MEDIA.

BITÁCORA CREATIVA “Dale un rumbo a tus emociones”

UNIDADES	CONTENIDO	APRENDIZAJES ESPERADOS
AUTORRETRATO	<ul style="list-style-type: none"> • Metodología de proyecto para el desarrollo de manifestaciones visuales y musicales • Elementos estéticos del lenguaje visual y musical • Autorretrato • Composición musical • Autoestima • Percepción personal 	<p>Se expresan visualmente y desarrollan su creatividad, experimentando, imaginando y pensando divergentemente.</p> <p>Reconocen y valoran las diversas manifestaciones musicales, sus contextos, miradas y estilo a partir de lo propio.</p> <p>Reconocen emociones a través de la autopercepción y autoconocimiento.</p>
MI BANDA SONORA	<ul style="list-style-type: none"> • Composición musical • Elementos visuales • Diseño gráfico • Autoconocimiento • Conciencia emocional 	<p>Conceptualizan a través de una imagen diversos elementos de diagramación, color, tipografía expresando ideas y sentimientos de su propia percepción.</p> <p>Demuestran disposición a comunicar sus percepciones, ideas y sentimientos mediante diversas formas de expresión musical con confianza, empatía y preparación.</p> <p>Interpretan y expresan emociones.</p>
MAPA SONORO/VISUAL	<ul style="list-style-type: none"> • Representación visual • Collage • Exploración sonora • Conciencia emocional 	<p>Expresan a través de composiciones visuales diversas percepciones sonoras de su entorno</p> <p>Explican ideas y sensaciones personales a partir de la música seleccionada, integrando sus propios conocimientos.</p> <p>Identifican experiencias que tengan un impacto positivo en el ámbito emocional.</p>

PLANIFICACIÓN UNIDAD ENSEÑANZA – APRENDIZAJE 2020

NOMBRE DE LA UNIDAD: AUTORRETRATO

OBJETIVO GENERAL: DESARROLLAR ESTRATEGIAS PARA LA EDUCACIÓN EMOCIONAL A TRAVÉS DE LA IDENTIFICACIÓN Y EXPRESIÓN CREATIVA DE ESTUDIANTES DE ENSEÑANZA MEDIA.

OBJETIVOS CLASE 1	CONTENIDOS	ACTIVIDADES GRUPO	SUGERENCIAS DE ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN
<p>Entregar a los y las estudiantes la bitácora creativa.</p> <p>Conocer el significado y origen de la palabra bitácora.</p> <p>Indagar por las unidades de la bitácora.</p>	<p>Introducción al concepto de bitácora y bitácora de las emociones.</p> <p>Presentación de la interrelación de música y arte como camino de expresión de las emociones.</p>	<p>I: - Reciben el material didáctico</p> <p>- Escuchan la explicación sobre su significado y conocen las distintas partes que componen la bitácora.</p> <p>D: Responden preguntas dirigidas a explorar su sentir, tales como:</p> <p>-¿Qué representa esta música para ti?</p> <p>-¿En qué medida crees que la música enriquece y potencia la expresión de tus emociones?</p> <p>- ¿Cómo clasificarías esas emociones respecto a la música elegida?</p> <p>La bitácora será un documento personal por lo que se da la posibilidad que las personalicen a través de diferentes técnicas o materiales.</p> <p>C: Se realiza un breve conversatorio respecto de las reflexiones y sensaciones que les provocó la sesión.</p>	<p>Observación directa.</p> <p>Reflexión del aprendizaje de</p> <p>*Diario de aprendizaje</p>

OBJETIVOS CLASE 2	CONTENIDOS	ACTIVIDADES GRUPO	SUGERENCIAS DE ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN
<p>Comprender el significado del autorretrato.</p> <p>Establecer canales de expresión artística dirigidos a entender y a expresar en qué estados se encuentran mis emociones.</p>	<p>Autorretrato.</p> <p>La música como representación de mis emociones.</p> <p>¿Qué dicen mis gustos y preferencias musicales de mí?</p> <p>El playlist musical.</p>	<p>I: Se les solicita a cada estudiantes que se tomen selfies, las pueden modificar, tal cual harían para una red social. Se introduce el tema del autorretrato como una forma de representación personal.</p> <p>D: Se les pide a los estudiantes que reflexionan en torno a cómo la música los puede representar y para eso crearán una playlist que los represente en este momento de sus vidas. Luego responden en sus mismas bitácoras:</p> <p>¿Crees que la música elegida en tu playlist, representa más tus estados anímicos positivos o negativos?</p> <p>¿Crees posible reconocer y profundizar más en él, por qué esa música te representa más?</p> <p>¿Cómo trabajarías o cambiarías esas emociones que la música te sugiere?</p> <p>C: Se les invita a los estudiantes a que creen la playlist según sus posibilidades y registren algunas de sus percepciones en su bitácora cuando la escuchen en sus vidas cotidianas.</p>	<p>Observación directa.</p> <p>Reflexión de aprendizaje</p> <p>*Diario de aprendizaje</p>

