



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALPARAÍSO  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN  
ESCUELA DE EDUCACIÓN FÍSICA

**“Presencia intencionada de la corporalidad en los procesos de formación profesional de los estudiantes de pedagogía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.”**

TRABAJO DE TÍTULO PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADO EN  
EDUCACIÓN Y AL TÍTULO DE PROFESOR DE EDUCACIÓN FÍSICA

TESISTAS  
CONSTANZA CAMILA FERNÁNDEZ FUENTES  
MARIA FERNANDA VIDAL CONTRERAS

PROFESOR GUÍA  
RODRIGO GAMBOA JIMÉNEZ

VIÑA DEL MAR, 2018



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALPARAÍSO  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN  
ESCUELA DE EDUCACIÓN FÍSICA

**“Presencia intencionada de la corporeidad en los procesos de formación profesional de los estudiantes de pedagogía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.”**

TRABAJO DE TÍTULO PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADO EN  
EDUCACIÓN Y AL TÍTULO DE PROFESOR DE EDUCACIÓN FÍSICA

TESISTAS  
CONSTANZA CAMILA FERNÁNDEZ FUENTES  
MARIA FERNANDA VIDAL CONTRERAS

PROFESOR GUÍA  
RODRIGO GAMBOA JIMÉNEZ

VIÑA DEL MAR, 2018

## ***AGRADECIMIENTOS***

## Agradecimientos

Nuestra vida, nos llena de desafíos y retos que poco a poco van forjando lo que somos, sin embargo, más allá del desafío diario propiamente tal, están aquellas personas que nos contienen y colaboran en los distintos procesos y desafíos, son a aquellas entonces a quienes debemos lo que hoy somos.

Durante este periodo de investigación, es importante reconocer a aquellos que nos colaboraron con esta dura tarea como investigadoras, pues fue una tarea muy difícil, que a pesar de ponerle pasión a cada letra escrita, no hubiésemos logrado el cometido sin nuestros colaboradores y por sobre todo a nuestro profesor guía.

Para iniciar quisiéramos agradecer a la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, a nuestra casa de estudios, que con su sello valórico, nos forjó como profesionales únicos e íntegros.

A Nuestra querida Escuela de Educación Física, aquella dependencia acogedora de Sausalito, la cual nos brindó la oportunidad de formarnos de la mejor forma posible, nos entregó docentes que en muchos casos nos brindaron mucho más que un simple conocimiento disciplinar, si no que pusieron pasión y amor para crear a las profesionales que hoy somos.

Agradecemos a la Escuela, por ponernos desafíos en cada día de nuestra formación, culminando con este gran desafío que todos reconocemos con el nombre de “Tesis”, agradecemos por brindarnos un profesor guía, que puso mucha energía y compromiso en nuestro trabajo y nos orientó de la mejor manera. Profundas gracias profesor Rodrigo Gamboa Jiménez.

Finalmente agradecemos a todos aquellos colaboradores detrás de esta tarea, a los 5 estudiantes y 5 docentes que fueron entrevistados y que nos brindaron minutos valiosos de su tiempo de forma completamente desinteresada. Agradecemos al juicio de expertos, por abrirnos nuestra mirada y colaborar en el profesionalismo de este trabajo, y a todas aquellas personas que directa o indirectamente colaboraron en un sin número de detalles plasmados en este desafío.

Profundas gracias a todos y todas.

Equipo de investigadoras

Junio, 2018

## DEDICATORIAS

### Constanza Camila Fernández Fuentes

Una de las Mejores decisiones que he tomado en mi vida, es haber escogido esta carrera. Elegir ser profesora y apasionarme día a día por ver crecer a la sociedad, es sin duda la vida que siempre soñé. En estos cuatro años y medio comenzó mi sueño, donde aprendí que otorgar minutos de mi tiempo a conocer, a jugar, a reír, a estudiar y a disfrutar cada instancia.

Solo queda agradecer y dedicar este trabajo a todos aquellos que contribuyeron en este proceso, me gustaría comenzar dando gracias a mi liceo José Cortés Brown, quien me formo con amor, fe y confianza en mis capacidades, en segundo lugar a mis profesores de la universidad, quienes confiaron en mí, en mi trabajo, formándome como profesional y como persona de valor.

Agradezco al profesor Rodrigo Gamboa Jiménez, mi director de tesis, no solo por estar al cien por ciento conmigo en este proceso, si no por confiar en mí, por permitirme trabajar con el cómo su ayudante desde el 2015 y darme la oportunidad y confianza de aprender a diario junto a él, Lo admiro mucho.

A mi profesora y amiga Carmen Mancilla, quien proyecto en mí el amor por esta profesión.

A mi Papá Carlos Fernández Toro, quien con su incondicionalidad es un apoyo fundamental en mi vida, enseñándome a luchar por lo que me propongo. Eres y siempre serás el mejor papá del mundo, Te amo.

A mi Mamá Ingrid Fuentes Monsalva, quien a diario me llena de amor y buenos deseos, y me enseña a ser una mujer de valor. Eres única y la mejor mamá del mundo, Te amo.

A mi hermano mayor Carlos Fernández Fuentes, por siempre cuidarme, apoyarme, y confiar en mí. Eres mi súper hermano, Te amo.

A mi hermana mayor y mi mejor amiga Natalia Fernández Fuentes, por ser mi persona incondicional, por ayudarme, regalarme risas, enseñarme y amarme. Las palabras son pocas, solo decir, Te amo hija.

A mi novio, a quien conocí en el primer año de carrera, donde comenzamos una aventura incierta, que hoy es un pilar fundamental, gracias por estar ahí para mí, por hacerme feliz día a día, por enseñarme y romper mis barreras, por consentirme, conocerme, comprender mis locuras y apoyarme, por sobre todo, agradezco que compartas tu vida con la mía, potenciándonos, aprendiendo juntos, y siendo una dupla invencible. Eres el mejor.

A mis Fémicas Noe, Mayo, Dani, Carla, Nao y Caro, por ser unas amigas geniales, tan distintas y locas, pero que sin duda dejan huella a diario en mi vida, apoyándome y estando para mí.

A mi grupo de amigos “Los machos y la pollo”, por hacerme reír, compartir sus vidas y anécdotas conmigo, por ser un grupo genial de trabajo, por respetarme y valorarme.

A María Fernanda Vidal, por ser una gran compañera de tesis y amiga, que a pesar de ser muy diferentes, logramos complementarnos y sacar adelante este proyecto con cariño y mucha pasión. Gracias por acogerme alimentarme y ser un referente. Sos grande.

Finalmente Gracias a todos aquellos que me regalaron una sonrisa y depositaron confianza en mí, otorgándome una maravillosa experiencia universitaria, sobre todo a mi querida Generación 2014.

Gracias vida, gracias Dios por brindarme este espacio.

María Fernanda Vidal Contreras



GRACIAS TOTALES

## ***INDICE GENERAL***

# ÍNDICE

RESUMEN	13
ABSTRACT	14
INTRODUCCIÓN	16

## Capítulo I

### MARCO TEÓRICO

1.1 Cuerpo: concepciones sobre su concepto.	21
1.1.1 Fenomenología del cuerpo.	22
1.1.2 Hermenéutica del cuerpo	27
1.2 Corporalidad y motricidad: sus significados.	29
1.2.1 Corporalidad.	30
1.2.2 Imagen corporal y Esquema corporal.	30
1.2.3. Motricidad.	32
1.3 Concepción social del cuerpo.	34
1.3.1 Corporalidad en Dictadura militar chilena: concepción social del cuerpo desde nuestros procesos políticos.	42
1.3.2 Dictadura y Educación	43
1.4 Educación, Pedagogía y corporalidad	45
1.4.1 Educación de los cuerpos	46
1.4.2 Enseñanza y aprendizaje desde la experiencia corporal.	47

1.4.2.1 Reproducción del orden social.	48
1.4.3 El cuerpo en la escuela.	49
1.4.3.1 El Cuerpo del Maestro	50
1.4.3.2 Pedagogía y expresión de lo sensible.	52
1.4.3.3 Líneas pedagógicas: afecto, devenir y creación	53

## Capítulo II

### MARCO METODOLÓGICO

2.1. Identificación y planteamiento del problema.	57
2.2. Preguntas de investigación.	60
2.3. Objetivos de la investigación.	61
2.3.1. Objetivo General.	61
2.3.2. Objetivos Específicos.	61
2.4. Paradigma de investigación.	62
2.5. Opción Metodológica seleccionada para el estudio.	63
2.6. Sujetos Participantes.	64
2.7. Técnicas de recogida de la información.	66
2.8. Análisis de la información.	70
2.9. Plan de trabajo.	72
2.10. Criterios éticos.	72

## Capítulo III

### ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN Y HALLAZGOS

3.1. Primera aproximación a los resultados del estudio desde las entrevistas de los estudiantes.	75
3.1.1. Primera etapa de codificación.	78
3.1.2. Segunda etapa de codificación.	82
3.1.3. Tercera etapa de codificación.	85
3.1.4. Modelo interpretativo comprensivo de las entrevistas a los estudiantes	87
3.2. Primera aproximación a los resultados del estudio desde las entrevistas de los docentes.	87
3.2.1. Primera etapa de codificación.	90
3.2.2. Segunda etapa de codificación.	95
3.2.3. Tercera etapa de codificación.	100
3.2.4. Modelo interpretativo comprensivo de las entrevistas de los docentes.	101
3.3 Adentrándonos a la interpretación de los resultados.	102

## Capítulo IV

### DISCUSIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

4.1. Corporalidad en la formación y quehacer docente.	106
4.2. Corporalidad y aprendizaje: presencia-ausencia del trabajo intencionado de la corporalidad en las carreras de pedagogías.	118

4.2.1. Pedagogía en Educación Física.	123
4.2.2. Pedagogía en Educación Parvularia	125
4.2.3. Pedagogía en Educación Básica.	128
4.2.4. Pedagogía en Castellano y Comunicación.	132
4.2.5. Pedagogía en Filosofía.	136
4.2.6. A modo de síntesis.	140
4.3. Experiencias corporales y desarrollo personal: percepciones y significados de la corporalidad.	141

## Capítulo V

### CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

5.1. Conclusiones de la investigación	148
5.2. Proyecciones de la investigación	152
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	154
ÍNDICE DE TABLAS	165
ÍNDICE DE FIGURAS	167
ANEXOS	169

## **RESÚMEN**

### **“PRESENCIA INTENCIONADA DE LA CORPORALIDAD EN LOS PROCESOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL DE LOS ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA DE LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALPARAÍSO”**

#### **AUTORES**

**CONSTANZA CAMILA FERNÁNDEZ FUENTES**

**MARÍA FERNANDA VIDAL CONTRERAS**

#### **DIRECTOR TESIS**

**Dr. RODRIGO GAMBOA JIMÉNEZ**

La presente investigación, tiene por objetivo analizar las percepciones de docentes y estudiantes de pedagogía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso respecto a la presencia intencionada de la corporalidad en los procesos de formación de profesores. El estudio, se desarrolla desde una perspectiva interpretativa, la opción metodología seleccionada es cualitativa, con un diseño fenomenológico, con el propósito de interpretar los significados que los sujetos participantes, docentes y estudiantes, le otorgan al fenómeno estudiado desde las experiencias vividas. Las carreras seleccionadas son Pedagogía en Educación Física, Pedagogía en Educación Parvularia, Pedagogía en Educación Básica, Pedagogía en Castellano y Comunicación, y Pedagogía en Filosofía. Para la recogida de la información, se han utilizado entrevistas semiestructuradas, y para su análisis, nos hemos apoyado en el software Nvivo 10.0, siguiendo una lógica inductiva interpretativa, de categorías emergentes, y codificación abierta axial y selectiva. De los hallazgos principales del estudio, podemos destacar el carácter vivencial de lo expresado en los diferentes discursos, el anhelo por la presencia intencionada de la corporalidad en la formación docente, la valoración otorgada a la temática, la multiplicidad de percepciones actuales frente la corporalidad, el vínculo de la temática con las distintas disciplinas, además de una visión acabada de la realidad actual de la temática en las distintas carreras de pedagogías estudiadas.

**PALABRAS CLAVES:** Corporalidad, Formación docente, Pedagogía, Aprendizaje, Percepciones.

## **ABSTRACT**

### **"INTENTIONAL PRESENCE OF CORPORALITY IN THE PROCESSES OF PROFESSIONAL TRAINING OF PEDAGOGY STUDENTS OF THE PONTIFICAL UNIVERSITY CATÓLICA OF VALPARAÍSO"**

#### **AUTORES**

**CONSTANZA CAMILA FERNÁNDEZ FUENTES**

**MARÍA FERNANDA VIDAL CONTRERAS**

#### **DIRECTOR TESIS**

**Dr. RODRIGO GAMBOA JIMÉNEZ**

The present investigation sought to analyze the perceptions of instructors and students of pedagogy at the Pontificia Universidad Católica of Valparaíso about their intentional presence of corporality in their teacher formation training. The study is developed from an interpretative perspective; a qualitative methodology with a phenomenological design was used with the purpose of interpreting the meaning that the participating subjects, teachers and students gave the studied phenomenon based on their own experiences. The analyzed careers were Pedagogy in Physical Education; Pedagogy in Pre-School Education; Pedagogy in Elementary Education; Pedagogy in Spanish and Communication; and Pedagogy in Philosophy. For the data collection phase, semi-structured interviews were used, and for its analysis, we relied on the Nvivo 10.0 software, following an interpretative inductive logic, of emerging categories, and open and selective axial coding. Based on the main findings of the study, we can highlight the experiential nature of what is expressed in the different discourses, the desire for the intentional presence of corporality in teacher training, the assessment given to the topic, the multiplicity of current perceptions against corporality, the link of the subject with the different disciplines, in addition to a finished vision of the current reality of the subject in the different careers of pedagogies studied.

**KEYWORDS:** Corporality, Teacher training, Pedagogy, Learning, Perceptions.

## ***INTRODUCCIÓN***

## Introducción

*Nuestra corporalidad es presencia, continente de nuestra  
emocionalidad, lugar de encuentro consigo mismo.  
(Gamboa, Jiménez & Cacciuttolo, 2015, p.15)*

El cuerpo otorga al ser un sentido de pertenencia e identificación al mundo, dicho esto, el cuerpo por sí sólo es suficiente para comprender la importancia que subyace en el concepto. En este sentido, no es extraño que se le estudie desde distintas perspectivas, como la fenomenología, la hermenéutica, la antropología, la medicina, la pedagogía, entre otras ciencias.

Hacernos conscientes de nuestro cuerpo es indispensable. Esta conciencia del propio cuerpo está estrechamente relacionada con la afectividad, es experiencial y aprendida únicamente a través del cuerpo vivido.

El concepto de percepción es, para esta investigación de gran importancia práctica o más bien pragmática, si bien esto se desarrolla más adelante en el texto, siguiendo a Gamboa (2014) desde ya se aclara que “(...) cuando nosotros decidimos estudiar las percepciones lo hicimos siendo conscientes que íbamos a estudiar una realidad humana determinada por el sujeto en su totalidad” (Moreno, 2011, citado por Gamboa, 2014, p.119) y para ello

(...) nos vimos en la obligación de buscar, y encontrar, una terminología y una perspectiva teórica que hiciera el intento de aglutinar las diferentes conceptualizaciones, en el entendimiento de que los seres humanos creemos, conocemos, construimos teorías, etc., a partir de la relacionalidad (inevitable) entre sujeto y entorno (Moreno, 2011, citado por Gamboa, 2014, p. 7).

Sabiendo que este cuerpo sintiente, que es a la vez expresivo, “abre” el ser al mundo; la motricidad cobra un papel protagónico; esta, entendida como la expresión de la subjetividad del ser humano, de su forma particular de ser y estar en el mundo. Pensar desde

la vivencia, moverse intencionadamente, con un propósito, con un sentido potencial; posibilita el desarrollo, el aprendizaje y por supuesto la creación (Benjumea, 2005).

En cuanto el ser se abre al mundo, se encuentra con otros seres, con quienes se relaciona (intercorporalidad o intersubjetividad), dentro de cierto ambiente, cierta cultura, sus significados y símbolos; este ser es entonces un ser social cuyo cuerpo tiene una concepción social también, es decir se le otorgan valores, significados, roles, expectativas, entre otros. En palabras de Jaramillo (1999) citado por Gallo (2006) *“Es a través del cuerpo del otro que me comprendo como un yo-real”* (p. 59)

Distintos autores como Hurtado (2008), Gallo (2012) y Martínez (2013) han considerado la importancia de la corporalidad como motor de desarrollo para los individuos y la sociedad, es por esta razón que la educación corporal es un foco de interés en diversos niveles de formación, incluida la formación inicial docente, dado que:

(...) todo lo que hace un profesor en el día a día desde lo profesional está determinado y condicionado por una serie de procesos internos de alta complejidad... con diferentes conceptualizaciones: procesos de pensamiento, teorías cognitivas, teorías implícitas, percepciones, concepciones, teorías subjetivas, entre otras (Moreno, 2011, citado por Gamboa, 2014, p. 7).

En tanto tal, en esta investigación,

Creemos, desde una visión quizás algo personal, que estas diferenciaciones son más artificiales que reales pues distinguir, realmente, entre una teoría subjetiva y una creencia, por ejemplo, es volver al paradigma tradicional en donde la realidad es algo externo al sujeto que investiga y que puede ser manipulada por este. (Moreno, 2011, citado por Gamboa, 2014, p. 7).

Moreno (2011), relievra la importancia de comprender la experiencia humana, más allá del concepto a utilizar para la interpretación de sus procesos internos. Esta comprensión de la educación desde el cuerpo, en palabras de Gallo y Martínez (2015) *“Posibilita la potenciación, la intensidad, la creación, pone en movimiento los conceptos, los afectos y los preceptos en bloques de saberes y de sensaciones”* (p.625).

En este contexto de ideas que se desarrolla a lo largo del trabajo, la presente investigación posee como objetivo analizar las percepciones de docentes y estudiantes de pedagogía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso respecto a la presencia intencionada de la corporalidad en los procesos de formación de profesores, ello, con el propósito de indagar desde los discursos de los sujetos participantes de cinco carreras de pedagogía, como se percibe el cuerpo, la forma de abordarlo y visibilizarlo desde los distintos programas de pedagogías, y la implicancia en los procesos de formación de los futuros profesores<sup>1</sup>.

Desde el punto de vista de la estructura, el presente trabajo se compone de 5 capítulos. En el Capítulo I, se expone y contextualiza la temática en función de referentes teóricos, en este apartado se busca esclarecer conceptos, hacer dialogar a diferentes autores, y poner en la palestra diferentes temáticas que influyen en el estudio. Se habla de las percepciones de cuerpo, sus definiciones y conceptos relacionadas a este gran eje temático, para posteriormente hablar de cómo la sociedad influye en la percepción de la corporalidad, y cómo los procesos políticos, económicos y religiosos ayudan a esto. Finalmente, se hace la relación de la corporalidad en los procesos de aprendizaje y rol docente, concepto fundamental en este estudio.

En el Capítulo II, se plantea la metodología utilizada en la investigación, paradigma, diseño utilizado, entre otros aspectos esenciales de toda investigación; como es la problematización, objetivos y criterios de selección de los participantes. Finalmente, se presenta una descripción detallada de la forma en que se realizará el análisis de los resultados del estudio.

El Capítulo III, presentan los resultados y hallazgos obtenidos de las distintas entrevistas realizadas, se exponen las tres etapas de codificación, dejando en manifiesto a través de tablas y gráficos las diversas temáticas abordadas por los sujetos participantes; se

---

<sup>1</sup>Con la convicción de la importancia de relevar y hacer explícito en el discurso los géneros, por un tema de redacción y hacer fluida la lectura de quien se introduzca en el presente trabajo, sólo haremos mención al género masculino.

exponen modelos interpretativos comprensivos que nos han permitido en el apartado de discusión, profundizar en los hallazgos más relevantes, a nuestro parecer, del estudio.

A raíz del capítulo anterior se da paso a la discusión, apartado en el cual se realizará el cruce y contrastación de los hallazgos expresados en categorías, con los referentes teóricos que dan sustento teórico al estudio, y con nuestras percepciones como investigadoras.

Finalmente se da paso a las Conclusiones, en las que se da respuesta a los objetivos de investigación, los que fueron el eje central del proceso. Junto a ello, se exponen las proyecciones del estudio, con el fin de que a futuro se pueda seguir profundizando sobre la temática que convoca este trabajo.

Luego, se presentan las Referencias bibliográficas, las cuales dan información sobre los referentes teóricos consultados durante la investigación. Posteriormente se adjuntan los Anexos, como guion de entrevistas, formato de los consentimientos informados, carta para juicio de expertos, y toda la información y documentación que permitió llevar a cabo este proceso.

*CAPÍTULO I*  
**MARCO TEÓRICO**

### 1.1. Cuerpo: concepciones sobre su concepto.

Desde la antigua Grecia, cuna de la civilización, se reconoce al cuerpo como parte fundamental de la configuración del ser. Desde una mirada enfocada en el mito de la Caverna, de Platón, se identifica al cuerpo como la sombra de la mente, como un reflejo en la realidad de lo que una dimensión superior propone y plantea. Razón y pasiones, cuerpo y mente; un cuerpo ejecutando lo que la mente imagina, convirtiendo en realidad la imaginación del hombre (Costa, 2006).

En una visión aristotélica, el concepto es el *logos*. Si el *logos* define la esencia de la humanidad, estará compuesto de cuerpo y mente, y el cuerpo será un receptáculo de la mente, será el acto pragmático de lo que la mente construye en un nivel paradigmático. El paradigma de la mente junto al pragmatismo del cuerpo constituyen el *logos* del ser humano, su esencia, y en esa medida, mente y cuerpo, forman un solo ser indivisible (Costa, 2006).

El cuerpo, según el paradigma greco, se encuentra en un estado constante de necesidad de contención y control. La falta de control de la mente hacia el cuerpo puede llevar a la pérdida del dominio y al actuar según el instinto y fuera de toda lógica u orden, lo que constituye una amenaza para el ser y para el entorno del mismo. Su calidad instintiva le otorga un lugar de amenaza para la coherencia del conocimiento, puesto que desde el mismo instinto puede perder todo control y no obedecer más a la razón ni a la lógica (Costa, 2006).

Según la perspectiva del ser en el mundo, se reconoce más la unidad cuerpo/mente, y la necesidad y dependencia absoluta de ambas partes para ser en el mundo. El cuerpo constituye esa presencia en el mundo, y la mente es ese *yo pensante y reflexivo* que, de forma indivisible, acompaña y armoniza con la existencia del cuerpo en la sociedad. Entonces, superando la percepción de peligro/amenaza, e incluso yendo más allá de verlo como una simple herramienta de contacto con el mundo, el cuerpo se configura como una posibilidad real de conocimiento gracias a la *familiaridad originaria*, con la cual nos ligamos, en términos básicos y simples, a toda la vida y el conocimiento que nos rodea. La experiencia del existir, el percibir el mundo a través de los sentidos, es el mejor canal de conocimiento. Así, el ser humano, más que la suma de mente y cuerpo, es consciencia corporizada (Costa, 2006).

### 1.1.1 Fenomenología del cuerpo.

La fenomenología del cuerpo permite entender al mismo como un medio que nuestro ser utiliza para conectarse con el mundo. El cuerpo otorga al ser un sentido de pertenencia e identificación al mundo, conecta ambas dimensiones (mente y cuerpo), y permite que nos desenvolvamos y desarrollemos nuestro espíritu a través de la experiencia sensorial en toda su amplia dimensión (es decir, a través de todos los sentidos). La unidad de la existencia, en esta medida, se restaura, puesto que el cuerpo es, en la fenomenología, el modo de ser en el mundo, el ser mismo que puede manifestarse en el mundo gracias al cuerpo y, desde él, se enriquece (Gallo, 2006).

Siguiendo a la autora, el cuerpo, desde la fenomenología, es trascendente, pues es la encarnación misma del ser, y no el mero instrumento orgánico en que el ser se desenvuelve. La trascendencia ocurre en una doble dirección: El cuerpo como encarnación de un sujeto y el espíritu existiendo enraizado a un cuerpo que vive y donde ambas figuras (en una sola unidad) crecen.

Desde esta perspectiva de ser indivisible compuesto por mente y cuerpo como elementos interdependientes de una unidad mayor (el ser), la fenomenología postula modos de expresión principales, sin perder la esencia de la composición compleja de un solo ser trascendente.

*Körper y el naturalismo:* En la semántica alemana la fenomenología llama Körper al cuerpo como elemento material, tangible, concreto. Es “unidad constituyéndose puramente en mis experiencias reales y posibles, perteneciente a mi esfera primordial como formación exclusivamente de mi *sensibilidad*” (Husserl, 1963, citado por Flores, 2003, p. 265). Desde el naturalismo se establece “la realidad física de tener-cuerpo, que se constituye en la dimensión de la materia, del acto, la presencia y la estructura” (Gallo, 2006, p.50). El cuerpo se vuelve una realidad natural que está en un mundo regido por leyes naturales, mecánicas y a las que, en su naturaleza real y natural, el cuerpo se adapta (Gallo, 2006). Por consiguiente, desde esta teoría, en todo nuestro entorno y en nuestra naturaleza hay un diálogo que sigue una lógica profunda, y en el que el cuerpo es la expresión física, real, de lo que nuestra mente y espíritu, nuestro ser completo, en suma transmite. El cuerpo es una exteriorización de

nuestra naturaleza en una naturaleza superior, todo movido por una armonía propia de las leyes físicas que reinan en ese mundo y cuyas limitaciones también son las nuestras, y cuyas potencialidades también compartimos en la medida que el cuerpo es estimulado adecuadamente en su proceso de contacto con el mundo.

El cuerpo es percibido por el mundo y, a su vez, el mundo es percibido por el cuerpo, por lo que nuevamente ocurre esta relación de mutua dependencia para el desarrollo de todas las partes. El cuerpo es una “cosa” en el mundo, en el espacio y el tiempo, puesto que sigue las normas de todas las cosas de la naturaleza (en dos características esenciales: ser percibida, y síntesis de conciencia para la valoración subjetiva, y en esa medida, fluye armónicamente con la realidad para el crecimiento del ser).

*Leib y el personalismo:* Leib es “el único objeto, en el cual mando a mi arbitrio inmediatamente, y especialmente gobierno en cada uno de sus órganos” (Husserl, 1963, por Flores, 2003, p.265). Se refiere al cuerpo vivencial, un sujeto fungiente, lo que significa que efectúa un rendimiento, ejerce una función, en cada cosa que hace, en prácticamente cualquier ámbito de la vida y en cualquier nivel de acción. Tal como lo plantea Gallo (2006): “en el percibir, en el accionar, en el sentir, en la sexualidad, etc.” (p.51). Es un cuerpo predominantemente empírico, que vive, siente, experimenta, y que no está regido por los conceptos, sino por los estímulos sensoriales. El cuerpo fenomenal, el que vive y siente, es el sujeto mismo, encarnado y presente en el mundo. Por ello es tan fundamental el valor que se le concede a la experiencia del cuerpo, y al nivel de reflexión (o cuando menos, metacognición) que se haga de ella.

La humanidad del cuerpo, del ser, es ofrecida por la mezcla inseparable de cuerpo y mente, puesto que su unión es mucho más que la suma de las partes. El movimiento humano, la corporalidad, obedece a los impulsos de la propia mente y el espíritu del ser. Así también, la mente y el espíritu se enriquecen desde las vivencias y experiencias otorgadas por el cuerpo. De acuerdo a esta teoría, ambos cuerpo y mente son dos partes indivisibles de un sistema, el sistema que compone al ser y que lo convierte en un ser humano.

El ser-cuerpo separa al mundo en representación completa del ser, y efectivamente lo representa. Y de ese modo, el mundo reconoce al ser desde la propiedad del cuerpo y su interacción con el mundo.

*Cuerpo Quiasmático y la subjetividad:* Merleau-Ponty define el Quiasmo como “Un esquema de pensamiento que nos permite concebir las relaciones de una dualidad en términos de reciprocidad, entrecruzamiento, complementariedad, sobre posición, encabalgamiento, reversibilidad, mutua referencia” (Gallo, 2006, p.52). De esta forma el cuerpo Quiasmático es más que la suma de Körper y Leib, es naturalismo y espiritualidad siempre y al mismo tiempo, la subjetividad encarnada. El mundo se vivencia a través del cuerpo y a la vez se entrega un significado a lo vivido, el cuerpo puede ser visto entonces, como un anclaje al mundo, mediador y medio para dar sentido a la existencia; en este respecto, para Gallo (2006) el cuerpo es tanto sujeto de capacidades, como modo de expresión, que se convierte en sujeto de percepción, que de cara al mundo es sujeto de espacialidad y temporalidad, y es a la vez intersubjetividad e intercorporalidad.

*Cuerpo como modo de expresión:* El ser, por tanto, se abre al mundo gracias y a través del cuerpo otorgando sentido a este y a sí mismo, y dando paso a la expresión. El movimiento toma un nuevo sentido más profundo que el mero cambio de posición, hay tras su ejecución una intención ligada a las percepciones, las emociones, el estado del ánimo, los intereses, entre otros. El gesto, por ejemplo, expresa la subjetividad del ser mediante el movimiento (Gallo, 2006), lo representa, lo sitúa, lo hace visible.

La expresión corporal es indivisible del lenguaje que, en sus diferentes fragmentos (verbal, no verbal, mixto), expresa lo que el cuerpo (vivido) necesita externalizar (Merleau-Ponty, 1957). Vista como una de las formas básicas, y no por eso simples, de la comunicación, múltiples son las definiciones que se han propuesto de expresión corporal, esto se entiende dada la amplia variedad de disciplinas que la han abordado, entre ellas la danza, el teatro y la educación física.

Entendida como contenido de educación física este está:

Caracterizado por el tratamiento específico y diferenciado de todos los aspectos del movimiento en sus vertientes formales y expresivas en función de los objetivos de expresión, comunicación y creatividad que caracterizan a esta materia...el tratamiento del movimiento desde un punto de vista expresivo, comunicativo y creativo. (Gardoqui & Sierra, 1994 citado por Conesa & Angosto, 2016, p.112).

Uno de los valores de la expresión corporal radica en sus aportes en el desarrollo integral de las personas en ámbitos relacionados con las habilidades sociales, así como también en aspectos emotivo-vivenciales (Archilla & Pérez, 2012 citado en Conesa & Angosto, 2016).

*Cuerpo como sujeto de percepción:* Así mismo el ser percibe su propio cuerpo y al entorno a través de él, y tal como se percibe táctilmente al ser tocado, a la vez se percibe lo que se toca, he aquí la diferenciación del cuerpo respecto de un mero objeto. De esta forma, la conciencia del propio cuerpo es experiencial, aprendida únicamente a través del cuerpo vivido, se genera entonces un significado, una valoración de sí mismo, una autopercepción del ser en el mundo (Gallo, 2006).

Entendiendo la importancia de la conciencia del propio cuerpo para el ser humano y su profunda relación con la afectividad, en ciencias humanas es preciso abrirse a la actividad social y a la cognición que ésta produce, siguiendo el flujo sensación-cognición.

La percepción podría ser el punto de encuentro entre el cuerpo, la afectividad y el conocimiento si superamos una visión desencarnada del acto de percibir (...) la imagen de la ontogénesis del cuerpo ilustra el recorrido que posibilita, a la manera de un proceso generativo, de dar cuenta del continuo entre lo sensitivo y lo cognitivo, la percepción somatizada apareciendo como el punto de encuentro entre lo social y lo afectivo. (Surrallés, 2009, p. 41-42).

Esto quiere decir que en el hombre la afectividad además de tener componentes elementales ligados al placer/dolor está permeada por la cognición.

*Espacialidad y temporalidad:* La percepción del propio cuerpo se da en un espacio y un tiempo teñidos de subjetividad, dado que no podemos observar nuestro cuerpo desde fuera. Esto quiere decir que espacio y tiempo son dimensiones de lo vivido (Gallo, 2006), que adquieren su significado desde el ser y así como una experiencia puede ser totalmente nueva, también puede resignificar el pasado, llevarnos a él o sentar un precedente para una situación futura.

Al llevar esto al contexto escolar, Lora (2009) menciona el *principio de la contextualización* que se basa en que

(...) todo actuar, como verdadera praxis conlleva no sólo intencionalidad y meta propuesta sino que a la vez se cumple dentro de una situación, dentro de un medio psicosocial que le da sentido y compromete al sujeto de la acción. Es en este proceso que el niño y la niña (el hombre en general), a la vez que actúa sobre el medio, lo transforma y re-crea pero también recibe su influencia y se transforma. En consecuencia, la educación ha de promover esta vinculación entre yo y la realidad orientando su curiosidad hacia el descubrimiento, la conquista y la creatividad. (p. 741-742)

Esto es generar un ambiente (témpero-espacial) favorecedor para el aprendizaje.

*Intersubjetividad e intercorporalidad:* Evidentemente el humano, como ser social, no se encuentra solo en el mundo, hay a su alrededor otros sujetos a quienes distingue de las cosas, con ellos actúa entrelazadamente dentro de una cultura. Esta relación social otorga cierto grado de objetividad, pues se tiene información ajena respecto del propio comportamiento, y el otro obtiene información nuestra con relación a su actuar, surge de este modo la intersubjetividad. En palabras de Jaramillo (1999): “Es a través del cuerpo del otro que me comprendo como un yo-real”. (Citado en Gallo, 2006, p.59).

El cuerpo del otro no es otra cosa sino la corporalización de su subjetividad, la existencia del otro tiene sentido y significado en el mundo, es entonces con el mundo, es parte de él. De igual forma el propio cuerpo es percibido por el otro en el mundo también, esto es la intercorporalidad, la cual permite vivenciar y descubrir en la coexistencia, correlación y reciprocidad (Gallo, 2006).

Esta dimensión social, comunitaria del ser, llevada al contexto educativo sugiere que el aprendizaje debe guiarse desde las vivencias corporales que son de significativa importancia para el desarrollo integral del estudiante. Lo cual

Rompe con la unilateral visión con que la escuela ejercita el cuerpo humano “físico” y biomecánico, como mero instrumento en busca de rendimiento. Elimina igualmente la repetición de patrones cinéticos del adulto que reducen al máximo la formación y comunicación de redes neuronales, mecanizándolo y haciéndolo perder su creatividad.

Esta nueva direccionalidad educativa orienta al niño y la niña para que aprenda a vivir su libertad con responsabilidad, para que aprenda a reflexionar y tome decisiones. Sobre todo elimina la directividad tradicional del maestro o maestra que confunde la disciplina con la obediencia ciega y rechaza la práctica educativa masificadora a que nos tiene acostumbradas, el aprendizaje de modelos ajenos y estereotipados que obliga a alcanzar el producto lo antes posible. Todo un proceso condicionante y deshumanizante, domesticador. (Lora, 2009, p.742).

### **1.1.2 Hermenéutica del cuerpo**

El ser humano, desde el inicio de sus manifestaciones como homo sapiens sapiens, ha seguido una tendencia a agruparse socialmente, desarrollando métodos de interacción y comunicación de complejidad progresiva donde el cuerpo es la clave de la manifestación del ser, así como también expresa el sentido del grupo o cultura de la que forma parte (Cortina, 2004).

A diferencia de los demás animales, los actos del ser humano están cargados de significados ligados profundamente a las formas relacionales que establece con sus pares y el ambiente. De esta forma establece un “nosotros” distinto de “otros”, “nos hace ‘ser’ ante los demás y si se tiene en cuenta la subjetividad del sujeto, ante nosotros mismos.” (Vizer citado por Cortina, 2004)

Para la *hermenéutica antropológica del cuerpo*, el ser humano, como ser social inmerso en un ambiente y formando parte de una cultura, ha dado a su cuerpo un significado y un significante muy diverso. En ciertas sociedades el cuerpo ha servido de enlace con lo sagrado, y en las sociedades modernas como indica Cortina (2004), “predomina el individualismo; su referente es el culto del placer, el exhibicionismo, de lo efímero, creado y recreado por lo mediático. La hermenéutica del cuerpo del hombre moderno se constituye en un ‘placer del ser’, antes que en el ser” (p87).

Pedraza (2009) enfatiza en el valor de la *hermenéutica* para la *antropología histórica* y parafraseando a Gadamer (1972) señala que:

La antropología histórica se gesta en la convicción de que comprender la condición humana es posible si se justiprecia el carácter hermenéutico como requisito de la supervivencia humana, por ser este el rasgo constitutivo de la “actitud humana” que emana justamente de su condición corporal. (p.150).

Este cuerpo siempre “abierto” en cuanto se mantiene continuamente en “construcción” de frente a dar solución a su existir en una situación siempre corporal deja al descubierto la condición humana. Dicho cuerpo en constante acción, pensante, sintiente, sitúa la corporalidad como asunto primordial de la evolución humana, siendo el cuerpo el primer “objeto” y medio técnico del hombre.

Antes de la aparición de las palabras y los signos, el hombre del neolítico grabó con imágenes el sentido de su universo. Estas manifestaciones comunicativas y socioculturales se fueron enriqueciendo y complejizando, de tal forma que en la actualidad es preciso prestar atención a múltiples factores de la expresión para interpretar al ser: gestos, entonación, volumen, postura, mímica, temporalidad, etc. (Cortina, 2004).

Es interés de la antropología histórica todos los

Asuntos relativos a los fenómenos que pueden definir la condición humana en su carácter múltiple: la identidad, la vida, la habitación, la espiritualidad, la virtud, la fantasía, el abrigo, los sentimientos, las generaciones, la muerte, la crianza, el tiempo.

El programa de la antropología histórica se aleja de las antropologías normativas y se despliega, consciente de su historicidad y de su condicionamiento cultural, en torno de los asuntos que sitúan al carácter humano en relación consigo mismo y fijan con ello una norma humana. (Pedraza, 2009, p.151).

De ello se desprenden dos intenciones hermenéuticas de la antropología histórica: la dimensión interpretativa del momento histórico-cultural y la existencia humana como hecho sensorial y corporal.

Ahora bien, la percepción del cuerpo y su categorización responde a parámetros y códigos que suscita la época, geografía, creencias, entre otros; en determinadas comunidades. En nuestra época el “habitante de las ciudades” tiene una forma de actuar que suele obedecer a las expectativas ajenas donde el “ser” suele ser sustituido por el “parecer” ser (Cortina, 2004). De tal forma que el cuerpo es modificado y/o “adornado” con sentido individualista, en búsqueda de distinción.

Los lazos afianzados entre integrantes de sociedades más tradicionales dan seguridad a sus integrantes, por otro lado, aquellas que han sufrido cambios acelerados por la economía y la tecnología han perdido el sentido de colectividad. En palabras de Cortina (2004): “En estas sociedades las acciones de sus integrantes demuestran que han perdido el sentido de un valor ético y estético unívoco y que los medios de comunicación contribuyen a fragmentar” (p.90). En tanto que el acto es consecuencia del pensamiento y viceversa.

## **1.2. Corporalidad y motricidad: sus significados**

Las innumerables formas de vivenciar la corporalidad no son posibles de definir, explicar o analizar en su totalidad por una única disposición de conocimientos ya que en ella existe una multidimensionalidad, cuyos elementos están interconectados muy complejamente, sobrepuestos, anexados, combinados. Como tan poéticamente dice Hurtado (2008).

Espacios donde las sobras del esfuerzo ordenador dan paso a la imaginación creadora, que rompe y abre espacio hacia caminos inexplorados, hacia brechas e

incertidumbres, caminos donde lo radical se inscribe en la espontaneidad, la experimentación, la vivencia y la autodeterminación. (p. 131-132).