OBJETIVOS CLASE 3	CONTENIDOS	ACTIVIDADES GRUPO	SUGERENCIAS DE ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN
<p>Reconocer las características propias del género del autorretrato y sus formas de expresarlas visualmente.</p> <p>-Relacionar características propias con músicas determinadas.</p>	<p>Elementos del lenguaje visual y musical</p> <p>Lo figurativo y no figurativo</p> <p>Collage</p>	<p>I: Se les muestra algunos autorretratos de diferentes artistas, motivando la reflexión sobre qué puede intentar expresar cada uno.</p> <p>D: A partir de una fotografía propia y observándose como si fuera la primera vez responden a la siguiente pregunta: ¿Quién soy y a dónde voy? Reflexionan a partir de sus propias características y anotan 5 cualidades positivas y negativas y las discuten con un compañero o compañera. Eligen cuatro características para representar y realizan un autorretrato a través de un collage libre que realizan en la sección de la bitácora que se ha creado para eso.</p> <p>C: Se les invita a compartir algunos de sus resultados y, también tienen la posibilidad de actualizar sus playlist de acuerdo a lo que vayan queriendo expresar después de la clase o durante la semana.</p>	<p>Observación directa.</p> <p>Reflexión del aprendizaje de *Diario de aprendizaje</p>
OBJETIVOS CLASE 4	CONTENIDOS	ACTIVIDADES GRUPO	SUGERENCIAS DE ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN
<p>Utilizar la composición musical como canal de representación</p>	<p>La música como canal de</p>	<p>I: Se comenta en base a la elección de los playlist</p>	<p>Quiz</p>

<p>de las emociones.</p>	<p>composición visual.</p> <p>Más allá de mis gustos musicales.</p>	<p>como la composición musical se construye también en base a la elección musical que pueda representar una imagen sonora, tomando como referencia los autorretratos.</p> <p>D: Los estudiantes plasman sus conclusiones musicales en la bitácora creativa. Respondiendo a una lluvia de ideas que les sugiera la música</p> <p>Los estudiantes escuchan y comentan piezas instrumentales que puedan aportar a la expresión y representación de su sentir en torno a lo que plasman en sus autorretratos.</p> <p>Se les invita a que se conecten con colores, formas, sentimientos que puedan representarlos hoy, y crean un nuevo autorretrato a partir de la técnica que más quieran.</p> <p>C: Se comentan las ideas de los estudiantes en torno a cómo se representan así mismos musicalmente, y se les insta a que en la semana busquen música de otros estilos que se acerquen a lo que sus emociones reflejan. Se alude a búsqueda de música instrumental para estos efectos.</p>	<p>* Diario de aprendizaje</p> <p>Resumen</p>
--------------------------	---	--	---

PLANIFICACIÓN UNIDAD ENSEÑANZA – APRENDIZAJE 2020			
NOMBRE DE LA UNIDAD: MI BANDA SONORA			
OBJETIVO GENERAL: APLICAR HERRAMIENTAS PARA LA EDUCACIÓN EMOCIONAL A TRAVÉS DE LA IDENTIFICACIÓN Y EXPRESIÓN CREATIVA DE ESTUDIANTES DE ENSEÑANZA MEDIA.			
OBJETIVOS CLASE 5	CONTENIDOS	ACTIVIDADES GRUPO	SUGERENCIAS DE ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN
<p>Comprender el concepto de banda sonora.</p> <p>Reconocer la importancia de la música en las escenas de mi vida.</p>	Banda sonora.	<p>I: Se hace una lluvia de ideas en torno al concepto de banda sonora.</p> <p>D: Se muestra a las y los estudiantes escenas de cine donde se recalca la influencia de la música como eje emocional.</p> <p>Registran en sus bitácoras algunos momentos de su vida que son importantes como para tener una musicalización propia.</p> <p>C: Se insta a los estudiantes a reflexionar cuáles son aquellas piezas musicales que podrían musicalizar los pasajes de su vida y se les deja como tarea seleccionar obras que contribuyan a la construcción de la banda sonora de sus vidas.</p>	<p>Observación directa.</p> <p>Reflexión del aprendizaje de *Diario de aprendizaje</p>
OBJETIVOS CLASE 6	CONTENIDOS	ACTIVIDADES GRUPO	SUGERENCIAS DE ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN
Construir la Banda sonora de nuestras vidas	La banda sonora de mi vida.	<p>I: Se escuchan obras musicales de películas y se les insta a las y los estudiantes a construir sus propias bandas sonoras, tomando como eje las escenas o momentos</p>	<p>Observación directa.</p> <p>Reflexión de aprendizaje</p>

		<p>seleccionados la clase anterior. Queda a libre disposición de los estudiantes la representación de una emoción tanto positiva como negativa.</p> <p>D: Los estudiantes mediante la escucha seleccionada de sus obras desarrollan sus bandas sonoras. Guiándose por preguntas tales como: ¿Cómo crees que esta música representa una escena de tu vida?</p> <p>¿Qué emociones despierta en ti esta música elegida? Registran la reflexión sobre las escenas de su vida en sus bitácoras.</p> <p>C: Los estudiantes comentan de manera voluntaria sus impresiones en torno a las bandas sonoras de sus vidas y las registran en sus bitácoras.</p>	<p>*Diario de aprendizaje</p>
OBJETIVOS CLASE 7	CONTENIDOS	ACTIVIDADES GRUPO	SUGERENCIAS DE ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN
<p>Proponer un imaginario gráfico personal en torno a la elección de una banda sonora que refleje los tópicos principales de ésta.</p>	<p>Diseño gráfico Composición visual Técnicas mixtas</p>	<p>I: En torno a la banda sonora escogida por los y las estudiantes la clase anterior y retomando las impresiones personales y emocionales que los llevó a escogerla, se comienza la clase generando la relación que se establece entre bandas sonoras y las imágenes de carátulas de discos.</p> <p>D: Se visualizan y analizan, junto a la escucha de su música, una serie de carátulas de discos. Se hace una relación estética entre su gráfica y el contenido musical. Se realiza una introducción al diseño gráfico como disciplina dentro del Diseño y se les pide que comiencen a bocetear en su bitácora la carátula de su banda sonora, considerando todas</p>	<p>Observación directa.</p> <p>Reflexión del aprendizaje</p> <p>*Diario de aprendizaje</p>

		<p>aquellas reflexiones en torno a sus elecciones musicales generando una relación gráfica entre ellas.</p> <p>C: Se realizan las retroalimentaciones de los avances y los bocetos propuestos para la posterior realización de su carátula. Se comenta entre los pares, mediante preguntas guiadas por la o el docente, cuáles fueron las dificultades que se les presentaron al plantearse este primer acercamiento a su carátula.</p>	
OBJETIVOS CLASE 8	CONTENIDOS	ACTIVIDADES GRUPO	SUGERENCIAS DE ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN
<p>Crear un imaginario gráfico personal en torno a la elección de una banda sonora que refleje los tópicos principales de ésta.</p>	<p>Composición visual Color Técnicas mixtas</p>	<p>I: Se retoman los bocetos de la clase anterior y se realiza una reflexión respecto de los resultados obtenidos. Se analizan nuevamente las relaciones existentes y se enfatiza en la necesidad de generar una creación que satisfaga necesidades subjetivas en su carátula.</p> <p>D: Se crea carátula de banda sonora en base a los bocetos propuestos la clase anterior y en base a los materiales y técnicas escogidas por los y las estudiantes, comienzan sus carátulas.</p> <p>C: Se realiza un plenario exponiendo sus imágenes y compartiendo con sus pares la relación entre ésta y su banda sonora.</p>	<p>Quiz</p> <p>* Diario de aprendizaje</p> <p>Resumen</p>

PLANIFICACIÓN UNIDAD ENSEÑANZA – APRENDIZAJE 2020

NOMBRE DE LA UNIDAD: “MAPA SONORO VISUAL”

OBJETIVO GENERAL: APLICAR HERRAMIENTAS PARA LA EDUCACIÓN EMOCIONAL A TRAVÉS DE LA IDENTIFICACIÓN Y EXPRESIÓN CREATIVA DE ESTUDIANTES DE ENSEÑANZA MEDIA.

OBJETIVOS CLASE 9	CONTENIDOS	ACTIVIDADES GRUPO	SUGERENCIAS DE ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN
<p>Sensibilizar en torno a los sonidos/ruidos existentes en el cotidiano de cada estudiante y que a su vez se conecte con alguna emoción que logren identificar.</p>	<p>Los sonidos cotidianos en torno a lo emocional.</p> <p>Valorización de nuestro entorno sonoro cotidiano.</p>	<p>I: Se le hacen preguntas de conocimiento previo a los estudiantes tales como: ¿Qué sonidos caracterizan tu recorrido a la escuela? ¿Hay algún sonido que guarde o despierte sentimientos particulares en ti?</p> <p>D: Los estudiantes ven el video “Listen” de Murray Shafer y reflexionan el valor del entorno sonoro del que son partícipes cotidianamente.</p> <p>Comentan sus apreciaciones del video, comentando el valor de los sonidos que particularizan su vida tales como :</p> <p>¿Qué sonidos poseen una carga emotiva en ti? ¿Qué llevó a darte cuenta que esos sonidos poseen un valor para ti? ¿Con qué sonido relaciono mi llegada a casa? ¿Con qué sonidos relaciono a mi familia? ¿Cuál fue el último sonido que escuche antes de dormir?</p> <p>C: Los estudiantes plasman sus apreciaciones en torno a los sonidos que caracterizan su vida en sus bitácoras y de manera voluntaria comentan sus ideas.</p> <p>Además, se les solicita que para la próxima clase puedan</p>	<p>Observación directa.</p> <p>Reflexión del aprendizaje</p> <p>*Diario de aprendizaje</p>