Es por esta razón que se nos hace imperioso hacer al menos un acercamiento hacia algunos de esos elementos.

### **1.2.1 Corporalidad**

Históricamente la noción de corporalidad, ha sido vista desde diferentes disciplinas, desde el campo de la antropología y en palabras de Moreno (2010)

Corporalidad es tener conciencia de nuestro cuerpo. Supone el hecho de encontrarnos y enfrentarnos con el mundo, con el otro, con un régimen de sentido y un modo deconstruir, a partir de regularidades heredadas y asumida propia realidad. Tomar conciencia de nuestro cuerpo. (p.152)

Mèlich (1994) al definir corporalidad expresa “Ser corpóreo (leib-Sein) significa abrirse a toda una serie de dimensiones antropológicas y sociales. Significa ser-sí-mismo, pero también ser-tú, ser-con y ser-en-el-mundo. Pero no ser-en-el-mundo receptivo, paciente, sino básicamente activo, agente, ser-con-el-mundo (Mitderweltsein)” (Hurtado, 2008, p.120). Es decir que a través de la corporalidad a todo significado es posible darle un nuevo sentido, modificarlo, reestructurarlo, y estas transformaciones a su vez retroalimentarán. Por añadidura el cuerpo recibirá un valor social emanado de los propósitos con los que actúa, dicho valor social otorgado será el reflejo en el espejo del ser, es decir mostrará la imagen que los demás se han hecho de él/ella.

### **1.2.2. Imagen corporal y Esquema corporal**

Para Rodríguez y Alvis (2015) puede entenderse por imagen corporal la manera en que el ser humano percibe su propio cuerpo, cómo lo imagina, lo siente y cómo actúa respecto a él. Esto implica una valoración en cuanto a tamaño, forma, entre otros aspectos y una mediación cognitiva relativa a creencias, experiencias, emocionalidad, cultura, entre otros.

Es decir que:

La imagen corporal está formada por diferentes componentes: el componente perceptual (percepción del cuerpo en su totalidad o bien de alguna de sus partes), el componente cognitivo (valoraciones respecto al cuerpo o una parte de éste), el componente afectivo (sentimientos o actitudes respecto al cuerpo o a una parte de éste y sentimientos hacia el cuerpo) y el componente conductual (acciones o comportamientos que se dan a partir de la percepción). (Vaquero, Alacid, Muyor, López, 2012, p.28)

Para su comprensión se describe imagen corporal en dos partes que son influenciadas por la interacción de los individuos con el entorno, estas son: La *imagen corporal propiamente dicha* que implica la asociación de las dimensiones perceptiva, cognitiva, afectiva y conductual. Es dinámica y se modifica a lo largo del ciclo vital, conformándose en la infancia de manera natural en el juego, modificándose más tarde a medida que se crece, que se desarrolla y que se interactúa socioculturalmente, formándose de esta forma un auto concepto estrechamente relacionado con la autoestima, en definitiva es una representación consciente del cuerpo; y el *esquema corporal* que se encuentra en constante construcción y modificación y depende de la información sensorial que el cuerpo percibe y de su movimiento e interacción con el ambiente. Hace referencia a las características geométricas del cuerpo, su dinámica, orientación vertical relativa y la relación de los segmentos corporales entre sí y con el medioambiente. Su función principal es contribuir a la ejecución de la acción, además de estar involucrada en la comprensión de la misma, en otras palabras una “representación abstracta que las personas perciben de su cuerpo en el espacio, en tiempo real y derivado de estímulos sensoriales”. (Rodríguez y Alvis, 2015, p.280)

Más recientemente Gallego del Castillo (2009) reconoce un problema taxonómico en relación a la definición de *imagen corporal* y *esquema corporal* (que suelen utilizarse indistintamente), dado que el análisis de dichos términos implica una gran variedad de áreas como son las neurociencias, la psicología, la fisiología, la pedagogía, etc. Mas los estudios de ambos términos van en distintas direcciones, por tanto el autor establece una diferenciación entre ambos.

Por una parte define esquema corporal como:

Un lugar de encuentro de conocimientos, pensamientos, percepciones, sensaciones, emociones, sentimientos y de otros aspectos subjetivos o conductuales, que se manifiestan en el movimiento (con su conocimiento y puesta en acción), en el manejo de objetos y en la relación con los demás. (Gallego del Castillo, 2009, p.61).

Resume que en el esquema corporal tiene más incidencia la parte motriz y cognitiva y menos incidencia la parte afectiva y se caracteriza por tener conocimiento del propio cuerpo, por la visión del cuerpo como sostén, el mantenimiento de la postura, reacciones musculares e intramusculares necesarias para mantenerse en equilibrio y realizar movimientos con eficiencia, experiencia de la acción y es más propio de la especie.

Por otro lado:

La imagen corporal es más propia de cada uno y de su experiencia temporal. Por tanto, nos permitirá vivenciar de forma diferente nuestro cuerpo, al estar relacionada con la experiencia corporal, las variables biológicas y afectivas-emocional, las actitudes hacia el peso y forma de nuestro cuerpo y, como no, influenciado por las normas sociales y culturales relativas al cuerpo. (Gallego del Castillo, 2009, p.62)

Tiene en definitiva más parte perceptivo-afectiva y menos parte motriz y cognitiva, está caracterizada por sensaciones que provienen del propio cuerpo y de su superficie, experiencia de la vivencia, experiencia afectivo-emocional y es más propia de cada individuo.

### **1.2.3. Motricidad**

EL concepto de motricidad ha sido definido desde distintas disciplinas más comúnmente su definición es más bien biomecánica como un resultado de funciones neuromusculares, que en el fondo no evidencia una diferencia sustantiva del concepto de movimiento. Esto ha contribuido a una separación de “trabajos” donde por un lado está el intelecto (de mayor valor) y por otro lo físico (de menor valor) incidiendo también en la

fragmentación del tiempo (descanso – actividad). Los cambios paradigmáticos de los últimos años en una dirección integradora, capaz de comprender y laborar sobre la compleja condición del ser humano, han sido significativos en algunas áreas incluso trascendiendo el diálogo académico universitario, según indica Benjumea (2005).

La motricidad, que emerge de la corporalidad definida como capacidad de un cuerpo para moverse o producir movimiento, es enriquecida por Manuel Sergio (1999) al hablar de motricidad humana como “la base para la determinación del hombre. Es por ella que el hombre se materializa y revela, en el ámbito de un proceso de deseo de trascendencia desempeña un papel primordial de mediación.” (Hurtado, 2008, p.123). Este movimiento, pensado, intencionado, tiene el potencial de crear nuevas formas relacionales, repetir y/o modificar patrones aprendidos, así como también prever futuras posibilidades.

En nuestros días la motricidad es entendida de una manera mucho más compleja, con el sustento de las ciencias sociales y humanas la motricidad intenta comprender e interpretar al ser humano, tomando como pilares la fenomenología (existencialista) y la complejidad con una visión integradora. “Abre al humano la posibilidad de pensar desde la vivencia, como un ser de situación, bajo la concepción del cuerpo vivido, distinguiendo a la corporalidad como un factor esencial de la realidad social humana.”(Benjumea, 2005, p.91)

Este ser humano, provisto de habilidades, a través de una *praxis transformadora y educativa* en interacción con el ambiente y otros seres humanos puede potenciar sus habilidades y trascender.

En palabras de Hurtado (2008).

La motricidad humana no es una ciencia, ni una disciplina, es un campo de lucha, un campo emergente, una forma de mirar que a pesar de su amplitud y complejidad no deja de ser una forma de mirar que exige adoptar un régimen imaginario distinto (en mixtura y liminal), que nos pone sobre las sendas de saberes que desbordan los límites de las disciplinas y visibilizan nuevas rutas, algunas de ellas insospechadas para quienes están dispuestos a emprenderlas. Un campo problemático que configura un entramado denso, con múltiples entradas, opaco, con inmensa

cantidad de elementos nuevos y confusos académicamente debido a la urdimbre que en él se entretajan. (p.131)

La motricidad en definitiva es un comportamiento simbólico, en este sentido las *prácticas corporales* son un modo de expresión de la motricidad, un modo de acción que tiene y otorga significado. Las prácticas corporales no escapan a la expresión simbólica del cuerpo y son variadas: la danza, el juego, la caminata, el gesto, etc. Son en sí mismas el despliegue de potencialidades. Y desde la educación ofrecen sentidos a la experiencia del movimiento, dichos sentidos trascienden la explicación, la justificación o el beneficio porque no tienen una única meta o fin, sino que conduce a varias direcciones (Gallo, 2012).

### **1.3 Concepción social del cuerpo**

Cuerpo como concepto debe ser aterrizado a la cuna que lo acoge, esto para poder entender y comprender la mutación y transformación del concepto a lo largo del tiempo y situándolo en contextos y concepciones diferentes. Es así como a lo largo de la construcción social, la concepción del cuerpo ha tomado matices, como el cuerpo objeto de consumo, el cuerpo como un ser político, o también como un ser sexual, entre otros. En el fondo la sociedad le otorga al cuerpo una posición o status dentro de los simbolismos de las representaciones sociales, lo cual colabora a brindar una ubicación en la ecología y el cosmos a la comunidad humana, siendo esto un primer concepto cultural del cuerpo y su concepción social (Le Breton, 1995).

Para adentrarnos en la concepción social del concepto es importante definir el concepto cultura, el cual según la Real Academia Española (2018) se refiere a: “Conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc.” (parr.1). Bajo esta definición se podría decir entonces que el concepto cuerpo, puede ser interpretado desde distintas aristas de la sociedad, ya sea, desde la biología, sociología, la lógica de mercado, entre otras. Desde ahí entonces es que se podría entender, el descuido del concepto como objeto de estudio, ya que las ciencias como la biología no eran consideradas parte de la cultura (Martínez, 2004).

Respecto entonces a esta separación de la cultura y naturaleza en la sociología es que varios autores, poseían ideas o concepciones diferentes del concepto, por ejemplo:

(...) la sociobiología considera el cuerpo con «una base biológica y presocial sobre la cual se fundan las superestructuras del yo y de la sociedad» (Ch. Shilling, 1993: 41), los constructivistas como Douglas, Foucault, Goffman y Turner toman el cuerpo como algo que pertenece a la cultura y no a una identidad biológica. (Martínez, 2004, p.128)

Al respecto y en relación a lo anterior, Salinas (1994), expone que el cuerpo por sí solo, no podría explicar ni los sistemas de reproducción, la organización social y tampoco la diferenciación de los géneros, sino que todo esto debe ser entendido bajo el contexto que se han construido, contemplando el fenómeno social del cuerpo, como el final de la determinación evolutiva biológica del cuerpo y como el inicio y causa de humanización del mismo.

Por su parte Turner (1994) postula un descuido académico del cuerpo, y lo fundamenta en dos ideas, como primera, habla de la herencia del dualismo cartesiano por parte de la teoría social, dualismo que daba énfasis a la mente como razón y conciencia, por sobre la pasión y emoción; por otro lado, la sociología clásica, tenía una mirada del hombre como un creador de signos. La sociología por tanto se ha preocupado de la historicidad y orden social, preocupándose por tanto de su estructura, por sobre la naturaleza-cultura. Como segunda idea el cuerpo es tratado desde lo natural, obviando lo social, quitando interés sociológico del término (Martínez, 2004).

Desde la concepción sociológica, existen infinitas afirmaciones respecto al cuerpo que nos hacen construir, de cierta forma la sociedad a través de este. El ser humano es un ser corporizado y de cierta forma nuestra vida está dominada por nuestra existencia corpórea y las actividades que esto conlleva, lo que nos hace recordar a Marx quien menciona que la sociedad no existiría sin la distribución de los cuerpos en los lugares sociales, o sin la reproducción regular y constante de los cuerpos. Sin embargo, y por otro lado, la sobre explotación de esta reproducción corporal, podría atraer desorden a la tierra, desde la sobre explotación de sus recursos y desde ahí, la idea de ser en este mundo, es que se califica al

hombre como un ser con un rol social (Turner, 1989). Es decir un ser corpóreo con un rol social.

A raíz de lo anterior es que el cuerpo es partícipe de todo hito cultural, al respecto “Norbert Elias (1988) señala las formas en que nuestra comprensión y nuestras experiencias modernas sobre el cuerpo son históricamente específicas y surgen de procesos sociales y psicológicos que se remontan al siglo XVI.” (Norbert Elias, 1988, citado por Martínez, 2004, p.129). Por ende históricamente los procesos sociales, las normas de conducta, el nacimiento del poder, aristocracia, las cortes sociales, comienzan a tener un rol regulador de violencia y de cierta forma, otorga un mayor control del ser social, otorgando mayor conciencia del individuo y por ende una limitación de expresión es decir del cuerpo. A raíz de los mismos códigos de conductas, es que el cuerpo comienza a ser portador de la posición social, a ser un producto social, tema investigado por Bourdieu (1986), agregándole a esto la vestimenta y el tamaño del cuerpo plasmado en lienzos (Martínez, 2004).

Respecto a la vestimenta, Entwistle (2002), citando a Turner (1985), expone que es un hecho evidente que los seres humanos “tienen cuerpos y son cuerpos”, “Es decir, el cuerpo constituye el entorno del yo, es inseparable del yo. Sin embargo, lo que Turner omite en su análisis es otro hecho evidente y prominente: que los cuerpos humanos son cuerpos vestidos.” (Entwistle, 2002, p.11), al respecto se puede decir que el vestir es un hecho básico de la vida social, incluso desde la cultura, el ser humano a vestido el cuerpo con distintos elementos, desde prendas hasta tatuajes (Entwistle, 2002). Al respecto y lo importante de todo esto, es que la vestimenta en si misma constituye un código social, que de una u otra forma obliga al cuerpo regirse por ellos, pues quienes no los cumplen corren el riesgo de ser excluidos (Entwistle, 2002).

La ubicua naturaleza del vestido parece apuntar al hecho de que la ropa o los adornos son uno de los medios mediante los cuales los cuerpos se vuelven sociales y adquieren sentido e identidad. El acto individual y muy personal de vestirse es un acto de preparar el cuerpo para el mundo social, hacerlo apropiado, aceptable, de hecho, hasta respetable y posiblemente incluso deseable. (Entwistle, 2002, p.12)

Al respecto, en las obras de Douglas (1988, 1979, 1991) se considera al cuerpo como un sistema de clasificación para las culturas, postulando que la cultura misma es la que da forma al cuerpo y la forma de utilización de este, es importante en el proceso de socialización de los sujetos dentro de la misma cultura, por lo que esta forma dada al cuerpo permite conocer la cultura y vivir en ella, por ende el cuerpo es moldeado por la cultura y las fuerzas sociales entendiendo al cuerpo como un “cuerpo físico” y uno “social”, en esta idea se entiende que la parte fisiológica del cuerpo el punto de partida de la cultura como mediadora de estas conductas corporales, esto se refiere entonces que la cultura hace que el cuerpo sea un medio de expresión altamente restringido, expresando la presión social que soporta, considerando las normas de convivencia, protocolos, entre otros. (Martínez, 2004).

“Según esta idea, el cuerpo transmite información sobre la situación; cuanto más tradicional sea el lugar, más formal será y mayores serán las presiones que se ejerzan sobre el mismo.” (Martínez, 2004, p.130) bajo esta idea es que el cuerpo poco a poco se ha transformado en un blanco de atención social, pues es el reflejo y representación del yo.

Dentro de la cultura social, la religión cumple un rol fundamental, en muchas eras y sociedades, por ende su visión y conceptualización del cuerpo toma preponderancia e importancia incidiendo en el comportamiento humano y su desarrollo. Para adentrarnos en el tema es importante comprender que la religión según La Real Academia Española (2018) se refiere a “Conjunto de creencias o dogmas acerca de la divinidad, de sentimientos de veneración y temor hacia ella, de normas morales para la conducta individual y social y de prácticas rituales, principalmente la oración y el sacrificio para darle culto.” (parr.1). Desde esta idea se comprende que para el ser humano, el cual se apropia de la religión, es una guía de vida, por lo que las ideas de las instituciones religiosas llegan a influir en la conducta del sujeto. Weber (1966) dentro del análisis religioso que realizó, se enfoca en la contradicción entre significado y conocimiento, en donde el significado y el cuerpo se vuelven un punto importante (Turner 1989).

“El tema central de *The sociology of religion* (1966) de Weber es la cuestión de cómo varias religiones, al formular la relación entre lo sagrado y lo profano fomentan vías de salvación ascética o místicas en respuesta al mundo.” (Turner, 1989, p.93), por ende el rol

del cuerpo en las creencias religiosas pasa a depender de esta concepción sagrada o profana, adentrándonos en la concepción de amor fraternal del cristianismo y el rol de la sexualidad del cuerpo humano, tomado como tabú, puesto que el cristianismo es parte de las religiones anti eróticas, en consiguiente todo impulso o deseo de la irracionalidad sexual, era reprimido con la monogamia y el celibato, como medio de control racional del cuerpo (Turner, 1989).

Desde otra perspectiva y también desde una mirada de devoción a la religión el cuerpo es visto desde el pentecostalismo como templo y centro de la alabanza a dios y su divinidad, mediante bailes y ritos, el cuerpo es visto como el lugar donde se manifiesta la gracia del espíritu santo, el cual se expresa en milagros, sanaciones, dones, como también la sanción divina, el exorcismo, etc. Por lo tanto la vivencia religiosa y divina es una vivencia corporeizada, por lo que y que de alguna forma constata la fe (De la Torre, 2008).

La vivencia y creencia religiosa entonces influye en la concepción corporal, la sacralidad del cuerpo y la centralidad sobre esta idea tiende a ser un puente entre la religiosidad y lo mediático, de cierta forma el cuerpo se convierte en intercesor de la experiencia sagrada, íntima o trascendente, a la vez el cuerpo es el lugar consagrado para el consumo que lleva a la felicidad y trascendencia personal, convirtiéndose en una mirada llevada al individualismo, valorando la estética, el placer y el confort, ideas que no van desde lo exterior del cuerpo, sino más bien desde la experiencia interna (De la Torre, 2008).

El cuerpo es hoy el último reducto de la cultura. Es la unidad mínima de la locación cultural. Es también lo que permite la relocalización de las culturas en movimiento, es a la vez lo que posibilita que lo universalizante sea particular, propio, exclusivo. Es el lugar donde se experimenta de manera emocional la unidad de lo secular y lo religioso, de lo sagrado y lo profano, de la estética y la ética, del espíritu y la carne. (De la Torre, 2008, p.68)

Por otro lado y dejando atrás la religión, es importante dar paso a la relación existente entre el cuerpo y la política, entendiendo que la política es un elemento relevante en la construcción de toda sociedad. Al respecto Foucault coloca al cuerpo en el centro del escenario, debido a su gran y especial interés por analizar el poder y los efectos de este sobre el cuerpo (Martínez, 2004).

Bajo esta idea nace la relación entre cuerpo y política, Foucault (2002) habla de una “política del cuerpo”, abordando y analizando la influencia del poder y el cuerpo, a raíz de esto es que nace la micro política que regula al cuerpo y la macro política que llega a regular las poblaciones, en su obra el autor habla de “cuerpos condenados” afirmando que el cuerpo está inmerso en un campo político, en el cual el poder y sus relaciones operan sobre este, exigiendo ciertas acciones o comportamientos. Por otra parte cuando habla de “cuerpos dóciles” postula que es un cuerpo que puede ser sometido, transformado o utilizado y a la vez perfeccionado, dando como ejemplo la educación disciplinar de un soldado; desde ahí el autor habla de la distribución de los individuos en el espacio, en función de sus rangos, como también del control puesto en juego por los aparatos y las instituciones, denominando a este fenómeno como “microfísica del poder”.

Para Foucault el cuerpo materializa un “micro-poder”, el cual se relaciona con otros micro-poderes que son encarnados por la política, la economía, la sociedad, entre otros., desde esta relación nacen acuerdos e ilaciones que implican cuerpo y sociedad (Sossa, 2011).

De esta forma, muestra cómo las disciplinas están destinadas a fabricar sujetos dóciles y útiles, mientras que desde el siglo XVIII hasta principios del siglo XIX se creía que la inversión en el cuerpo por parte del poder tenía que ser fuerte, laboriosa, meticulosa y constante, de ahí los regímenes disciplinarios formidables que uno encuentra en las escuelas, los hospitales y los cuarteles. (Martínez, 2004, p. 133)

El fin de dichas disciplinas era aumentar la fuerza y utilidad del cuerpo, pero entre el siglo XIX y XX Foucault cae en cuenta que las sociedades podían funcionar con un poder sobre el cuerpo más relajado, y desde esa idea nace la legitimidad acuñada por Max Weber (Martínez, 2004).

Respecto a la idea del control político de la corporalidad, con vistas al control del comportamiento del sujeto, fue central en los años setenta, debido a que la ley del aborto libre y la ley Neuwirth (contracepción) de Francia en 1967, son un indicador político de un cambio de mentalidad y comportamiento, lo que conllevó una rebelión y liberación sexual, política e incluso de crítica al deporte como encierro de la corporalidad (Le Breton, 2002).

Los trabajos de Jean-Mari Brohm son ejemplares de este campo: intenta demostrar que “Toda política se impone por violencia, la coerción y las restricciones sobre el cuerpo.” Todo orden político se produciría conjuntamente con un orden corporal. (Le Breton, 2002, p.83), según este mismo autor es que el humanismo del cuerpo en la actualidad, sigue en la lógica del rendimiento, por lo que el cuerpo se expresa las exigencias del sistema, en donde este mismo ante la represión da vías de satisfacción que son pseudo-liberadores, dando una falsa felicidad y manteniendo el cuerpo como fuente de explotación capitalista (Martínez, 2004).

Las transformaciones sociales cambian el interés hacia el cuerpo, razón por la que Martínez (2004), enumera en su obra una serie de razones del surgimiento del cuerpo en las sociedades modernas, dentro de las cuales menciona: el pensamiento feminista (cuerpo sexuado y discriminación), la cultura consumista del cuerpo (producción y consumo), envejecimiento de la población (impacto en salud y medicina), la secularización del deseo facilitando la mercantilización del cuerpo y finalmente la crisis de la modernidad (relación sociedad y naturaleza), al respecto menciona que el cuerpo está implicado en la flexibilidad de la era moderna y como la ciencia, la tecnología y el consumo que se han apropiado de él, desde el avance médico, la manipulación de la genética, la donación de órganos, en síntesis la manipulación biológica del cuerpo le han otorgado otra significancia, tanto desde la salud, el consumo y los cánones de belleza (cirugía plástica) dejando de ser un cuerpo inamovible desde el punto de vista médico.

En la actual sociedad de consumo se habla y se estimula la belleza física y el consumo con fines en sí mismos, en opuesto a la sociedad de necesidades, por lo que crea o instaura necesidades artificiales en el individuo en función del sistema de producción capitalista en el que nos hemos visto inmersos, transformando el consumo como la camino al autoestima y éxito. Por lo tanto el poder actúa desde la producción y el consumo, con el fin de disciplinar consumidores (Sossa, 2011).

Las prácticas y los saberes son promovidos por múltiples especialistas, como los estilistas, los médicos, los publicistas y los esteticistas, que han contribuido a crear

o definir y legitimar los nuevos códigos éticos y estéticos de los usos sociales del cuerpo. (Martínez, 2004, p.131)

Bajo esta idea es que el cuerpo toma un rol social importante, pues comienza a ser visto como un objeto de consumo, tomado como una “imagen corporal” la cual es un elemento valioso e instrumental en la construcción del propio cuerpo, cambiando el discurso de esta concepción hacia la importancia de la belleza física.

En este sentido, la publicidad es uno de los dispositivos de normativización y significación más importante en la producción de sentidos sociales dentro de las sociedades contemporáneas. Es un sistema que goza de todo un régimen construido a través de un determinado discurso, y aun cuando puede tener un público objetivo, sus recomendaciones quedan enunciadas para todos, aunque no los busquemos, por lo que en todo momento nos recuerdan cuál es la norma, qué es lo que está a la moda, etc. (Sossa, 2011, p.567)

Al respecto el concepto cuerpo ha sido trasladado al marketing, entrenando cánones de establecidos de la estética del cuerpo, potenciando esto en las últimas seis décadas de nuestra historia, creando todo un fenómeno social entono a él canon corporal, como lo es la alerta de obesidad, las diferencias entre clases sociales, e incluso enfermedades y trastornos alimenticios (Sossa, 2011).

A raíz de la industrialización del cuerpo, la industria de la moda también toma verdadera preponderancia, tanto en el mercado como en la concepción social del cuerpo, naciendo la imagen de la súper modelo, como imagen anhelada y como profesionalización del cuerpo como imagen. Al respecto, esta figura era tan importante, que el salario de una modelo era bastante alto y por supuesto esto las convirtió en indicador de status entre diseñadores (Soley-Beltran, 2010).

Un ejemplo del impacto de la moda en el cuerpo y el concepto cuerpo son los corsés, que era por un lado el símbolo de la belleza femenina, por otro una negación de la sexualidad de las mujeres, también otorgó un grado de presión social, ya que el usar esta prenda, era símbolo de status económico y moral, obligando de cierto modo a moldear el cuerpo a raíz

de esta concepción social de la prenda y la idea de la delgadez, la debilidad y la dependencia de la mujer del hombre (Turner, 1989).

Un impacto importante en el bienestar de las personas tiene esta temática, porque tanto como la moda y el consumo, los medios de comunicación tienen un rol fundamental en la propagación de estas ideas y visiones estéticas del cuerpo en la sociedad.

Como explica Josep Toro (1996) en *El cuerpo como delito*, en todas las culturas se han llevado a cabo procesos para modificar alguna característica corporal, pero nunca hasta el mundo moderno se ha pretendido aumentar el atractivo socio-sexual mediante la reducción o disminución de las dimensiones globales del cuerpo. (Plaza, 2010, p.65)

Y es ahí en este anhelo de delgadez que comienzan a subir las cifras de muertes por desórdenes alimenticios, búsqueda de la imagen ideal, en respuesta a las alteraciones de imagen que el individuo comienza a presentar (Plaza, 2010).

### **1.3.1. Corporalidad en Dictadura militar chilena: concepción social del cuerpo desde nuestros procesos políticos.**

Siguiendo desde la concepción social del cuerpo es importante reconocer esto desde nuestra realidad país, por lo que se hace imposible, no abordar un proceso social y político que marcó a nuestro país, como lo es la *dictadura militar*, puesto que de alguna forma, la concepción corporal en esa época poseía lineamientos, particulares del proceso en sí mismo.

La violencia sistemática ejercida por el gobierno en aquella época de dictadura, que mediante la censura y los castigos físicos, torturas, se buscaba erradicar las ideas e ideales de un pueblo en general, y del gobierno de Salvador Allende en particular; por lo que a modo de respuesta ante la represión la disidencia manifestó descontento por los desaparecidos y dejó en manifiesto la obsesión de la dictadura por el encarcelamiento y desaparición del cuerpo, no solo como cuerpo físico, sino el encarcelamiento del cuerpo en su visión de sujeto (Freire, 2016).

El sujeto como ser social, sufrió una represión y modelamiento conductual, mediante la violencia y la tortura el sujeto como ser corpóreo se limita a su expresión y desarrollo debido a la instauración generalizada del miedo (Madariaga, 2001).

Durante el proceso de dictadura, desde el arte, entre ellos el teatro, la pintura entre otras técnicas, se pone en manifiesto el “Arte Acción”, con un importante sentido crítico, siendo un medio de expresión frente a la represión por parte de la dictadura militar imperante en Chile, la cual buscaba erradicar cualquier pensamiento o expresión en contra de lo que dicho gobierno proponía. “En este sentido, la desobediencia corporal que proponen Eltit y Lemebel representa la posibilidad de generar cuestionamientos a los roles de género, a las imposiciones, a los castigos corporales y por supuesto a la historia misma” (Freire, 2016, p.136).

Ante este manifiesto de “Arte Acción”, nace una proliferación del uso del cuerpo en aquellos años como medio de crítica al proceso vivido, además de protestar mediante huelgas de hambre, o manifestaciones fotográficas ante la incertidumbre de los desaparecidos (Freire 2016), existió una lucha entre la manifestación y la violencia, que sin duda dejó un trauma psico social ante la transgresión de los derechos humanos (Freire, 2016; Madariaga 2001).

El teatro como arte escénica que involucra en su totalidad el ser corpóreo, también se vio afectado, pues más allá de ser usado como medio de protesta, su avance como arte se vio estancado y reprimido, permitiendo solo las manifestación acorde con la ideología de la época como lo fue el realismo (Pereira, 2001).

Dado el contexto violento y traumático para la población en aquella época, existe una herencia de trauma social, que se traduce en gran medida en el desarrollo que ha tenido el país en diversos ámbitos, desde la temática que nos convoca, el cuerpo reprimido desde el proceso dictatorial como medio de expresión, es una de dichas herencias (Freire, 2016; Madariaga 2001).

### **1.3.2. Dictadura y Educación**

A partir de lo señalado en el punto anterior, otra de las grandes herencias del proceso dictatorial vivido en Chile fue su impacto en la educación, pues “En esta misión de refundar

la nación, el régimen militar se apoyó en un principio fundamental: la descentralización para modernizar la sociedad y la educación.” (Leal & Castro, 1991, p.88)

La alianza cívico- militar que toma poder en 1973, continua con varias características del sistema anterior, sin embargo modifica el rol del estado en cuanto a la educación, pasando de un “Estado docente” (concepto del gobierno de Carlos Ibáñez), en donde el estado es el principal responsable de la educación del país, a un “Estado subsidiario”, liberando al estado de este rol (Leal & Castro, 1991).

Durante este proceso de marcan tres momentos que cambian las políticas educacionales, el primero en la incorporación de un proceso ideologizante en el currículum (Moreno y Gamboa, 2014), momento ocurrido en 1979 cuando el General Pinochet entrega “orientaciones” sobre educación (Leal & Castro, 1991), junto con esto la baja de presupuesto fiscal para esta área; además de la represión docente instaurada para el cumplimiento de estos cambios, se les permitió asumir un rol docente sólo a aquellos leales a la ideología de la dictadura (Moreno & Gamboa, 2014).

El segundo momento está marcado por el traspaso de los establecimientos a manos de las municipalidades (municipalización de la enseñanza) para 1980 (Leal & Castro, 1991), la educación pasa por un proceso de privatización, desligando entonces, al gobierno, de la responsabilidad administrativa de la misma; produciendo así una desvalorización monetaria a los docentes e inseguridad laboral (Moreno & Gamboa, 2014).

La privatización educacional y la libertad de enseñanza, da paso a situaciones de desigualdad social entre los que tienen más y menos recursos, siendo el currículum nacional la base para unos, y el máximo para otros (Moreno & Gamboa, 2014). “(...) a otros dieron de verdad esa cosa llamada educación” (Los Prisioneros, 1986, citado por Moreno & Gamboa, 2014, p.1).

El tercer momento en cuanto a la educación superior, pues entre 1980 y 1981 se dictaminan un conjunto de decretos sobre la enseñanza sobre esta área (Leal & Castro, 1991) se produce una restructuración de su regularización por lo que se da fin a la gratuidad y se elimina el carácter universitario de la pedagogía, lo que trae consigo la desvalorización de la

carrera en cuestión, y un cambio en la calidad de la educación base. Desde ahí, comienzan a crearse centros de carácter público y privado en la educación superior, lo que se traduce desde las instituciones privadas, una falta de supervisión de los procesos formadores por parte de Ministerio de Educación (Moreno & Gamboa, 2014).

Todas estas medidas son la base de la organización de la educación en aquel periodo, las cuales se basan en los objetivos destinados al sistema educacional (Leal & Castro, 1991), los cuales se desprenden del “Objetivo Nacional de Chile”:

(...) la educación debe servir al desarrollo de nuevos valores que formen y consoliden la identidad nacional, afirmando, al mismo tiempo, que “(...) no se aceptara (...) la difusión proselitista de ninguna doctrina o idea que atente contra la tradición o la unidad nacional, contra el sentido libertario y democrático de la institucionalidad chilena o contra la integridad de la familia o nación”. (Leal & Castro, 1991, p.92-93).

Todo lo anteriormente expuesto deja huella en la historia y recuerdo de nuestro contexto social, pues deja huella hasta el día de hoy, en nuestra forma de vivir y por supuesto en educación.

#### **1.4 Educación, Pedagogía y corporalidad**

La educación tiene por finalidad desarrollar las capacidades de las personas en diversas áreas, esto en estrecha relación con la cultura a la que pertenecen y las normas de convivencia de ésta. Distintos autores han considerado la importancia de la educación al matizar las sociedades de tal manera que haya un “campo fértil” para los innumerables conocimientos y que estos a su vez sirvan de beneficio para la sociedad misma. La propia educación a su vez, en sus distintos elementos (pedagogía, didáctica, evaluación, entre otros), debe generar un desarrollo particular, que aporte a la generalidad. Es en este sentido (desarrollo de la educación) el pedagogo y su formación, cobran vital importancia a fin de fortalecer su calidad mediante la revisión y profundización en investigación y en conocimientos particulares (Ayala, Arboleda, De Souza, 2016).

En la actualidad se considera a la pedagogía como *el arte de enseñar*, una ciencia particular, social o del hombre, cuya finalidad es el descubrimiento, apropiación cognoscitiva y aplicación adecuada y correcta de las leyes y regularidades que rigen y condicionan los procesos de aprendizaje, conocimiento, educación y capacitación (Calzadilla, 2004). No hay que olvidar entonces, que la pedagogía es una ciencia humanista que tiene por objetivo educar, y cuyos fundamentos, se encuentran en la ética de la convivencia y formación del carácter de la persona desde las instituciones educativas.

Mas es una realidad que

Aún persiste en la escuela una educación basada en el dualismo mente-cuerpo, en la visión de un cuerpo-máquina y en una educación física que forma para la disciplina, el rendimiento y la competencia. Esto ocurre a pesar de las nuevas miradas sobre el cuerpo y de los avances teóricos realizados en la educación física y en la educación motriz. (González & González, 2010, p.173)

#### **1.4.1 Educación de los cuerpos**

Comúnmente, en la educación se habla de prácticas para educar al cuerpo desde perspectivas motricistas como lo es el ejercicio, el deporte y los juegos, añadiendo cuidados higiénicos y actividades de expresión corporal (Gallo, 2015). Pero la intencionalidad en estos actos motrices evidencian un componente de conciencia, en primera instancia las acumulaciones experienciales permitirán a los sujetos dirigir sus actos en oportunidades posteriores sin que haya mayor reflexión, sin contenidos concretos, es decir por repetición. Pero, dichos actos pueden ser conceptualizados al llevarlos al ámbito de lo reflexivo, pasando de la simple repetición al aprendizaje y posiblemente a la innovación.

Hay manifestaciones entonces que dejan ver que no toda acción es consciente, y esto, en relación con la enseñanza, evidencia una inherente vinculación entre lo corporal y la conciencia de enseñar (Ayala et al, 2016), esto quiere decir que el hecho de que haya un alguien enseñando esto no asegura que haya otro alguien aprendiendo. En este mismo respecto, “la mirada crítica de una educación corporal permite indagar al cuerpo, no sólo desde lo orgánico sino también desde lo simbólico, desde la cultura, desde el lenguaje: es decir, desde las prácticas”; de tal modo que el trabajo vaya en el sentido del aprendizaje, el

cual debe ser significativo. Una educación corporal, más que meramente física (Galak & Napolitano, 2009, p.9).

Como concluyen es necesario incorporar la educación motriz en todos los niveles de formación de los individuos y lograr que la corporeidad y la motricidad sean protagonistas.

#### **1.4.2. Enseñanza y aprendizaje desde la experiencia corporal.**

El cuerpo, pone en práctica formas de la experiencia a través de la práctica corporal, mediante la cual puede expresar el ser. Las prácticas corporales entendidas como

Aquellas experiencias corporales, sistemas de acción, conscientes y liberadas, que se realizan en forma sistémica según el grupo etario, género y contexto. Por lo tanto, se caracterizan por su carácter cultural y están condicionadas por la cultura a la que pertenecen y a la que su accionar construye y transforma. (Gayol, 2013, citado por Libaak, 2017, p.83)

A su vez la persona desde su carácter perceptivo podrá generar cierta valoración de la experiencia (Gallo, 2012), el saber de la experiencia se transforma en saber sobre el cuerpo (limitaciones, aciertos, ventajas, desventajas, etc.). La persona acoge las variaciones posibles, los cambios necesarios y se genera aprendizaje y luego experticia.

La motricidad, en el horizonte de la Educación Corporal, realiza las prácticas corporales no con el fin de prescribir prácticas institucionalizadas o normalizadas sino con la pretensión de favorecer experiencias para disponer estados de afección (...) lo cual supone una mirada de la Educación bajo la figura del acontecimiento, que no pretende planificar lo sensible ni normativizar la experiencia. (Galak & Napolitano, 2009, p.825)

En este sentido para Gallo y Martínez (2015), educación desde él no es únicamente la transmisión de saberes y modos determinados de proceder; la educación desde el cuerpo,

Posibilita la potenciación, la intensidad, la creación, pone en movimiento los conceptos, los afectos y los preceptos en bloques de saberes y de sensaciones. Se trata de resistir a una idea de educación del cuerpo que niega cualquier posibilidad de duda,

crítica, incertidumbre o creación. Resistir, inventando un modo otro de pensar, decir, sentir y hacer eso que llamamos educar, teniendo en cuenta que en ello se juega una ética y una estética de la existencia (Gallo& Martínez, 2015, p.625)

Gallo (2015) expone que al ver a Deleuze desde la perspectiva educativa, describe la pedagogía del concepto (crear nuevos conceptos), pedagogía como ciencia menor (el aula, los profesores, los estudiantes) y pedagogía de la percepción (pedagogías que despliegan lo sensible). Desde la pedagogía menor vislumbra una opción para una “revolución” de los modos de hacer con el cuerpo en el escenario educativo. Una oportunidad para expresar todo aquello que habita en y circunde a la escuela, enfrentando los modelos, métodos y contenidos desde lo íntimo, lo vital, lo propio, de forma creativa, empática y comprometida.

La Educación Corporal posibilita el acercamiento a las fuerzas que componen el cuerpo, aquellas que se desplazan entre líneas y que producen ciertos modos de ser y habitar el mundo, ciertas subjetividades; se trata de estar atento a las líneas, a los encuentros, a las fuerzas y al movimiento que se desprende, a las conexiones que se establecen con el mundo para permitir la creación de pensamientos diferentes que afecten los modos de existir (Gallo& Martínez, 2015, p.626).

#### **1.4.2.1. Reproducción del orden social.**

Existen disposiciones históricas, provenientes de ciertos sectores dominantes que se han impuesto utilizando prácticas corporales con el fin de conseguir patrones de comportamiento de obediencia ciega y sometimiento a la autoridad, generalización de conductas que han aceptado y perpetuado la desigualdad y la desvalorización de la mujer, concepciones del cuerpo discriminatorias y descalificadoras de culto a la belleza, eficacia motriz y competencia (Rozengardt, 2008).

Una Educación que se pregunta por el cuerpo hace la pregunta por los modos de producción del cuerpo, hace el análisis del mapa de los deseos, afectos, afecciones y pasiones en clave de acontecimiento, hace una cartografía del cuerpo en virtud de los poderes y fuerzas que lo atraviesan, reivindica el cuerpo para que no quede reducido al sistema educativo ávido sólo de intelección, reconoce el cuerpo como campo de intensidades diferenciales. (Gallo& Martínez, 2015, p.626).

Toda educación supone una transmisión, y en ella, se encuentran las posibilidades de sortear obstáculos y reformular objetivos, trasladando el eje, que se encuentra puesto en lo físico, hacia otros que den cuenta del cuerpo en su más amplio sentido (Gambarotta & Galak, 2012).