		registrar sonidos que forman parte de su cotidiano que podrán compartir con sus pares.	
OBJETIVOS CLASE 10	CONTENIDOS	ACTIVIDADES GRUPO	SUGERENCIAS DE ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN
Reconocer un mapa sonoro en torno a los sonidos/ruidos existentes en el cotidiano de cada estudiante.	Mapa sonoro/visual	<p>I: Se comentan ideas sobre lo visto en la clase anterior, tales como: la valorización del espacio cotidiano.</p> <p>D: Para comenzar la clase se pide voluntariamente si alguien quiere compartir los sonidos que se les solicitó grabar la clase anterior.</p> <p>Se les explica a los estudiantes más en profundidad el concepto de mapa sonoro, el cual tiene como fin reconocer y valorar la riqueza de los sonidos que habitan y darle un significado más profundo a éstos. Los estudiantes registran sus ideas para elaborar un mapa mental que de manera libre construirán en sus bitácoras, con la frase base “mi paisaje sonoro” y registran sus ideas y apreciaciones. Los conceptos que quieran representar los pueden escribir o dibujar.</p> <p>Se muestran algunos referentes sobre los mapas mentales y su función. Reflexionan en torno a los conceptos de mapa sonoro y bitácora.</p> <p>C: Los estudiantes comentan</p>	<p>Observación directa.</p> <p>Reflexión del aprendizaje</p> <p>*Diario de aprendizaje</p>

		sus ideas y apreciaciones de manera voluntaria.	
OBJETIVOS CLASE 11	CONTENIDOS	ACTIVIDADES GRUPO	SUGERENCIAS DE ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN
Crear un mapa mental en torno a los sonidos/ruidos existentes en el cotidiano de cada estudiante y que a su vez se conecte con alguna emoción que logren identificar.	Iconografía Mapa mental	<p>I: Se retoma el concepto de mapa mental y las ideas desarrolladas la clase anterior.</p> <p>D: Se comienza con la definición de Iconografía y se visualizan diversos ejemplos utilizados en la cotidianidad. Luego se relacionan con los conceptos e ideas desarrolladas la clase anterior para la creación de sus propios íconos. Este material será utilizado para la construcción de su mapa mental. Comienzan la construcción de sus mapas.</p> <p>C: Se proyectan los avances de los diversos mapas mentales construidos para ser finalizados y expuestos la última clase de esta unidad y/o proyecto.</p>	Observación directa. Reflexión del aprendizaje *Diario de aprendizaje
OBJETIVOS CLASE 12	CONTENIDOS	ACTIVIDADES GRUPO	SUGERENCIAS DE ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN
Generar una reflexión en torno al reconocimiento de las diversas emociones que fueron abordadas y exploradas a través de diversas actividades propuestas en este proyecto.	Paisaje Sonoro	<p>I: Se retoma el trabajo de la clase anterior, se les solicita que terminen de construir los mapas mentales vistos la clase anterior y la importancia de terminar y compartir los procesos</p> <p>D: Terminan los mapas mentales en sus bitácoras. Se realiza plenario de los mapas mentales de cada uno de los</p>	* Diario de aprendizaje Autoevaluación Algunos criterios a considerar: - Me he comprometido durante este proceso de creación de la bitácora. - Mi actitud hacia las clases ha sido en beneficio

		<p>estudiantes.</p> <p>C: Se realiza una reflexión en torno a las actividades vistas durante esta unidad o proyecto y los y las estudiantes se autoevalúan.</p>	<p>de mi autoconocimiento.</p> <ul style="list-style-type: none"> - He sido responsable en el cuidado de la bitácora (objeto contenedor de mis emociones y expresiones diversas). - He sido empático o empática con mis pares al momento de expresar verbalmente algún sentir o testimonio. - He logrado reconocer mis emociones durante este proceso de introspección y auto observación. <p>(Se sugieren agregar otros dependiendo el contexto de cada establecimiento)</p> <p>Sugerencias de Indicadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - En gran medida - Me acerco a ello - Creo me falta llegar a ello
--	--	--	--

Observaciones Importantes:

- Se sugiere que las actividades sean desarrolladas en el formato de bitácora que se adjunta como anexo a esta propuesta didáctica con previa autorización de uso.
- Los materiales se pueden adecuar a la realidad y contexto de cada establecimiento intentando realizar las actividades que conforman las unidades.
- En ciertas actividades relacionadas a la escucha y búsqueda de música está condicionada a la conectividad de celulares (en el caso

que los y las estudiantes tuvieran en su mayoría acceso a internet) o al acceso a laboratorios de computación con conectividad.