### **1.4.3. El cuerpo en la escuela.**

En las sociedades modernas occidentales ha sido común la visión corporal apartada de la historia, Scharagrodsky & Southwell (2004) indican que Foucault señaló que al realizar un análisis político-pedagógico y escolar debe existir una relación entre el cuerpo y la historia, ya que es sobre el cuerpo que la historia se inscribe, el cuerpo posee las cicatrices de la historia ya acontecida y en él surgen los deseos, los errores y otros elementos que en algún momento se expresan generando luchas, conflictos y nuevas construcciones que continuarán produciéndose eternamente aunque de distintas maneras.

Así mismo, se dice que históricamente el cuerpo no ha estado presente en la escuela, como consecuencia de la influencia racionalista y enciclopedista en la educación, es decir la razón impuesta por sobre el cuerpo. Junto a esto, el enaltecimiento de saberes como la lectura, escritura, historia, matemáticas, entre otros. Comúnmente en desmedro de lo corporal. Ejemplo de esto es el infravalor y desprestigio otorgado a las disciplinas escolares que han atendido al cuerpo como lo es la educación física, las actividades lúdicas, actividades de danza y teatro, entre otras. Evidencia de esto último es la carga horaria y el valor social de aprobar/desaprobar ciencias versus aprobar/desaprobar educación física, por ejemplo. Y son las instituciones educativas las que han perpetrado y perpetuado una educación casi estrictamente intelectual, dejando al cuerpo prácticamente fuera de la ecuación (Scharagrodsky & Southwell, 2004). Mas el discurso pedagógico en la modernidad incorpora la regulación y control del cuerpo, y a pesar de en ocasiones estar en el olvido siempre hay órdenes corporales, y aun cuando se le niegue o reprima habrá una respuesta.

Gallo y Martínez (2015) al analizar los estudios pedagógicos bajo la perspectiva de Deleuze, en el contexto de América latina, dejan ver el surgimiento de una pedagogía rizomática, esto quiere decir, una pedagogía que organiza los elementos sin una subordinación de unos respecto a otros, sino más bien que estos se influyen mutuamente, una

pedagogía abierta, que crea, alejándose de sus preceptos de disciplinamiento, vigilancia, corrección y adentrándose en la percepción para desplegar lo sensible, la experiencia corporizada, la potencia de hacer. Una pedagogía que utiliza el acontecimiento como metodología y concibe la clase como un espacio vital y creativo. En palabras de estos autores.

(...) las líneas pedagógicas de los afectos, el devenir y la creación en la pedagogía rizomática y en una educación performativa nos permiten re-evaluar lo que ya sabemos, romper con las formas dominantes y repetitivas de enseñar y nos exigen ponernos en el lugar de lo creativo, la novedad, la apertura, la producción, la alteridad y la diferencia (p. 626).

En este sentido, la didáctica como elemento clave, entendida desde lo experiencial, para estudiantes y docentes permite otras formas de enseñar y aprender (Ayala et al, 2016). La propia corporalidad y motricidad del maestro utilizada de forma reflexiva agotando sus posibilidades para enseñar es de gran relevancia para el proceso didáctico, haciendo el tránsito por un plan de enseñanza con y en la diferencia, de tal forma que para el estudiante quede en evidencia las distintas posibilidades de aprendizaje que el maestro proporciona.

#### **1.4.3.1 El Cuerpo del Maestro**

Para que se de la enseñanza debe estar presente el maestro (corporal), y en este sentido el maestro debe tener conocimiento respecto al cuerpo y la motricidad con relación a su desempeño. De tal forma que a través de la motricidad se de una *dinámica de sucesos comunicativos en la enseñanza*, es decir que el cuerpo del docente al enseñar pase a ser una oportunidad de expresión, en otras palabras:

La motricidad del docente se evidencia como los hechos que canalizan, enrutan, que incorporan, concentran, disciernen y posiblemente pretende hacer una comprensión de lo que quiere darse a entender, a enseñar, puede traducirse en un recurso para ampliar la simplicidad, disminuir la complejidad y permitir la desnudez de los gestos corporales, para proporcionar claros y dinámicos procesos de enseñanza, a fin de construir espacios expresivos en función de complementar las necesidades del aula. (Franco & Ayala, 2012, p5).

Las diferentes utilizaciones que el docente pueda darle al lenguaje verbal y/o gestual, tienen la potencialidad de enriquecer el acto educativo. Las miradas por ejemplo pueden ser utilizadas como una estrategia para generar confianza, atención o experiencia en el estudiante. (Franco & Ayala, 2012)

Martínez y González (2016) señalan que el estudiante de pedagogía en formación al encontrarse en etapa de prácticas toma nuevas consideraciones sobre aspectos que hasta entonces pasaban desapercibidos como la percepción del paso del tiempo, relaciones interpersonales (personal docente, no docente y estudiantes), indumentaria, alteración de ritmos biológicos (horarios de comida, de sueño, uso de servicios higiénicos), etc. De esta forma ciertos aspectos corporales de la docencia de pronto se hacen visibles. Aun así, salvo algunas excepciones, “La dimensión corporal de la docencia también ha pasado desapercibida, en general, a la investigación y a la formación inicial y permanente del profesorado” (p.260). Cuando ha sido considerada, por lo general es bajo una mirada dualista y en relación con educación física puntualmente.

La forma de los cuerpos, sus características y habilidades tienen una base dada por la genética, pero en ello también juega un rol fundamental la epigenética, Así las experiencias previas, el dominio de técnicas corporales, significados personales y culturales, etc. revelan una educación corporal que Bourdieu (1998), parafraseado por Martínez & González, (2016) denomina *habitus*. “Este *habitus* nos da esa idea de cuerpo como bisagra entre la voluntad de la persona y la incorporación de las restricciones y situaciones culturales y contextuales” (Martínez & González, 2016, p.262). A esto se suman los intereses personales, tendencias, bienestar versus malestar, Damasio (2009, parafraseado por Martínez & González, 2016) les llamó *marcadores somáticos*, reacciones que en ocasiones pueden ir en contra de las decisiones racionales o la voluntad y aun así prevalecer.

Esta *biografía corporal* más otras características personales y socioculturales van definiendo, en cierta medida, los intereses y las elecciones. Así mismo determina la visión e interpretación que se da a la realidad y las opciones de modificación de la misma. El cuerpo

del maestro entonces, relacionado con el contexto, dará por resultado distintas formas de interpretar y enfrentar el rol de educador.

En relación a lo anterior los autores (Martínez & González, 2016) proponen prestar atención a estos aspectos y visibilizar la importancia de la corporeidad que rodea a la profesión docente. Además plantean que:

La pregunta pedagógica no es tanto si uno está marcado por su pasado, por sus experiencias y por la manera en la que éstas han sido construidas y significadas por el entorno social e histórico donde se han dado, sino si esto es algo inamovible o puede, de alguna forma ser tenido en cuenta y ser reconducido para producir relatos corporales alternativos que “actúen como focos de resistencia y contribuyan a transformar las vidas individuales y las culturas dentro de la enseñanza” (Sparkes, 1996, citado por Martínez & González, 2016, p.263).

#### **1.4.3.2 Pedagogía y expresión de lo sensible.**

En palabras de Gallo (2014)

Lo sensible, como concepto estético, tiene que ver con aquello que (nos) pasa por el cuerpo, ese poder de afectar y ser afectado. Ocuparnos de las cosas que (nos) pasan es darles importancia a las circunstancias de las cosas, ¿por qué?, ¿en qué casos?, ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿cómo? ¿En qué casos la práctica corporal es una expresión de lo sensible? Tal vez, cuando pensamos que aprender también tiene que ver con lo que puede un cuerpo. (p.199).

Llevando lo sensible a lo pedagógico, estos saberes (de lo sensible) exigen salir del “control” que supone la medición, la objetividad, la norma y abrirse a la incertidumbre, la diversidad, la creación. Una experiencia educativa que lleva a lo imaginario, lo contemplativo, lo perceptivo, lo afectivo, entre otros; otorgándole a lo sensible la relevancia que le ha sido negada. Y tal vez sea necesario aprender a “ver lo que vemos” para mirar

minuciosamente, así quien se dispone al aprendizaje lo hace con apertura, con verdadera receptividad, con un “antojo” (Gallo, 2014).

Como formas de expresión de lo sensible están las prácticas corporales que podemos entender como esas acciones o fuerzas que actúan sobre el cuerpo, por ejemplo, cuando bailamos, jugamos o caminamos se hacen visibles fuerzas de presión, de dilatación, de contracción, de estiramiento, de placidez, de angustia, de placer, etc. ¿De qué cuerpo estamos hablando? De un cuerpo intenso, intensivo que tiene niveles y umbrales de variación, allí donde el cuerpo se escapa, pero, escapándose, descubre la materialidad que lo compone, en pocas palabras cuando la música levanta su sistema sonoro y su órgano polivalente, el oído, se dirige a cualquier cosa menos a la realidad material del cuerpo.(Gallo, 2014, p. 202).

#### **1.4.3.3.Líneas pedagógicas: afecto, devenir y creación.**

Al pensar el cuerpo desde la pedagogía, es posible trazar ciertas líneas pedagógicas articuladas, interactivas, flexibles y deambulantes; estas son: Línea pedagógica Afectos, Línea pedagógica devenir, y Línea pedagógica creación.

*Línea pedagógica Afectos:* retomando los términos de Deleuze respecto del cuerpo y el poder que tiene éste de afectar y ser afectado Gallo y Martínez (2015) definen al cuerpo por lo que puede, por sus fuerzas, sus intensidades, por el modo de producirse, y gracias a su dimensión simbólica, el lenguaje de los afectos, se relaciona con la educación.

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

organización, desestabilización, riesgo, incertidumbre, extrañeza, alteración, poner en tela de juicio lo normal y la normalidad, dar apertura a lo sensible y <crear bloques de sensaciones> (Gallo & Martínez, 2015, p. 618-619).

*Línea pedagógica devenir:* teniendo como punto de partida permitir ver aquello que no había sido visto, dando cabida a nuevas formas de pensamiento de cara a lo desconocido, Gallo y Martínez (2015) toman la idea de Deleuze que defiende un pensamiento del presente, del acontecer, del cambio, la transformación, la novedad y el desprejuicio. En este sentido la línea pedagógica del devenir pretende “Arrancar la conciencia del sujeto para convertirla en un medio de exploración, arrancar el inconsciente de la significancia y la interpretación para convertirlo en una verdadera producción” (p. 619).

Es decir que la educación corporal deje la identidad impuesta, las determinantes, la estandarización, todo aquello que la estanca, y se aventure a traspasar los límites establecidos, hacia la experiencia y el devenir. Esto no significa abolir, sino transformar continuamente, desprendiéndose de lo que ya se sabe y dando cabida a la creación, a la innovación en vez de a la reproducción (Gallo & Martínez, 2015). Permitirse indagar en las singularidades, individualidades del educando y del educador.

La enseñanza no es sinónimo de aprendizaje, aprender requiere algo más, involucra pensamientos nuevos que surjan del encuentro inesperado con diversas problemáticas, producir diferencia. La Educación precisa un encuentro con el caos, abandonar ideas fijas y dar paso al devenir de las fuerzas del cuerpo.

*Línea pedagógica creación:*

Cuando Deleuze (2009) habla de diferencia, habla de creación, de todo aquello que puede ser generado a partir del movimiento, de permitirle al cuerpo ser afectado por otras fuerzas, por nuevas experiencias, por el otro, por lo otro, por el mundo. La diferencia va más allá de las cualidades de las cosas o las personas; se expresa en la creación, en la producción de pensamiento y existencias (Gallo & Martínez, 2015, p. 621).

El cuerpo está atravesado por fuerzas de acción y reacción con potencial propio para la creación o para la negación de ésta. La línea pedagógica de la creación quiere decir: favorecer y permitir la expresión de fuerzas activas, permitir al pensamiento creativo, dar espacio a expresión del cuerpo. El arte es, en este aspecto, un instrumento servicial, pues libera de la representación y favorece la transformación mediante la experimentación, dando espacio a otras sensaciones y sensibilidades. Una oportunidad de crítica a la dominación, a los saberes irrefutables y a los modos de ser preestablecidos que restan movilidad a las fuerzas experienciales del cuerpo (Gallo & Martínez, 2015).

## ***CAPÍTULO II***

### **MARCO METODOLÓGICO**

## 2.1. Identificación y Planteamiento del problema

El concepto de corporalidad nos permite visibilizar la multi-dimensionalidad del ser humano, es a través de la percepción del cuerpo que somos capaces de vincularnos con el mundo exterior. “el yo implica el hacer, el saber, el pensar, el comunicar y el querer” y es “condición de presencia, participación y significación del hombre en el mundo” (Trigo, 1999, p. 60). La corporalidad es el continente de la subjetividad de la persona (Gamboa Jiménez y Cacciuttolo, 2015); en tanto tal, el ser humano no tiene un cuerpo, es cuerpo (Bohórquez & Trigo, 2006; Gallo, 2009). Su estudio y desarrollo, se le atribuye en gran medida a la educación física, disciplina, a la cual se le ha delegado la responsabilidad del ámbito corporal y desarrollo de la motricidad, esta entendida como la exteriorización de la subjetividad de las personas, de su intencionalidad, de su manera particular ser y estar en el mundo (Gamboa, Jiménez y Cacciuttolo, 2015). Desde perspectiva de ser cuerpo, y de lo que implica la motricidad, ambas, corporalidad y motricidad poseen un rol e importancia en todas aquellas áreas de la educación que de una u otra manera inciden en los procesos de desarrollo de las personas. Por ello, no solo la educación física tiene implicancia en estas temáticas, sino que es transversal a la intencionalidad de potenciar el desarrollo humano en su multi-dimensionalidad.

El ámbito corporal tiene gran implicancia en el desarrollo humano, proceso en el cual se busca mejorar las condiciones de vida de los sujetos, propiciando así la oportunidad de disfrutar de una amplia gama posibilidades de interacción personal, social y vínculo con el entorno; generando desde la vivencia corporal aprendizajes donde se potencien al máximo las capacidades de cada persona.

Sin perjuicio de lo anteriormente señalado, la percepción social que se posee de la corporalidad, está dado por los procesos históricos, políticos, socioeconómicos y culturales que vive toda sociedad, de esta forma, incidiendo en la perspectiva que se posee del mismo. Por ejemplo, como se ha señalado en el marco teórico de referencia, las represiones culturales vividas en la dictadura militar en Chile, o los procesos de globalización, han impactado de una u otra manera en lo que se entiende, y en el cómo se vive, lo corporal.

Si bien hoy el cuerpo posee un rol o perspectiva expresiva, lo que prevaleció en las sociedades son las perspectivas tabú, regidas e instaurada por la religiosidad en cuanto al cuerpo, su sexualidad, y el control social ante estas temáticas (Turner, 1989). Actualmente, prevalece sobre el cuerpo, una percepción biomédica, y que atiende a una objetivación del mismo, que se constituye como un vehículo o medio para desarrollarnos, respondiendo a cánones sociales de belleza heredados histórica y culturalmente, y a estereotipos corporales asociados a la imagen que definen a las personas como ser en la sociedad, y que esta misma, busca moldear desde la exigencia social y política (Devis, 2000; Le Breton, 2002; Monkobodzky, 2008; Giraldes 2013).

Como hemos señalado, la responsabilidad del ámbito corporal, ha sido asociada históricamente a la educación física. En Chile, esta asignatura del currículum escolar, considera y se fundamenta en una mirada reproductivo, funcional y tecnocrático, con un fuerte énfasis en lo deportivo, asignándole al cuerpo sólo una dimensión dualista, atendiendo a lo físico y su rendimiento (Gambarotta & Galak, 2012; Pedraz, 2012; Gamboa, 2014, Moreno, Gamboa & Poblete, 2014). Desde esta mirada, la escuela continúa con la promoción de la dualidad mente-cuerpo, por lo que separa los saberes que habitan el cuerpo y los que habitan la mente, favoreciendo los últimos, esta visión dual va en desmedro de la formación de la persona desde una visión integral, un ejemplo de esto son las evaluaciones estandarizadas (González & González, 2010).

Ampliando el espectro de lo antes señalado vinculamos la educación como un fenómeno inherente a lo social que está estrechamente relacionado a lo que los procesos culturales ofrecen.

Se puede observar en la realidad que tales estamentos relevan más bien una lógica de mercado que pone el acento en el culto al cuerpo en lugar de cultivar la corporalidad y la motricidad, centrando su foco en responder a estándares impuestos unilateralmente que no necesariamente atienden las reales necesidades de bienestar de las personas, donde los momentos para aproximarse y valorar al otro, valorarse a sí mismo, han quedado en el olvido, perdiendo el sentido real de las prácticas corporales (Giraldes, 2013 citado por Gamboa, 2014, parr.1).

En este contexto, a nuestro entender, no es pertinente asociar estas manifestaciones a una sola disciplina de la educación, la educación física. Debiese ser un desafío transversal a todas las pedagogías, en cuanto la corporalidad y su expresión motriz, poseen un rol fundamental respecto al aprendizaje y desarrollo del ser humano. Es, en la experiencia corporal, que el sujeto adquiere huellas y posibilidades de interacción (Galak & Napolitano, 2009); así como oportunidad de facilitar otras dimensiones de aprendizaje desde la vivencia corporal, tal como se ha demostrado en algunas experiencias investigativas en la enseñanza de las ciencias, en que la expresión motriz se ha convertido en un eje de aprendizaje (Godoy & Toscanini, 2016).

Al respecto, la importancia que tiene esta temática, y en contraposición de lo planteado anteriormente, es relevante mencionar la invisibilización del ámbito corporal en el proceso educativo actual, en donde el cuerpo tiene un rol pasivo y reprimido en una sala de clases, con esquema regular y normas de comportamiento específicas, que nacen desde la necesidad de controlar el cuerpo del infante (quien aprende), dando espacio a solo algunas manifestaciones corporales, asegurando la vigilancia y el control de los cuerpos en conjunto con el silencio (Scharagrodsky & Southwell 2004; Vaca y Varela, 2008).

La corporalidad no puede restringirse a ser solo un cuerpo, un objeto manipulable y cuantificable; el cuerpo, es nuestra propia existencia, nuestra identidad, lo que hace que se constituya fundamental en el desarrollo desde que nacemos (Duch & Mèlich, 2012). Por lo tanto, limitar la corporalidad, e invisibilizar su proceso en la escuela, es perjudicial para el desarrollo; y a nuestro entender, pareciera que ningún área se hace responsable de aquello (Gamboa, 2012/2014).

A partir de lo anteriormente expuesto, se hace fundamental el trabajo del ámbito de lo corporal en los docentes en formación, pensando en rescatar los cuerpos escolarizados (Calvo, 2005; Calvo & Elizalde, 2010), con nuevas formas o metodología de enseñanza, debido a que los profesores son aquellos que viven en directa relación con el sujeto que aprende. Por su parte, otorga un beneficio al desempeño docente, con el fin de que mediante su propia corporalidad pueda desempeñarse de manera integral como mediador y agente educativo. Más allá de vivenciar estas actividades y utilizarlas como metodología,

promueven un cambio de actitud y visión del sujeto por parte del docente, incitando a la expresión en su totalidad, pues bien “La expresión corporal, como resultado de la percepción reflexiva y del movimiento expresivo, debe estar centrada en la presencia, conciencia y vivencia del cuerpo, como totalidad personal en el movimiento.” (Arteaga, Viciano & Conde, 1997 citados por Cañizares & Carbonero, 2017, p. 241).

En nuestro contexto, la Formación de Profesores en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, específicamente en las carreras de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Educación, al parecer, se carece de la presencia de un trabajo intencionado de lo corporal, pese a que en los perfiles de egreso de las carreras a estudiar, se declaran competencias transversales al desarrollo. Sin embargo, y desde una primera mirada, no existen indicadores concretos que aborden la corporalidad, por lo que al parecer, como hemos señalado, se carece de instancias formativas respecto a la temática. Pedagogía en Educación Física debiese ser la excepción, entendiendo que posee la presencia del ámbito corporal en sus procesos formativos.