- Se sugiere aplicar en todas las sesiones (o bien al final de cada unidad) la evaluación formativa “apuntes de aprendizaje” que irá incorporada a la bitácora como un apartado al final de ésta.

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN FORMATIVA QUE PUEDEN ACOMPAÑAR LAS ACTIVIDADES PROPUESTAS:

Reflexión del aprendizaje: 5 minutos antes de que termine la clase o al finalizar un tema, pídeles a los alumnos que reflexionen utilizando las siguientes preguntas abiertas: ¿Qué aprendieron? ¿Cómo aplicarían este conocimiento en alguna situación práctica de la vida real? Analízalos en casa y considera qué alumnos realmente comprendieron los conceptos vistos.

Pruebas cortas o Quizzes: Una vez que hayas terminado un tema y los y las estudiantes hayan tenido oportunidad de interactuar activamente con él, pídeles a los alumnos que contesten una prueba corta o quiz para que tanto ellos como tú sepan qué nivel de comprensión tiene cada alumno.

Resumen: Pídeles a los alumnos(as) que resuman conceptos importantes a lo largo de las clases. Esto puede ser de manera oral, visual o escrita.

Tarjetas de respuesta: Reparte una tarjeta a cada alumno. Haz una pregunta o plantea un problema y pídeles que levanten todas sus tarjetas al mismo tiempo. Así puedes observar rápidamente las respuestas de cada alumno al mismo tiempo que enseñas a todo el grupo.

Apuntes de aprendizaje (metacognición): Pedir a los alumnos que tengan un diario de aprendizaje donde cada semana al menos, se tomen 5 minutos para escribir sobre las estrategias que les facilitaron la comprensión, las actividades que más se le dificultaron y recursos que fueron de ayuda para el aprendizaje. De esta manera tanto el alumno como el docente adquieren información valiosa sobre el proceso de aprendizaje de cada alumno (ineverycrea.mx).

ANÁLISIS DE RESULTADOS ESPERADOS

Determinar de qué forma y en qué magnitud la experiencia artística es capaz de influir en la regulación emocional de estudiantes en su pre adolescencia y adolescencia, es un análisis que requiere, además de la obtención de datos durante la implementación del proyecto, indagar en experiencias pedagógicas propias que permitan un primer acercamiento hacia didácticas que favorecen la experimentación y la aplicación de la experiencia artística como medio de expresión y autoconocimiento.

Es así como la unidad de Autorretrato, una de las propuestas didácticas de este proyecto, ha sido una herramienta importante utilizada previamente en nuestras propias didácticas pedagógicas en Artes Visuales para estimular la introspección y la auto observación en estudiantes de segundos medios de algunos establecimientos de Santiago. El objetivo principal es crear una imagen en la que se refleje, a modo conceptual, todas aquellas características, preferencias y gustos que detecten las y los estudiantes de sí mismos generando en primer lugar un análisis que deben redactar en una hoja. Estos apuntes, palabras y/o conceptos que pueden utilizar serán su guía para la creación de sus imágenes proyectivas. Los resultados de estos autorretratos conceptuales son, además de un viaje por diversas técnicas y formas de producción, un importante y significativo registro de proyecciones personales e internas que favorecen a una mirada guiada de aspectos de ellos y ellas mismas que son imprescindibles observar. De acuerdo a lo anterior, podemos decir que el catastro gráfico obtenido de estas experiencias previas nos ayudan a aventurar ciertos resultados esperados y la implementación de las didácticas aquí descritas, por tanto, nos entregan una serie de acciones y dinámicas que enriquecen el trabajo de exploración emocional. Se espera potencialmente que además de esta auto observación, el conjunto de actividades propuestas nos conduzcan a aquello que esperamos: observar algún grado de regulación emocional a través de la experiencia artística.

Otra de las experiencias pedagógicas previas que nos permiten aventurar ciertos resultados esperados proviene de la música. La propuesta de Murray Shafer (2016), uno de los pilares de la educación musical actual y de esta investigación, parece tomar elementos esenciales desde lo emocional, ya que su concepto de la “escucha activa” invita a tomar conciencia acerca de cómo suenan nuestras propias emociones y cómo re significarlas en el aula. Las actividades de composición musical propuestas a partir de los propios gustos musicales de los (as) estudiantes, apuntan precisamente a situarlos desde lo emocional, a reconocer aquello que han hecho propio por diversos factores.

La construcción del mapa sonoro emocional, precisamente apunta a lo mismo, a encontrarnos con aquellos aspectos de nuestra propia vida y que nos aportan identidad emocional desde lo sonoro. Aquellos sonidos que dan significado a nuestras vidas, como lo pueden ser los sonidos característicos del hogar o como suenan las llaves de un padre o madre al llegar a casa, los sonidos de la escuela, son una invitación precisa a reencontrarnos en un plano emocional.

Si bien el ejercer la docencia y tener una experiencia previa en el aula por parte del equipo de este proyecto ha sido fundamental al momento de planificar esta propuesta didáctica, la revisión del estado del arte y de las experiencias concretas ligadas al ámbito emocional ha sido clave para determinar las actividades de nuestra experiencia que pueden potencialmente concretar los objetivos. Así mismo, basarnos en la experiencia artística, hace que nuestra propuesta trabaje en base al crear, que además corresponde al nivel más alto dentro de las taxonomías de aprendizaje (Bloom - Anderson, 2001), lo que valida experiencias más significativas.

La propuesta de generar herramientas para la identificación de emociones surge precisamente desde la importancia que tienen en el desarrollo humano las experiencias y transformaciones no sólo biológicas sino que las emocionales

durante la adolescencia. La regulación de éstas, por tanto, merece de una especial atención, y más aún en contextos sociales insertos en diversos niveles de vulnerabilidad. La experiencia artística así mismo entrega la tangibilidad, es decir la evidencia concreta y visible de aquellos procesos de experimentación, auto observación y sensibilización necesarias para que los primeros dos conceptos, regulación emocional y vulnerabilidad, converjan en las propias experiencias de vida de las y los estudiantes.

Es por esto que se plantean una serie de aprendizajes esperados a partir de nuestros principales objetivos como: *el reconocimiento de emociones a través de la autopercepción y autoconocimiento o la identificación de experiencias que tengan un impacto positivo en el ámbito emocional*, que se espera, causen un cambio y se conviertan en herramientas que puedan favorecer a los y las estudiantes en su propio crecimiento y resolución de conflictos.

Por su parte la idea de las inteligencias múltiples de Howard Gardner, dejan la puerta abierta a la extensión de nuevas propuestas de inteligencias. Esta idea de continua evolución permite a los (as) docentes adaptar las pedagogías de lo emocional al contexto que los (as) rodean.

A través de la experiencia artística, como el proceso de experimentación emocional y creativa que surge en la interacción de un individuo con diferentes expresiones artísticas, se pretende entregar herramientas para la educación emocional a través de la cotidianeidad, desde la introspección o la expresión, y cuya finalidad es la vivencia en sí misma.

Si bien existen primeros acercamientos bastante contundentes entre la relación de educación artística y la educación emocional, como los estudios de García (2017) o Campaño (2016), nuestra propuesta abarca, a través de la creación, mayores niveles de aprendizaje significativos como algunas de las experiencias didácticas recogidas por Orbeta, quien *supone que la conexión con las propias emociones a*

través del arte, facilitaría la formación de un individuo sano en sus aspectos éticos, sensitivos y sociales (2015).

Las unidades de esta propuesta didáctica están diseñadas para que la experiencia sea lo más completa a través de diferentes expresiones artísticas (Artes Visuales y Música). Por ejemplo, en la unidad de autorretrato, podemos encontrar tres etapas: Identificar o Reconocer, Interpretar o Analizar y Expresar o Crear, a través de estos niveles se trabaja la autopercepción o autoconocimiento. Tanto en el ámbito de las Artes Visuales como en las actividades de Música, estas fueron concebidas como experiencias a través de los propios gustos y experiencias de los estudiantes, espacios de exploración que a su vez fomentan los procesos creativos.

CONCLUSIONES

El modo en que influye la experiencia artística (entendiéndose ésta como el proceso de experimentación emocional y creación de imágenes proyectivas enfatizadas en la introspección y la libertad por la expresión) en la regulación emocional de los y las adolescentes depende, en cierta medida, del grado de los contextos de vulnerabilidad en que éstos estén inmersos(as).

La vulnerabilidad como objeto de estudio nos permite entender que genera un sujeto vulnerable y cómo este, a su vez, subjetiva su condición frente a la sociedad. Esta conciencia de ser tal implica (aunque no necesariamente) entender que se deben enfrentar a una serie de dificultades y desventajas, careciendo en la mayoría de las veces de las herramientas necesarias para afrontarlas.

Dicho lo anterior, creemos que la experiencia artística podría potencialmente ser una experiencia transformadora (si se realiza de manera constante y no aisladamente) en la forma en que los y las estudiantes detectan y se enfrentan a sus emociones especialmente en aquellos(as) que viven en contextos de vulnerabilidad permanente.