El ámbito de lo corporal resulta ser una temática latente, desde ahí la relevancia de conocer el estado actual de la temática en las diversas pedagogías de la universidad que al parecer no tienen la temática en la palestra. Es así, que se plantea como interrogante que guía nuestro estudio, ¿Cuáles son las percepciones de los estudiantes y docentes de las carreras de pedagogía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, respecto a la presencia intencionada de la corporalidad en los procesos de formación de profesores?.

## **2.2 Preguntas de investigación**

- ¿Cuál es el sentido que los estudiantes y docentes de pedagogía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso le otorgan a la presencia intencionada de la corporalidad?
- Según los estudiantes y docentes de las carreras de pedagogía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, ¿Qué relación existe entre la presencia intencionada de la corporalidad y la formación profesional?

- Respecto a la presencia intencionada de la corporalidad, ¿Cuáles son las convergencias entre las percepciones de los estudiantes y docentes de pedagogía?
- ¿Cuáles son las divergencias de las percepciones que tienen los estudiantes y docentes de las carreras de pedagogía con respecto a la presencia intencionada de la corporalidad en la formación docente?

## **2.3 Objetivos de la investigación**

### **2.3.1 Objetivo general**

- Analizar las percepciones de docentes y estudiantes de pedagogía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso respecto a la presencia intencionada de la corporalidad en los procesos de formación de profesores.

### **2.3.2 Objetivos específicos**

- Interpretar las percepciones de los estudiantes en torno a la presencia intencionada de la corporalidad y su implicancia en sus procesos de formación.
- Interpretar las percepciones de los docentes en torno a la presencia intencionada de la corporalidad y su implicancia en los procesos de formación de los estudiantes de pedagogía.
- Establecer convergencias y divergencias de las percepciones de estudiantes y docentes en torno a la presencia intencionada de la corporalidad y su implicancia en los procesos de formación de los estudiantes de pedagogía.

## 2.4 Paradigma de investigación

Una investigación en conjunto con sus temáticas, objetivos, métodos, entre otros, se sitúa bajo un paradigma, un principio o una teoría que nace desde un campo de estudio, y que de alguna u otra forma, permite tener una mirada clara frente a una indagación y el estudio e interpretación de esta.

“Todas las personas tenemos un paradigma para relacionarnos con y en el mundo, para leer e interpretar el mundo, es decir, un esquema de categorías o referencias que nos permite organizar nuestra percepciones, interpretaciones y valoraciones del mundo.” (Gurdián, 2007, p.65)

En este contexto, el presente estudio busca comprender una realidad específica, referida a percepciones desde la experiencia de los participantes. En tanto tal, la presente investigación se sitúa en un Paradigma interpretativo, donde nuestro principal rol como investigador, es interactuar con los involucrados en su contexto, buscando comprender la problemática a estudiar.

El investigador se deben acercar lo más posible a las personas, a la situación o fenómeno que se está estudiando para así comprender, explicar e interpretar con profundidad y detalle lo que está sucediendo, y qué significa lo que sucede para cada uno de ellos (Gurdián, 2007, p.54).

Al respecto, afirmamos que el conocimiento no se descubre, si no que el ser humano lo construye a la luz de las diferentes experiencias, esto se sustenta bajo la corriente pedagógica del constructivismo, el cual:

Básicamente es la idea de que el individuo – tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos – no es un simple producto del ambiente ni resultado de sus disposiciones internas, sino una *construcción propia*; que se produce día a día como resultado de la interacción entre esos factores (...) En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano (Carretero, 2000, pp. 24 - 25).

Este modelo propone un diseño de investigación flexible, no por ello poco riguroso, en donde las personas y escenarios estudiados son considerados como un todo. Existe una estrecha relación entre el investigador y los sujetos participantes, evitando incidir en la realidad indagada. La investigación se desarrolla en el entorno natural del ser humano, es decir respetando el mundo social con la finalidad de comprender al sujeto o la realidad estudiada mediante estrategias flexibles (Álvarez- Gayou, 2003).

El enfoque cualitativo se selecciona cuando se busca comprender la perspectiva de los participantes (individuos o grupos pequeños de personas a los que se investigará) acerca de los fenómenos que los rodean, profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados, es decir, la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad. (Baptista, Fernández, & Hernández, 2010, p. 364)

Quien recolecta la información deberá extraer de manera fiel, celosa y detalladamente, todo lo que está sucediendo a la luz de los hechos percibidos. (Gurdián, 2007).

## **2.5 Opción metodológica seleccionada para el estudio**

En toda investigación cualitativa, los problemas de investigación nacen desde la relación que se establece entre la experiencia personal del investigador, la cual se amalgama con las características de un fenómeno socio-educativo a investigar (Gurdián, 2007).

En el contexto de nuestro estudio, en el cual se busca comprender las percepciones que tienen los participantes en su contexto respecto a la temática investigada, desde el análisis de los discursos, asignándoles distintos significados, el diseño seleccionado es el fenomenológico, centrando el foco en las experiencias individuales vividas y subjetivas de los estudiantes y docentes de pedagogía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

La fenomenología:

Es el estudio de un fenómeno tal y como es percibido, experimentado y vivido por una persona. Hursserl acuñó el término *Lebenswelt* (mundo de vida, mundo

vivido) y este término expresa la matriz: “este mundo vivido con su propio significado”. El método fenomenológico respeta, por completo, el relato que hace la persona de sus propias vivencias. Se centra en el estudio de las realidades vividas o vivencias, generalmente, poco comunicables. (Gurdián, 2007, p.150)

Dado el foco de estudio, el cual busca comprender y analizar las percepciones del sujeto entorno a la presencia intencionada de la corporalidad en los procesos de formación docente, desde la experiencia vivida, la investigación cumple a cabalidad con las características del diseño fenomenológico.

## **2.6 Sujetos Participantes**

Lo fundamental en este estudio, es interiorizarnos de aquellos que protagonizan el contexto que nos interesa empalmar, de ahí, la relevancia de invitar de forma cuidadosa al participante, en función de la potencialidad de la entrega de información valiosa, profunda y detallada, interpretando la mayor riqueza posible del discurso contextualizado.

Los sujetos participantes, también denominados como informantes claves en investigación cualitativa, son parte del contexto que se estudia y aportan información relevante respecto a las acciones, actividades, conductas, opiniones desde el campo donde se encuentran, siendo capaz de comunicar sus saberes, colaborando con voluntad propia al estudio que se demanda (Cacciuttolo, 2017, p. 127).

Este estudio declara que la unidad de análisis son las carreras de pedagogía que se imparten en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, pertenecientes a la Facultad de Filosofía y Educación. Las cuales a consenso de los investigadores, son disciplinas que se relacionan de una u otra manera con la corporalidad y motricidad humana, además de estar al alcance del grupo de investigadores.

Dichas relaciones se establecen a continuación:

- Pedagogía en Educación Física trabaja desde lo corporal y es aquella área a la que se le ha delegado la responsabilidad del ámbito corporal en la escuela (Gamboa, 2014).
- Pedagogía en Educación Parvularia y Pedagogía en Educación Básica, son áreas que se desempeñan y trabajan en infancia, etapa en que los niños se contactan con el mundo, con los demás y consigo mismos desde lo corporal (Gamboa, Jiménez y Caccuittolo, 2015).
- Pedagogía en Castellano y Comunicación, desde su disciplina trabaja temas de comunicación, y la corporalidad es fuente de expresión y comunicación con los demás, consigo mismo y con el mundo que nos rodea (Trigo, 1999; Gallo, 2006; Gamboa, Jiménez y Caccuittolo, 2015).
- Pedagogía en Filosofía, disciplina en la cual una de sus líneas de investigación es “el estudio de lo corporal”, y ha tenido gran incidencia en los estudios que se realizan en la temática desde Heidegger (ser y tiempo) (Foucault, 2002; Merleau-Ponty, 1957).

Con la intención de aproximarnos a cada contexto fue que se han elegido dos miradas diferentes de cada área de estudio, la visión del docente y la del estudiante en formación.

Esta selección pretende comprender una parte del universo descrito. Como señala Martín-Crespo y Salamanca (2007) usualmente al principio de la investigación se utiliza una muestra por conveniencia “Muestra de voluntarios”, es un método sencillo y económico, ya que los participantes se presentan por sí mismos.

Para establecer claramente los sujetos participantes, los criterios más pertinentes para la selección de los mismos, son:

- Estudiantes que estén cursando su Práctica Profesional.
- Estudiantes sin sanción académica.
- Estudiantes de las carreras de pedagogía seleccionadas para el estudio.
- Estudiantes que acepten de manera voluntaria su participación

Para seleccionar a los docentes participantes se levantaron los siguientes criterios:

- Docentes que cumplan 5 o más años de experiencia en la formación de docentes.
- Docentes de las carreras de pedagogía seleccionadas para el estudio.
- Docentes que sean o hayan sido miembros del equipo directivo durante los últimos doce meses.
- Docentes que acepten de manera voluntaria su participación.

A continuación, se contemplan 5 participantes por el área de los estudiantes y 5 por la mirada docente, uno de cada carrera.

**Tabla 2.1. Sujetos Participantes**

<b>ROL EN EL ESTUDIO</b>	<b>NOMBRE</b>	<b>CARRERA A LA QUE PERTENECE</b>
<b>Docente</b>	Violeta	Pedagogía en Educación Física
<b>Docente</b>	Púrpura	Pedagogía en Educación Básica
<b>Docente</b>	Índigo	Pedagogía en Educación Parvularia
<b>Docente</b>	Acqua	Pedagogía en Filosofía
<b>Docente</b>	Turquesa	Pedagogía en Lenguaje y Comunicación
<b>Estudiante</b>	Magenta	Pedagogía en Educación Física
<b>Estudiante</b>	Lima	Pedagogía en Educación Básica
<b>Estudiante</b>	Bermellón	Pedagogía en Educación Parvularia
<b>Estudiante</b>	Ámbar	Pedagogía en Filosofía
<b>Estudiante</b>	Ocre	Pedagogía en Lenguaje y Comunicación

Fuente: Elaboración Propia

## 2.7 Técnicas de recogida de la información

La recolección de los datos está orientada a proveer un mayor entendimiento de los significados y experiencias de los estudiantes y docentes de pedagogía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Como investigadores, somos el instrumento de recolección de datos, a través de un proceso interactivo y abierto. La estrategia utilizada fue la entrevista en profundidad, donde prevalece el diseño flexible de la investigación cualitativa. Esta estrategia se caracteriza por ser de tipo holística y cualitativa; la información recabada busca ser fiel al dinamismo de la vida, pensamientos y conocimiento del entrevistado, respecto a su relación posible con el tema particular (Gurdián, 2007).

La entrevista, es una técnica social de recolección en la que se establece una relación cara a cara entre el investigador y el entrevistado (Gaínza, 2006), mediante preguntas abiertas que guía la conversación.

Las entrevistas según Díaz, Torruco, Martínez y Varela (2013). Se clasifican en:

- Estructurales o enfocadas, en las cuales las preguntas se establecen con antelación y con un orden determinado, su aplicación es rígida por lo que su ventaja es la sistematización.
- Entrevistas semi-estructurada cuya ventaja es la adaptación y posibilidad de motivar al entrevistado, pues la entrevista parte de preguntas establecidas, las que pueden ajustarse y variar.
- Las entrevistas no estructuradas, son flexibles y existe la libertad de desviarse del plan original.

Este estudio, utiliza la entrevista semi-estructurada, permitiéndonos una mejor recolección de información, evitando perder el foco durante el proceso de entrevista. Las preguntas por lo tanto están basadas en un guion construido por las investigadoras, el cual nos permitió tener un rango de acción en el proceso de recolección, dándonos la oportunidad de profundizar en aquellas temáticas emergentes del proceso mismo.

La entrevista cuenta con un importante instrumento llamado “Guía de tópicos”, el cual es un listado reducido de temas sobre los cuales se conversará con el

entrevistado (...) La guía de tópicos debe mostrar coherencia teórica, es decir, los tópicos de conversación deben ser fieles a los objetivos teóricos perseguidos, de tal manera que permitan conseguir información suficiente para avalar la investigación (Crotte, 1999 y Sierra, 1998, citados por Gurdíán, 2007, p.199)

Los temas que constituyen el guion de entrevista, son diferenciados según el rol del entrevistado (docente o estudiante), pero la esencia del guion y su secuencia siguen la misma lógica.

Los temas del guion de la entrevista semi-estructurada giran en torno ha:

- Percepciones del cuerpo.
- Experiencia en torno a las prácticas corporales.
- Importancia que se le atribuye al cuerpo en el proceso de aprendizaje.
- Importancia atribuida a la presencia de un trabajo intencionado del ámbito corporal en la formación de profesores.
- Relación de la temática con su área de desempeño desde percepción personal, como desde el plan de estudio.

Las preguntas se hicieron en torno a los objetivos de investigación, apuntando a recolectar información que nos permitiera responder a ello. En respuesta de los criterios de calidad de la investigación, es que el guion construido, previo a su aplicación, fue enviado a juicio de expertos, quienes nos brindaron una apreciación mediante sugerencias de mejora, las cuales se aplicaron en nuestra investigación. Este grupo está conformado por 3 investigadores con experiencia y relación con la investigación cualitativa, y que actualmente se desempeñen en ello. Se les solicitó analizar el guion respecto a su claridad y coherencia con la temática y objetivos. Conjuntamente a ello, se aplicaron tres experiencias pilotos, para asegurar la efectividad del guion e identificar las dificultades posibles al momento de la aplicación.

Cada entrevista fue realizada posterior a la firma de un consentimiento informado, el cual daba cuenta de los objetivos de la investigación y la confidencialidad de la información, en un espacio cómodo y privado de la Facultad de Filosofía y Educación de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, contexto estudiado. Cada uno de los 10 procesos fue grabado de forma digital con dos grabadoras de voz y transcrito de forma textual al software Microsoft office Word 2013, en archivos diferentes para cada sujeto participante, para facilitar su análisis.

Profundizando en el consentimiento informado (adjuntado en los anexos), firmado por los sujetos participantes, este da a conocer el proyecto de tesis especificando título, objetivos, investigadores y sus datos, la forma de participación, en este caso entrevista en profundidad, y el establecimiento del criterio ético de confidencialidad de la información, junto con mencionar el derecho de retiro voluntario.

**Tabla 2.2. Calendario de entrevistas**

<b>N°</b>	<b>NOMBRE</b>	<b>DURACIÓN</b>	<b>FECHA</b>	<b>HORA</b>
<b>1</b>	Violeta	19 min 35 seg	18/05/18	13:15
<b>2</b>	Púrpura	17 min 44 seg	06/05/18	15:35
<b>3</b>	Índigo	44 min 48 seg	24/05/18	15:45
<b>4</b>	Acqua	30 min 56 seg	28/05/18	12:00
<b>5</b>	Turquesa	33 min 34 seg	23/05/18	8:20
<b>6</b>	Magenta	29 min 49 seg	23/05/18	11:15
<b>7</b>	Lima	13 min 58 seg	18/05/18	14:15
<b>8</b>	Bermellón	31 min 06 seg	25/05/18	12:05
<b>9</b>	Ámbar	38 min 54 seg	16/05/18	13:25
<b>10</b>	Ocre	25 min 52 seg	22/05/18	19:45

Fuente: Elaboración Propia

## 2.8 Análisis de la información

En la investigación cualitativa ningún estudio es distante o ajeno a quien investiga, por lo que el estrecho vínculo entre este y la realidad que se estudia, permite apoderarse de los tópicos y opiniones de los participantes, siempre respetando la descripción detallada del fenómeno estudiado, la posibilidad de generalización de los hallazgos, entendiendo el constante cambio del mundo y por supuesto que las conclusiones se puedan confirmar siendo fieles a la realidad que se estudia (Gurdián, 2007).

Desde aquí, recae la importancia de un tratamiento minucioso y fiel de la información recolectada. En este estudio, el análisis de la información se realizará por medio de la categorización de los datos recabados de las diferentes entrevistas. Categorías entendidas como tendencias o patrones en las que se clasifica dicha información, lo que permiten enunciar los hallazgos, construir las conclusiones, y por tanto, describir la realidad estudiada (Latorre, 2007; Araneda, 2008).

El proceso de categorización es una etapa de diálogo y reflexión con la información, por lo que es importante que "los datos nos hablen", prestando atención en ellos con gran sensibilidad, estando atentos a cualquier dato emergente, teniendo en cuenta la característica inductiva del paradigma (Gurdián, 2007).

La construcción de categorías es una operación básica de orden y clasificación del material discursivo que, por lo general, es abundante, complejo y disperso. A través de las categorías se transforman los datos y el texto se reduce a unidades que puedan ser relacionadas, comparadas y agregadas a unidades mayores (Huberman y Miles, 1991 citados por Canales, 2006, p.299).

En la instancia del proceso de análisis de la información, proceso que para Rodríguez, G. Gil, J. y García, E. (1996), implica realizar un conjunto de exploraciones, transformaciones y reflexiones sobre la información recolectada, preservando su naturaleza textual, con el propósito de obtener significados relevantes en relación al problema de investigación; como hemos señalado, se realiza a través de la categorización de la información, sin la necesidad de recurrir a las estadísticas.

El Nvivo en su versión 10.0, es el software por medio el cual nos hemos apoyado para realizar este proceso. Para ello, se han siguiendo las directrices planteadas por López y Aranguren (1996) y Strauss y Corbin (2002), fragmentación y articulación; esto, desde una lógica inductiva y trabajo interpretativo, de categorías emergentes y codificación abierta, axial y selectiva. La elección de este software se fundamenta esencialmente por el conocimiento y manejo que se poseen del mismo por parte de los investigadores, y permite seguir la lógica de las directrices de los autores señalados.

Este proceso se ha constituido por tres etapas:

- Clasificación y reducción: permite simplificar la información e identificarla a través de códigos (Strauss y Corbin, 2002); codificación que se realizará a través de lo que Rodríguez et al. (1999) denominan temáticas o criterios temáticos.
- Análisis y agrupamiento: etapa que considera las recurrencias presentadas, de modo de agrupar la información codificada bajo un mismo concepto teórico o tópico (Rodríguez, et al. 1999; Ruiz, 2003).
- Elaboración del sistema de categorías final: etapa que permitirá identificar los hallazgos relevantes del estudio, y por ende, realizar las respectivas discusiones y construir las conclusiones.

## 2.9 Plan de Trabajo.

Tabla 2.3. Carta Gantt

ETAPA	MARZO	ABRIL	MAYO	JUNIO
Definición objetivos	X			
Construcción Marco Teórico	X	X	X	
Construcción Marco Metodológico	X	X		
Construcción guion entrevistas	X	X		
Aplicación entrevistas			X	
Análisis información			X	X
Discusión de la información				X
Construcción de conclusiones				X
Entrega informe final				X

Fuente: Elaboración Propia

## 2.10 Criterios éticos

Es relevante resguardar que el estudio no transgreda los principios y valores de una investigación, al respecto es importante mencionar que el estudio considera la cautela de los comportamientos de los investigadores en relación a la consecuencia que pudiese tener para los sujetos participantes. Como principales criterios éticos se establecen (Sandín, 2003; Rodríguez et al., 1999)

- La confidencialidad de la información e informantes.
- Conocimiento previo a la publicación del informe por parte de los sujetos participantes.
- Derecho por parte de ellos/as de solicitar retiro parcial o total de la información del informe final sí señala estar en disconformidad con dichos elementos.

- Firma de consentimiento informado.

Respecto a los criterios de validez y verdad de la investigación cualitativa, se da importancia a (Santaella, 2006):

- Justicia e imparcialidad (todas los punto de vista de todos los participantes son plasmadas en el informe final).
- Inteligencia Crítica (busca la capacidad de promover una crítica moral del fenómeno en estudio).
- Apertura y publicidad (hacer público el proceso, detallando de forma clara las fases de la investigación).

# **ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN Y HALLAZGOS**



En segundo orden, aparecen los conceptos “corporalidad”, “corporal”, “educación”, “formación”, “desarrollo” y “aprendizaje”.

El concepto de corporalidad y corporal es considerado como constitutivo del ser humano, aparece en gran frecuencia en el discurso de los participantes, en ocasiones dando un realce fuerte a este concepto en sus vidas, un poco desde la conciencia y reflexión puesta en el mismo discurso, y desde las experiencias personales.

Educación, Formación, desarrollo y aprendizaje, son conceptos que se relacionan estrechamente con la profesión de los entrevistados, lo cual deja en manifiesto la importancia que le otorgan y el interés de ellos hacia la temática. Junto a ello, la relación que se establece en sus discursos con respecto a la corporalidad.

Ahora bien, en un segundo tipo de análisis, característica de los discursos en cuanto a si es lineal, o se establecen relaciones entre las diferentes temáticas que emergen en los mismos discursos. Es importante señalar que este análisis se realiza desde los tópicos que emergen de la segunda etapa de codificación que analizaremos en el punto 1.2 del presente capítulo.

Se puede observar en la Tabla 3.1, que el discurso de los sujetos entrevistados es lineal (no se establecen relaciones entre temáticas), es decir, los mayores porcentajes se producen en los cruces de las mismas temáticas, observando porcentajes más bajos en cruces de temáticas distintas, incluso y en gran medida, una nula relación entre ellos. Por ejemplo, al hablar de, “Percepciones de cuerpo”, los estudiantes dedican en promedio el 47,96% de su discurso para referirse a esa temática, sin embargo, dentro de la misma, se hacen cruces con “Experiencias corporales” con un 20,17% y con “Significados de la corporalidad” con un 19,59% de dedicación a esta relación en los discursos, destacando los mayores porcentajes. Por otro lado, dentro de la misma temática se observan porcentajes marginales en la relación con “Presencia de trabajo intencionado de la corporalidad en la formación docente”, 3,51% y no se observa relación con “Enfoque disciplinar se la carrera” dedicando a esta relación un 0%.

**Tabla 3.1:** Distribución y relaciones establecidas en los discursos de las entrevistas a estudiantes.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
1: Ausencia de un trabajo intencionado de la corporalidad en la formación docente	43,36 %	0%	7,96 %	0%	0,43 %	0,98 %	0%	6,89 %	11,46 %	0%	0%	3,44 %	1,12 %	2,62 %	0%	2,87 %	1,74 %	0%
2: Ausencia de un trabajo intencionado de la corporalidad en la práctica profesional docente Pedagogía en castellano y comunicación	0%	27,29 %	0%	0%	0%	3,26 %	0%	0%	0%	0%	0%	2,63 %	0%	0%	0%	2,24 %	0%	0%
3: Ausencia de un trabajo intencionado de la corporalidad en las asignaturas del plan de estudio	3,87 %	0%	38,23 %	0%	0%	1,17 %	0%	0%	3,44 %	0%	0%	1,91 %	0%	0%	0%	0,34 %	2,85 %	4,92 %
4: Ausencia del trabajo intencionado de la corporalidad en la universidad	0%	0%	0%	33,33 %	0%	1,84 %	1,65 %	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
5: Percepciones de cuerpo	1,2%	0%	0%	0%	47,96 %	2,58 %	2,92 %	10,16 %	0%	20,17 %	6,37 %	3,51 %	5,26 %	3,51 %	19,59 %	9,08 %	5,22 %	0%
6: Corporalidad en el quehacer docente	2,72 %	27,29 %	6,73 %	33,33 %	2,57 %	41,69 %	11,75 %	4,8%	5,52 %	0%	3,34 %	4,19 %	12,66 %	1,16 %	1,61 %	5,26 %	7,22 %	0%
7: Corporalidad y aprendizaje	0%	0%	0%	33,33 %	3,23 %	13,06 %	42,47 %	2,04 %	2,43 %	8,89 %	16,5 %	4,46 %	13,79 %	4,85 %	7,39 %	5,5%	7,68 %	0%
8: Cuerpo en el desarrollo personal	7,35 %	0%	0%	0%	3,87 %	1,84 %	0,7%	45,74 %	2,55 %	0%	3,92 %	1,78 %	0,59 %	1,78 %	2,65 %	3,4%	0,54 %	0%
9: Enfoque disciplinar de las carreras de pedagogía	10,29 %	0%	6,28 %	0%	0%	1,78 %	0,7%	2,14 %	51,06 %	0%	0%	1,36 %	0%	1,65 %	0%	0,34 %	2,17 %	10,08 %
10: Experiencias corporales	0%	0%	0%	0%	1,81 %	0%	0,72 %	0%	0%	65,51 %	1,36 %	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
11: Experiencias corporales significativas	0%	0%	0%	0%	2,28 %	1,27 %	5,33 %	3,68 %	0%	5,42 %	48,37 %	2,36 %	0%	2,36 %	0,87 %	2,02 %	0,57 %	0%
12: Presencia de trabajo intencionado de la corporalidad en la formación docente	9,91 %	22,71 %	11,32 %	0%	3,62 %	4,34 %	4,15 %	4,8%	4,37 %	0%	6,81 %	36,05 %	4,73 %	16,15 %	0%	13,67 %	9,31 %	3,39 %
13: Presencia de trabajo intencionado de la corporalidad en la práctica profesional docente	2,29 %	0%	0%	0%	3,83 %	9,27 %	9,08 %	1,12 %	0%	0%	0%	3,34 %	39,38 %	0%	7,06 %	5,26 %	4,73 %	0%
14: Presencia de trabajo intencionado de la corporalidad en las asignaturas del plan de estudio	3,21 %	0%	0%	0%	1,54 %	0,51 %	1,92 %	2,04 %	2,24 %	0%	2,89 %	6,86 %	0%	42,44 %	2,65 %	0,73 %	6,26 %	0%
15: Significado de la corporalidad	0%	0%	0%	0%	11,35 %	0,94 %	3,87 %	4,03 %	0%	0%	1,42 %	0%	5,61 %	3,51 %	39,72 %	4,24 %	4,43 %	0%
16: Valoración de la corporalidad en la formación docente	9,69 %	22,71 %	2,35 %	0%	10,96 %	6,37 %	6%	10,77 %	1,27 %	0%	6,81 %	16,02 %	8,71 %	2%	8,84 %	37,87 %	5,28 %	8,9%
17: Vinculo corporalidad disciplina	6,1%	0%	20,63 %	0%	6,56 %	9,11 %	8,73 %	1,79 %	8,49 %	0%	2,02 %	11,35 %	8,15 %	17,97 %	9,61 %	5,5%	41,1 %	4,92 %
18: Vinculo perfil de egreso y corporalidad	0%	0%	6,5%	0%	0%	0%	0%	0%	7,22 %	0%	0%	0,76 %	0%	0%	0%	1,69 %	0,9 %	67,8 %

Fuente: Elaboración propia.

Es llamativo que en la temática referida al “Vínculo perfil de egreso y corporalidad”, se dedique un 67,8%, pero que solo se relacione de forma incipiente con 5 de 18 temáticas, destacando entre ellas “Ausencia de un trabajo intencionado de la corporalidad en las asignaturas del plan de estudio” y “Enfoque disciplinar de las carreras de pedagogía”, dedicando un 6,5% y un 7,22% respectivamente.

Un elemento a destacar es el tópico de “Corporalidad en el quehacer docente”, en el cual se dedica un 41,69 del discurso en relación a la misma temática, y que presenta relaciones con la mayoría de los temas, 16 de 18 temáticas abordadas en las entrevistas.

Finalmente reiterar que se puede observar la distribución lineal del discurso y las escasas relaciones establecidas en el mismo; que, si bien no es una limitante, demanda de un análisis más profundo por parte de los investigadores.

### 3.1.1 Primera etapa de codificación.

Para la primera etapa de codificación, clasificación y reducción que permite simplificar la información e identificarla a través de códigos o temáticas (Strauss y Corbin, 2002), podemos observar en la siguiente tabla, las temáticas que han emergido de las entrevistas realizadas a los estudiantes.

**Tabla 3.2:** Temáticas obtenidas de la primera etapa de codificación y porcentaje de referencias de las entrevistas a estudiantes.

TEMÁTICAS	PORCENTAJE DE REFERENCIA
Cuerpo en el aprendizaje kinestésico	3,47%
Corporalidad como herramienta pedagógica en la formación docente	3,25%
Cuerpo como posibilidad de vínculo social	3,04%
Presencia intencionada de la corporalidad en formación docente	3,04%
Cuerpo que expresa	3,04%
Vínculo corporalidad y disciplina Pedagogía en Educación Física	3,04%
Presencia de un trabajo intencionado de la corporalidad en el aula	2,82%
Vínculo corporalidad y disciplina Pedagogía en Educación Parvularia	2,82%
Ausencia de un trabajo intencionado de la corporalidad en la formación docente en Pedagogía en Filosofía	2,17%
Cuerpo como posibilidad de vínculo cuerpo y entorno	2,17%
Cuerpo como metodología para el aprendizaje	2,17%
Cuerpo que experimenta para aprender	1,95%

Valoración de la corporalidad en la vida personal	1,95%
Vínculo corporalidad y disciplina Pedagogía en Filosofía	1,95%
Cuerpo como un todo	1,74%
Enfoque disciplinar teórico abstracto de la carrera de Pedagogía en Filosofía	1,74%
Presencia de trabajo intencionado de la corporalidad en la práctica profesional docente Pedagogía en Educación Física	1,74%
Valoración de la corporalidad en la formación docente en Pedagogía en Educación Física	1,74%
Vínculo corporalidad y disciplina Pedagogía en Castellano y Comunicación	1,74%
Cuerpo como vía de conocimiento desde lo cognitivo	1,52%
Dualidad cuerpo y mente	1,52%
Concepciones culturales del cuerpo	1,52%
Ausencia de un trabajo intencionado de la corporalidad en el aula	1,52%
Cuerpo como herramienta pedagógica en la escuela	1,52%
Presencia de trabajo intencionado de la corporalidad en la práctica profesional docente Pedagogía en Castellano y Comunicación	1,52%
Cuerpo que comunica	1,52%
Cuerpo que percibe	1,52%
Cuidado del cuerpo	1,52%
Cuerpo como vehículo	1,30%
Desafío docente, educar desde la corporalidad	1,30%
Presencia de trabajo intencionado de la corporalidad en las asignaturas del plan de estudio en Pedagogía en Educación Física	1,30%
Valoración de la corporalidad en la formación docente en Pedagogía en Castellano y Comunicación	1,30%
Valoración de la corporalidad en la formación docente en Pedagogía en Educación Parvularia	1,30%
Cuerpo sinónimo de mente	1,08%
Cuerpo y aprendizaje disciplinar	1,08%
Experiencias corporales significativas en el aula	1,08%
Presencia de trabajo intencionado de la corporalidad en las asignaturas del plan de estudio en Pedagogía en Educación Básica	1,08%
Vínculo corporalidad y disciplina Pedagogía en Educación Básica	1,08%
Consciencia corporal	1,08%
Cuerpo como posibilidad de vínculo laboral	0,87%
Cuerpo elemento transversal en el desarrollo	0,87%
Experiencias corporales cotidianas	0,87%
Experiencias corporales significativas en la formación disciplinar	0,87%
Presencia de trabajo intencionado de la corporalidad en la formación docente en Pedagogía en Educación Básica	0,87%
Valoración de la corporalidad en la formación docente en Pedagogía en Filosofía	0,87%
Vínculo perfil de egreso y corporalidad Pedagogía en Educación Física	0,87%

Construcción de la identidad a través del cuerpo	0,87%
Cuerpo como continente de sensaciones	0,65%
Cuerpo y aprendizaje desde la biología	0,65%
Experiencias deportivas en la infancia	0,65%
Todas las experiencias son corporales	0,65%
Experiencias corporales significativas en el teatro	0,65%
Presencia de trabajo intencionado de la corporalidad en la práctica profesional docente Pedagogía en Educación Parvularia	0,65%
Presencia de trabajo intencionado de la corporalidad en la práctica profesional docente Pedagogía en Filosofía	0,65%
Presencia de trabajo intencionado de la corporalidad en las asignaturas del plan de estudio en Pedagogía en Educación Parvularia	0,65%
Valoración de la corporalidad en la formación docente en Pedagogía en Educación Básica	0,65%
Vínculo perfil de egreso y corporalidad Pedagogía en Filosofía	0,65%
Desinterés del estudiante por la actividad corporal	0,65%
Ausencia de un trabajo intencionado de la corporalidad en la práctica profesional docente pedagogía en castellano y comunicación	0,43%
Ausencia de la corporalidad en las asignaturas del plan de estudio en Pedagogía en Filosofía	0,43%
Ausencia de la corporalidad en las asignaturas del plan de estudio en Pedagogía en Educación Básica	0,43%
Ausencia de la corporalidad en las asignaturas del plan de estudio en Pedagogía en Castellano y Comunicación	0,43%
Aprendizaje desde lo concreto (cuerpo) a lo abstracto	0,43%
Enfoque disciplinar teórico, práctico y valórico de la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia	0,43%
Presencia de trabajo intencionado de la corporalidad en la formación docente en Pedagogía en Educación Física	0,43%
Presencia de trabajo intencionado de la corporalidad en la formación docente en Pedagogía en Educación Parvularia	0,43%
Presencia de trabajo intencionado de la corporalidad en la práctica profesional docente Pedagogía en Educación Básica	0,43%
Presencia de trabajo intencionado de la corporalidad en las asignaturas del plan de estudio en Pedagogía en Filosofía	0,43%
Anhelos de una educación corporal en la formación profesional	0,43%
Vínculo perfil de egreso y corporalidad Pedagogía en educación Parvularia	0,43%
Vínculo perfil de egreso y corporalidad Pedagogía en Castellano y comunicación	0,43%
Ausencia del trabajo intencionado de la corporalidad en la universidad	0,22%
Ausencia de un trabajo intencionado de la corporalidad en la formación docente en Pedagogía en Castellano y comunicación	0,22%
Ausencia de la corporalidad en las asignaturas del plan de estudio en Pedagogía en Educación Parvularia	0,22%

Cuerpo como imagen social	0,22%
Cuerpo como rol educativo	0,22%
Corporalidad como herramienta de inclusión	0,22%
Crítica al enfoque tradicional del sistema escolar chileno	0,22%
Variedad en las estrategias de enseñanza	0,22%
Aprendizaje significativo desde el cuerpo	0,22%
Carencia de aprendizaje corporal	0,22%
Crítica al enfoque tradicional del sistema escolar chileno (2)	0,22%
Procesos cognitivos desde el cuerpo	0,22%
Todos los aprendizajes pasan por el cuerpo	0,22%
Valoración del cuerpo en el aprendizaje	0,22%
Enfoque disciplinar teórico práctico de la carrera de Pedagogía en Educación Física	0,22%
Enfoque disciplinar teórico de la carrera de Pedagogía en Educación Básica	0,22%
Enfoque disciplinar hacia lo teórico de la carrera de Pedagogía en Castellano y Comunicación	0,22%
Experiencias corporales rítmicas significativas en la infancia	0,22%
Experiencias corporales significativas en viajes	0,22%
Experiencias corporales significativas en la pintura	0,22%
Experiencias corporales significativas en la infancia	0,22%
Presencia de trabajo intencionado de la corporalidad en las asignaturas del plan de estudio en Pedagogía en Castellano y Comunicación	0,22%
Modificación en la malla curricular asignaturas compartidas con otras carreras	0,22%
Cuerpo que crea	0,22%
Valoración de las experiencias en la infancia en el quehacer docente	0,22%
Valoración de la corporalidad en las asignaturas del plan de estudio	0,22%
Vínculo perfil de egreso y corporalidad Pedagogía en Educación Básica	0,22%
Cuerpo reprimido en la escuela	0,22%
Deporte como forma de expresión corporal	0,22%

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 3.2, se deja en manifiesto que las temáticas más destacadas según el porcentaje de referencias son “Cuerpo en el aprendizaje kinestésico” (3,47%), “Corporalidad como herramienta pedagógica en la formación docente (3,25%), “Cuerpo como posibilidad de vinculo social” (3,04%), “Presencia intencionada de la corporalidad en formación docente” (3,04%) y “Cuerpo que expresa” (3,04%).

En el centro de la tabla y como segundo grupo, se destacan de entre varias las temáticas referidas a “Cuerpo que experimenta para aprender” (1,95%), “Cuerpo como un

todo” (1,74%), “Dualidad cuerpo y mente” (1,52%), “Desafío docente, educar desde la corporalidad” (1,30%) y “Conciencia corporal” (1,08%).

De forma marginal y con un 0,22% de dedicación en los discursos, se destacan temáticas como, “Valoración del cuerpo en el aprendizaje”, “Cuerpo como rol educativo”, “Ausencia del trabajo intencionado de la corporalidad en la universidad”, entre otras.

### 3.1.2 Segunda etapa de codificación.

Desde la segunda etapa de codificación, análisis y agrupamiento, etapa que considera las recurrencias presentadas, de modo de agrupar la información codificada bajo un mismo concepto teórico o tópico (Rodríguez, et al. 1999; Ruiz, 2003), podemos observar en la siguiente tabla dichos tópicos que emanan de las entrevistas realizadas a los estudiantes.

**Tabla 3.3:** Tópicos obtenidas de la segunda etapa de codificación y porcentaje de referencias de las entrevistas a estudiantes.

TÓPICOS	PORCENTAJE DE REFERENCIA
Percepciones de cuerpo	16,70%
Corporalidad y aprendizaje	12,58%
Vinculo corporalidad y disciplina	10,63%
Valoración de la corporalidad en la formación docente	8,68%
Presencia de trabajo intencionado de la corporalidad en la formación docente	8,03%
Corporalidad en el quehacer docente	7,81%
Significado de la corporalidad	6,29%
Presencia de trabajo intencionado de la corporalidad en la práctica profesional docente	4,99%
Cuerpo en el desarrollo personal	4,56%
Presencia de trabajo intencionado de la corporalidad en las asignaturas del plan de estudio	3,90%
Experiencias corporales significativas	3,69%
Enfoque disciplinar de las carreras de pedagogía	2,82%
Vinculo perfil de egreso y corporalidad	2,60%
Ausencia de un trabajo intencionado de la corporalidad en la formación docente	2,39%
Experiencias corporales	2,17%
Ausencia de un trabajo intencionado de la corporalidad en las asignaturas del plan de estudio	1,52%

Ausencia de un trabajo intencionado de la corporalidad en la práctica profesional docente pedagogía en castellano y comunicación	0,43%
Ausencia del trabajo intencionado de la corporalidad en la universidad	0,22%

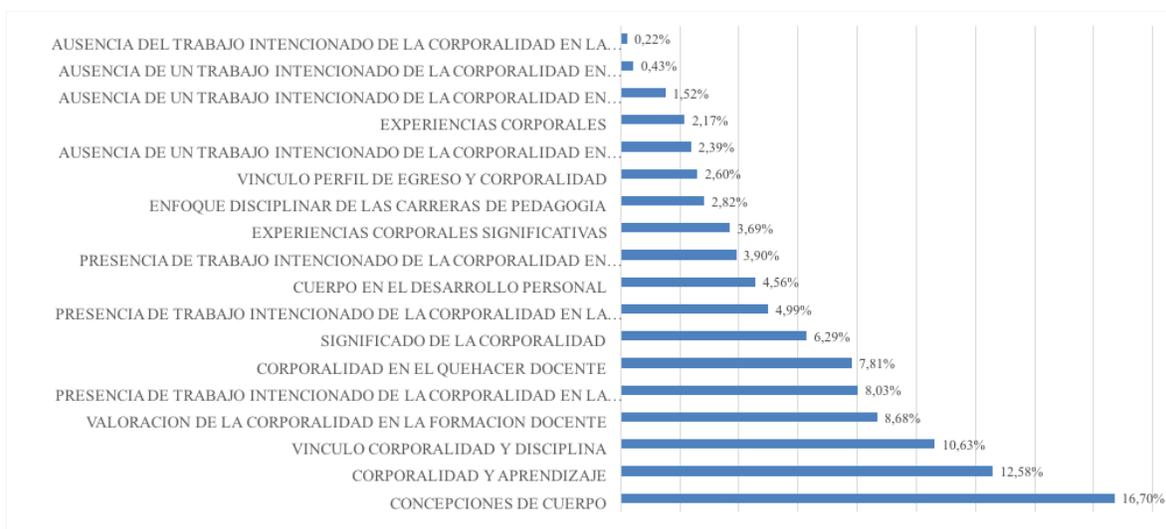
Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 3.3 se puede observar, que, dentro de los tópicos, los más destacados son “Percepciones de cuerpo” (16,70%), “Corporalidad y Aprendizaje” (12,58%), “Vínculo corporalidad y disciplina” (10,63%), “Corporalidad en el quehacer docente” (7,81%), entre otros.