Es así como el nexo que establecemos entre la relación de experiencia artística y regulación emocional, se basa en que la primera es una herramienta probada en el marco de la educación generadoras de procesos de experimentación y creación, en tanto la regulación emocional es un acto consciente que se centra esencialmente en la dinámica del reconocimiento de las emociones y cómo responden a los estímulos emocionales a través de imágenes proyectivas.

El concepto de educación emocional puede estar arraigada en la idea de que solo “ciertas” asignaturas pueden adentrarse en los procesos emocionales de los(as) estudiantes, haciéndoles conscientes de sus procesos emocionales, sin embargo, una de las ideas que han surgido a partir de la presente investigación sugiere que este campo de la regulación emocional y su implicancia en el desarrollo los conocimientos pueden expandirse a todos los ámbitos del saber.

Pensar, sentir y aprender en el campo de las ciencias u otra disciplina, incorporando lo emocional al proceso de aprendizaje, sin duda re significa de una manera profunda la adquisición de conocimientos, ya que retenemos más aquello que nos emociona. Esta hipótesis de aprendizaje y emoción se basan en los planteamientos de aprendizaje (Mora, 2019).

Esto implica darnos cuenta de que el placer también juega un papel importante en el desarrollo de conocimientos. Ejemplo de ello puede ser evidenciar cómo en nuestra propia experiencia pedagógica estudiantes que se sienten emocionados buscan fuera del aula crecer en aquellos conocimientos que experimentaron en una clase, ya sea en la creación de un grafiti que los represente o escribiendo una canción que refleje un momento importante para ellos (as).

Teniendo en cuenta que la implementación de esta propuesta requiere de un medio didáctico concreto como la bitácora, nos parece necesario hacer un símil con los medios didáctico presentes en el sistema escolar chileno actual. Si bien actualmente el ministerio de Educación dispone del currículum nacional y algunos

textos escolares de difusión nacional que pretenden asegurar cierto nivel mínimo de conocimiento y herramientas para desarrollarlo en las diferentes áreas del mismo, creemos que es necesario ampliar este debate sobre las asignaturas que actualmente están presentes en el currículum, pero que no cuentan con un material didáctico concreto o textos de apoyo con elementos técnicos mínimos.

Si bien existe, aparentemente, mayor libertad en la implementación de ciertas asignaturas como Artes Visuales, Música, Educación Física, Filosofía, entre muchas otras, la incorporación de algunos medios didácticos concretos en estas asignaturas en un formato concreto como son los textos escolares, siempre pensados como textos de consulta y sugerencia de actividades, creemos que podrían favorecer algunos aprendizajes relacionados a estas áreas del conocimiento, permitiendo desarrollar un piso básico con respecto a estos mismos.

Otro punto a considerar y que creemos relevante destacar en nuestra conclusión, es la propia visión emotiva del profesor, ya que el incorporar aspectos emocionales en la didáctica, estos tienen la posibilidad de replantear la educación haciéndola más empática y cercana.

Esta propuesta de inclusión emocional en la educación, plantea además un re descubrimiento de nuestra propia identidad y memoria, ya que podríamos preguntarnos ¿Qué recordamos y retenemos de nuestras experiencias aprendidas en la escuela? O ¿De qué manera los jóvenes y niños(as) enfrentaron la educación en el contexto de pandemia?

La respuesta podría ser aventurada, pero tomando como base nuestra propia experiencia, podríamos concluir que lo que nos emociona, es lo que queda arraigado en los procesos de aprendizaje. Como por ejemplo, la conversación con un amigo (a), el consejo de un(a) profesor(a) o una clase que trató algo profundo sobre nuestros intereses.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Akram, Hassan. 2020. *El Estallido ¿Por qué? ¿Hacia dónde?* Chile: Ediciones el Desconcierto
- Albano, A. & Price, G. 2014. *Artes plásticas*. Fundación Botín. Recuperado de: https://www.fundacionbotin.org/89dguuytdfr276ed_uploads/EDUCACION/creatividad/artes%20y%20emociones%202014/Cap.%20AAPP%20A%20AlbanoG.%20Price.%202014%20Informe%20Creatividad%20ES-6.pdf
- Alzina, R. B. 2009. *Psicopedagogía de las emociones*. En R. B. Alzina, *Psicopedagogía de las emociones* (pág. 70). Madrid España: Editorial Síntesis.
- Atria, Fernando. 2013. *Neoliberalismo con rostro humano*. Chile: Editorial Catalonia.
- Bach, E. & Darder, P. 2002. *Sedúcete para seducir: vivir y educar las emociones (Vol. 77)*. Grupo Planeta (GBS).
- Benavidez, J. 2017. *El Arte como medio para potenciar la Capacidad Emocional en las Agentes Educativas*. Colombia: Fundación Universitaria los Libertadores
- Beneyto, Silvia. 2015. *Entorno familiar y rendimiento académico*. España: Área de Innovación y desarrollo, S.L

Bisquerra, R. 2011. *Inteligencia emocional: Implicaciones para la práctica en la educación en el tiempo libre*. Boletín #14. La caja de herramientas. España: Escuela Oficial de Tiempo Libre.

Bisquerra, R (Coord.). 2009. *Metodología de la investigación educativa*. España. Editorial La Muralla S.A.

Blaikie, P., Cannon, T., Davis, I. & Wisner, B. 1996. *Vulnerabilidad, el entorno social, político y económico de los desastres*. Colombia: Tercer Mundo editores.

Campaño, E. 2016. *Música y competencias emocionales: posibles implicaciones para la mejora de la educación musical*. España Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical, Volumen 13

Dewey, J. 1934. *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.

Efland, A. 2004 *Arte y cognición. La integración de las artes visuales en el currículum*. Barcelona: Octaedro.

Eisner, E. 2002. *El arte y la creación de la mente*. Barcelona: Paidós

Focus, D. G. 2014. *¿Qué es la regulación emocional?* Obtenido de archivo de video: Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=SMGOgbyUR5I&t=202s>

García, C. 2017. *Cómo trabajar la educación emocional a través de las artes plásticas*. España: Universidad de Valladolid.

Gardner, H. 1983. *Estructura de la mente, teoría de las inteligencias múltiples*. Colombia: Fondo de cultura económica.

Granadino, F. 2016. *La Educación inicial y el arte*. Organization of American States. Recuperado de: <http://portal.oas.org/LinkClick.aspx?fileticket=USty90PYSho%3D&tabid=1282>

Kandinsky, V. 1912. *De lo espiritual en el arte*. Mexico DF: Premia,

Kemper, T. 2016. *Status, power and ritual interaction: A relational reading of Durkheim, Goffman and Collins*. Routledge.

Lavell, A. 1993. *Ciencias Sociales y Desastres en Latinoamérica: un encuentro inconcluso*. En Revista EURE (pp. 73-84). Santiago, Chile: (Vol. XXI, N° 58).

Llenas, A. 2014. *Diario de las emociones*. Barcelona: Paidós.

López, Ramón. 2020. *Un país vulnerable en la hora de la verdad*. Chile: Ciper. <https://ciperchile.cl/2020/04/05/un-pais-vulnerable-en-la-hora-de-la-verdad/>

- Lowenfeld, V. 1958. *El niño y su arte*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Mareque, E. 2020. *La autorregulación emocional*. Obtenido de [www.unidadfocus.com](http://unidadfocus.com): <http://unidadfocus.com/la-autorregulacion-emocional/>
- Muñoz, E. Á. 2016. *Música y competencias emocionales: posibles implicaciones para la mejora de la educación musical*. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical, Volumen 13*, 125.
- Orbeta, A. 2015. *Educación artística. Propuestas, investigación y experiencias recientes*. Santiago: Ediciones UAH.
- PNUD. 2017. *Desigualdades. Orígenes, cambios y desafíos de la brecha social en Chile*. Santiago de Chile, Programa de las Naciones Unidas para el desarrollo.
- Pedersen, C. 2015. *Informe de País #1, Dinamarca*. Fundación Botín, Informes.
- Pérez, S. 2016. *Vulnerabilidades Territoriales y desastres Socionaturales*. En *Pensar Chile desde las Ciencias Sociales y Humanidades, Territorio, ausencias, crisis y emergencias* (pp. 53-70). Santiago, Chile: Universitaria.
- Ruiz, Naxhelli. 2011. *La definición y medición de la vulnerabilidad social. Un enfoque normativo*. Investigaciones Geográficas, Boletín del Instituto de Geografía, UNAM ISSN 0188-4611, Núm. 77, 2012, pp. 63-74
- Saravia, T. 2007. *La mirada cómplice*. En Fernández, Olga y Río, Víctor del (eds.). *Estrategias críticas para una práctica educativa en el arte contemporáneo*. Valladolid: Museo Patio Herreriano. Págs. 43-59.
- Torrice, G., Ortiz, S., Salamanca, L. & Becerra, R. 2008. *Los enfoques teóricos del desastre y la gestión local del riesgo (Construcción crítica del concepto)*. Bolivia: NCCR/OXFAM/FUNDEPCO.
- Uñó, A. 2013. *El arte: vehículo para la educación emocional. Una propuesta de intervención*. España: Universidad Internacional de La Rioja.
- Winner, E., Goldstein, T. & Vincent-Lancrin S. 2014. *¿El arte por el arte? Resumen*, OECD Publishing.
- Wilches-Chaux, Gustavo. 1993. *La vulnerabilidad global. Los desastres no son naturales*, comp. Andrew Maskrey, 11-44. Panamá: Red de Estudios Sociales en Prevención de Desastres en América Latina.