En el centro de la tabla, encontramos tópicos como, “Presencia del trabajo intencionado de la corporalidad en la práctica profesional docente” con un 4,99% de referencias, “Cuerpo en el desarrollo personas con un 4,56% de las referencias, entre otros.

Aparecen de manera incipiente, siguiente figura 3.2, tópicos con bajo porcentaje de referencias, por ejemplo, “Ausencia de trabajo intencionado de la corporalidad en las asignaturas del plan de estudio” y “Ausencia del trabajo intencionado de la corporalidad en la universidad”, con un 1,56% y un 0,22% de las referencias respectivamente.

**Figura 3.2:** Tópicos obtenidos de la segunda etapa de codificación y porcentaje de referencias de las entrevistas a estudiantes.



Fuente: Elaboración propia.

Ahora bien, profundizando en el discurso de cada uno de las entrevistas, se presenta la distribución de los discursos respecto a cada tópico que ha emergido desde las entrevistas a estudiantes, en ella, tabla 3.4, podemos destacar una serie de elementos que pueden llamar la atención, por ejemplo, que el mayor porcentaje del tópico “Ausencia de un trabajo intencionado de la corporalidad en la formación docente” lo posee Ámbar con un 11,58% de su discurso. Sin embargo, y a pesar de la “ausencia” en esta carrera, es la entrevista que posee el porcentaje superior en función a la “Corporalidad en el quehacer docente” superando a Magenta, (sujeto que supuestamente debiese considerar mucho más este tópico respecto a su vínculo con la temática), con un 16,09% versus un 7,64% respectivamente.

**Tabla 3.4:** Distribución de los Tópicos en cada una de las entrevistas de estudiantes.

	Ámbar estudiante FIL	Bermellón estudiante EPA	Lima estudiante EBA	Magenta estudiante EFI	Ocre estudiante LIT
Ausencia de un trabajo intencionado de la corporalidad en la formación docente	11,58%	0%	0%	0%	1,14%
Ausencia de un trabajo intencionado de la corporalidad en la práctica profesional docente pedagogía en castellano y comunicación	0%	0%	0%	0%	3,81%
Ausencia de un trabajo intencionado de la corporalidad en las asignaturas del plan de estudio	1,23%	1,45%	2,2%	0%	3,45%
Ausencia del trabajo intencionado de la corporalidad en la universidad	0%	0%	0%	1,74%	0%
Percepciones de cuerpo	6,97%	7,29%	11,04%	15,68%	14%
Corporalidad en el quehacer docente	16,09%	4,5%	6,77%	7,64%	7,81%
Corporalidad y aprendizaje	11,27%	22,32%	5%	6,62%	6,69%
Cuerpo en el desarrollo personal	5,33%	1,79%	10,66%	4,3%	0%
Enfoque disciplinar de las carreras de pedagogía	9,98%	1,55%	1,51%	0,69%	1,44%
Experiencias corporales	1,02%	0,99%	1,42%	2,23%	0,96%
Experiencias corporales significativas	5,05%	6,05%	5,39%	1,74%	2,15%
Presencia de trabajo intencionado de la corporalidad en la formación docente	7,25%	8,96%	9,32%	9,52%	7,83%

Presencia de trabajo intencionado de la corporalidad en la práctica profesional docente	4,7%	4,91%	6,26%	9,31%	7,33%
Presencia de trabajo intencionado de la corporalidad en las asignaturas del plan de estudio	2,62%	5,01%	10,35%	4,81%	1,8%
Significado de la corporalidad	0,73%	5,54%	3,06%	4,3%	13,77%
Valoración de la corporalidad en la formación docente	4,67%	9,54%	14,93%	12,71%	14,23%
Vínculo corporalidad y disciplina	7,38%	17,89%	9,88%	13,65%	10,82%
Vínculo perfil de egreso y corporalidad	4,11%	2,2%	2,2%	5,05%	2,76%

FIL: Pedagogía en Filosofía  
EPA: Pedagogía en Educación Parvularia  
EBA: Pedagogía en Educación Básica  
EFI: Pedagogía en Educación Física  
LIT: Pedagogía en Lenguaje y comunicación

Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, se destaca que Magenta es quien tiene el mayor porcentaje en el tópico de “Percepciones de cuerpo”, indicador que nos permite inferir que es quien tiene mayor bagaje respecto a la temática, por lo que su discurso en la temática se ve enriquecido.

Finalmente, quien hace mayor referencia en su discurso al tópico de “Corporalidad y Aprendizaje” es Bermellón, con un 22,32% de dedicación, seguido por Ámbar, lo que nos podría dejar entre ver, que estos sujetos otorgan un rol fundamental a la corporalidad en los procesos de aprendizaje.

### 3.1.3 Tercera etapa de codificación.

Desde la tercera etapa de codificación, elaboración del sistema de categorías final, etapa que permitirá identificar los hallazgos relevantes del estudio, realizar las respectivas discusiones y construir las conclusiones, se puede observar en la siguiente tabla las principales categorías que surgen de los discursos de los estudiantes entrevistados.

**Tabla 3.5:** Tópicos obtenidas de la tercera etapa de codificación y porcentaje de referencias de las entrevistas a estudiantes.

CATEGORÍAS	PORCENTAJE DE REFERENCIA
Trabajo intencionado de la corporalidad en las carreras de pedagogía	37,53%
Concepciones y significados de la corporalidad	22,99%
Corporalidad y aprendizaje	12,58%
Experiencias corporales y desarrollo personal	10,41%
Valoración de la corporalidad en la formación docente	8,68%
Corporalidad en el quehacer docente	7,81%

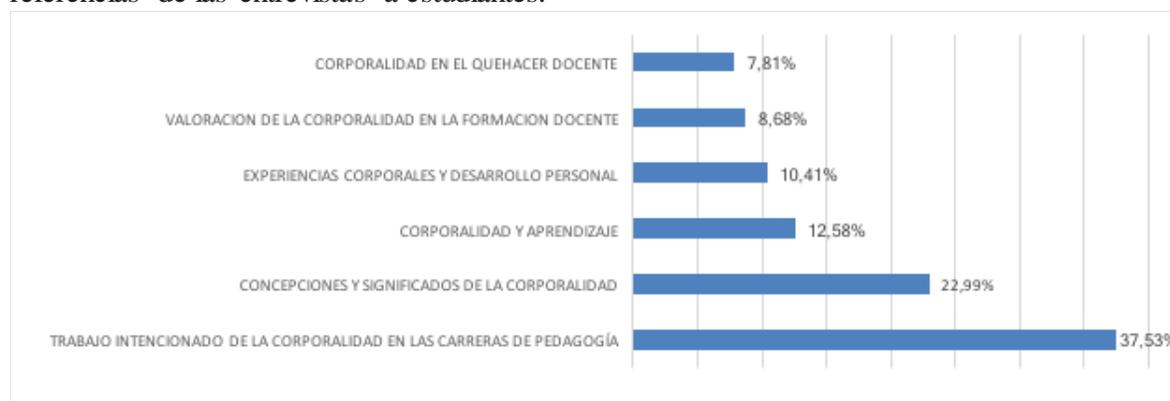
Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar en la tabla anterior (3.5), la última etapa de categorización da paso a seis categorías, en las que se traducen los hallazgos extraídos desde las entrevistas. Las categorías con mayor porcentaje de referencias, son las de “Trabajo intencionado de la corporalidad en las carreras de pedagogía” con un 37,53% de las referencias, seguido de “Concepciones y significado de la corporalidad con un 22,99%.

En segundo orden, destacan las categorías denominadas “Corporalidad y aprendizaje” y “Experiencias corporales y desarrollo personal” con un 12,58% y un 10,41% respectivamente.

Finalmente, en la siguiente figura 3.3, se puede observar que en un menor porcentaje de referencias encontramos las categorías referentes a “Valoración de la corporalidad en la formación docente” (8,68%) y “Corporalidad en el quehacer docente” (7,81%).

**Figura 3.3:** Categorías obtenidas de la tercera etapa de codificación y porcentaje de referencias de las entrevistas a estudiantes.

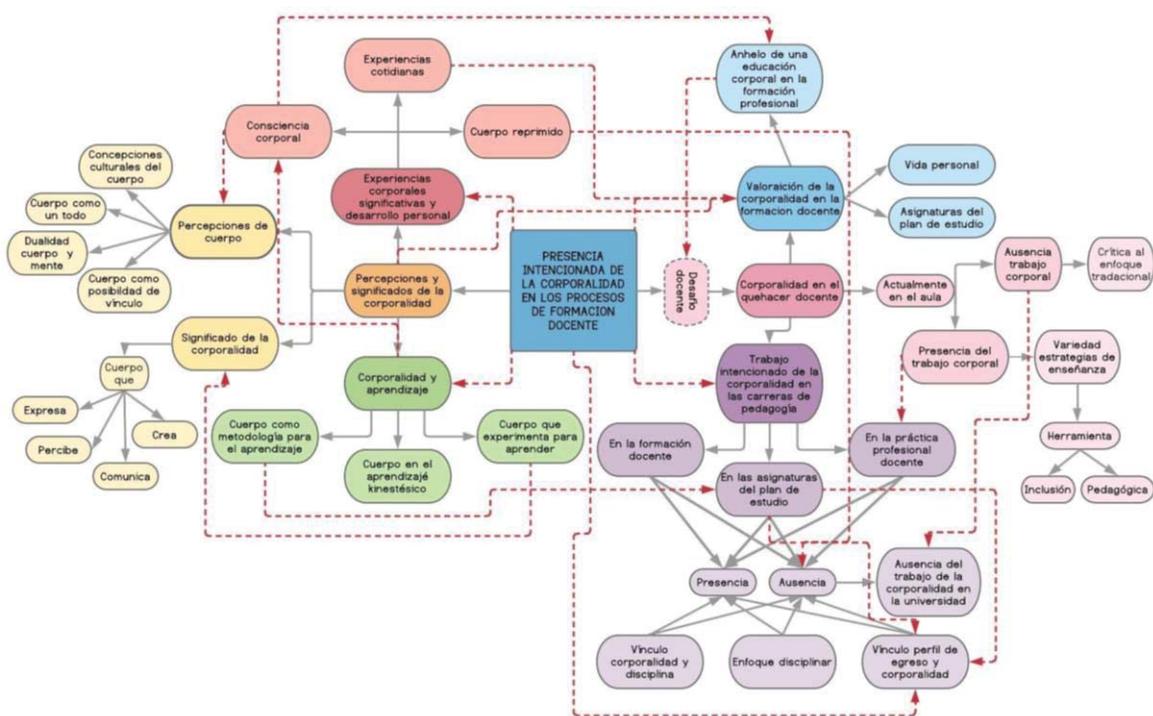


Fuente: Elaboración propia.

### 3.1.4. Modelo interpretativo comprensivo de las entrevistas a los estudiantes.

Desde las tres etapas de codificación anteriormente expuestas, se da paso a la presentación de un modelo interpretativo comprensivo, que presenta de manera gráfica los hallazgos más relevantes del proceso de entrevista de los estudiantes consultados; y que nos ha permitido en el apartado de discusiones, profundizar en dichos discursos de los participantes, desde un análisis interpretativo.

**Figura 3.4:** Modelo interpretativo comprensivo de las entrevistas a estudiantes.



Fuente: Elaboración propia.

### 3.2 Primera aproximación a los resultados del estudio desde las entrevistas a los docentes.

Continuando con la primera panorámica cuantitativa de la información, presentamos en este punto el análisis de los discursos de los docentes entrevistados.

La siguiente figura 3.5, muestra la frecuencia de palabras con más presencia en el discurso de los docentes. Se puede observar que son bastantes similares a lo expuesto en el apartado de estudiantes. En el centro el concepto: “cuerpo”, temática central abordada en la entrevista por lo que su frecuencia de referencia es bastante alta. Luego “creo”, lo que nos



El segundo análisis a considerar, de igual forma que con los estudiantes, es la característica de los discursos en cuanto a si es lineal, o los entrevistados establecen relaciones entre las diferentes categorías que emergen de dichos discursos. Es importante señalar que este análisis se realiza desde la tercera etapa de codificación (presentada en el punto 3.2.3 del presente capítulo), a diferencia de los estudiantes. Esto, debido a la mayor cantidad de tópicos que emergieron por parte de docentes, lo cual dificulta visualmente el análisis.

Se puede observar en la tabla 3.6, que el discurso de los docentes es lineal, es decir, es en los cruces de una misma categoría donde se observan los porcentajes más altos. En los cruces entre diferentes, se puede observar que los porcentajes son más bajos, incluso encontrando en algunos casos ningún tipo de cruce o vínculo realizado.

Si ejemplificamos, podemos señalar que en la categoría referida a “Corporalidad y aprendizaje”, presenta el mayor de los porcentajes en cuanto a su cruce con ella misma, alcanzando un 59,71%. Dentro de la misma categoría, ahora relacionándola con otras, destacamos “Corporalidad en el quehacer docente” y “Experiencias personales y desarrollo personal” con un 14,15% y 10,37% respectivamente, los cuales son los porcentajes más altos dentro de los diferentes cruces. También es interesante señalar porcentajes marginales como en el cruce con “Valoración de la corporalidad en la formación docente” (5,31%), lo cual llama la atención ya que son categorías con una alta posibilidad de relacionarse entre sí.

**Tabla 3.6.** Distribución y relaciones establecidas en los discursos de las entrevistas a docentes

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Percepciones, significados y perspectivas de análisis de la corporalidad	46,4%	2,73%	3,54%	4,8%	2,51%	10,42%	19,38%	10,23%
2. Experiencias corporales y desarrollo personal	2,84%	42,45%	6,02%	17,63%	0%	15,07%	13,1%	2,9%
3. Trabajo intencionado de la corporalidad en las carreras de pedagogía	2,6%	4,26%	50,31%	5,91%	0%	5,93%	24,92%	6,08%
4. Corporalidad y aprendizaje	2,95%	10,37%	4,91%	59,71%	1,97%	14,15%	5,13%	0,81%
5. Corporalidad y disciplina	11,52%	0%	0%	14,75%	49,57%	24,16%	0%	0%
6. Corporalidad en el quehacer docente	6,32%	8,78%	4,88%	14%	3,19%	55,9%	6,53%	0,39%

7. Valoración de la corporalidad en la formación docente	7,23%	4,69%	12,62%	3,12%	0%	4,02%	56,94%	11,37%
8. Percepciones de la actividad física	10,77%	2,93%	8,69%	1,39%	0%	0,68%	32,07%	43,47%

Fuente: Elaboración propia.

Es destacable que las categorías referidas a “Percepciones, significados y perspectivas de análisis de la corporalidad” (46,4%), “Corporalidad y aprendizaje” (59,71%) y “Corporalidad en el quehacer docente” (55,9%), presentan cruces con todas las categorías que emergen dese los discursos expuestas en la tabla anterior, donde como ya se ha señalado, el mayor porcentaje se encuentra en el cruce con la misma categoría, esto, debido a la linealidad de los discursos.

Por otro lado, es importante destacar que la categoría que se refiere a “Corporalidad y disciplina” (49,57%) es la que presenta cruces con solo tres de las siete categorías restantes, convirtiéndose así en la con menos relaciones en los discursos de los entrevistados.

Damos énfasis nuevamente, al igual que para el caso de los estudiantes, que se observa una distribución lineal del discurso y escasas relaciones de categorías establecidas en el mismo; si bien esto no es una limitante, como ya mencionamos, requiere de un análisis más profundo por parte del investigador.

### 3.2.1 Primera etapa de codificación.

Al igual que en la sección de estudiantes, en esta primera etapa, se clasifica la información respecto a las distintas temáticas que emergen desde los discursos. En la tabla 3.7 se dejan en manifiesto todos los tópicos que emergen desde las entrevistas de los docentes.

**Tabla 3.7.** Temáticas obtenidas de la primera etapa de codificación y porcentaje de referencias de las entrevistas a docentes.

TEMÁTICAS	PORCENTAJE DE REFERENCIA
Experiencia corporal como sinónimo de actividad física	4,15%
Cuerpo como medio para el aprendizaje	3,92%
Percepciones culturales de cuerpo	2,76%

Vínculo corporalidad y disciplina en pedagogía en castellano y comunicación	2,53%
Desafío docente hacia una educación desde la corporalidad	2,30%
Corporalidad como medio de desarrollo personal	2,30%
Experiencias corporales significativas en la infancia	2,30%
Cuerpo que expresa	2,07%
Cuerpo como eje transversal en la formación docente	2,07%
Cuerpo como un todo (integral)	2,07%
Presencia de trabajo intencionado de la corporalidad en la formación docente Pedagogía en Educación Parvularia	2,07%
Presencia de trabajo intencionado de la corporalidad en asignaturas del plan de estudio Pedagogía en Educación Parvularia	1,84%
Ausencia de trabajo intencionado de la corporalidad en la formación docente Pedagogía Filosofía	1,61%
Cuerpo como objeto	1,61%
Cuerpo en el bienestar personal	1,61%
Valoración de la corporalidad en la vida	1,61%
Cuerpo como eje transversal en el desarrollo	1,61%
Dualidad cuerpo y mente	1,61%
Cuerpo que se relaciona socialmente	1,61%
Cuerpo reprimido en el aula	1,38%
Valoración de la corporalidad en la formación profesional Pedagogía en Educación Parvularia	1,38%
Cuerpo como herramienta pedagógica en Pedagogía en Educación Básica	1,38%
Cuerpo como herramienta pedagógica en Pedagogía en Educación Física	1,38%
Cuerpo como vehículo	1,38%
Cuerpo desde la filosofía	1,38%
Presencia de trabajo intencionado de la corporalidad en la formación docente	1,38%
Cuerpo que piensa	1,38%
Valoración de la corporalidad en la formación profesional Pedagogía en Educación Física	1,38%
Construcción de la identidad a través de la corporalidad	1,15%
Corporalidad como herramienta pedagógica en la formación docente Pedagogía en Educación Básica	1,15%
Experiencias corporales significativas en la juventud	1,15%
Cuerpo que nos constituye	1,15%
Cuerpo que se relaciona con el entorno	1,15%
Vínculo corporalidad y disciplina Pedagogía en Educación Básica	1,15%
Vínculo corporalidad y disciplina en Pedagogía Filosofía	1,15%

Vínculo corporalidad y disciplina en Pedagogía en Educación Física	1,15%
Incidencia del trabajo intencionado de la corporalidad en el desempeño docente de los Estudiantes de Pedagogía en Educación Parvularia	0,92%
Valoración del cuerpo en el aprendizaje	0,92%
Experiencia deportiva en la infancia	0,92%
Vínculo corporalidad y disciplina Pedagogía en Educación Parvularia	0,92%
Relación incipiente entre cuerpo y la formación disciplinar Pedagogía en Castellano y Comunicación	0,92%
Cuerpo como herramienta pedagógica en Pedagogía en Educación Parvularia	0,92%
Importancia de un cuerpo saludable en la vida	0,92%
Cuidado del cuerpo	0,92%
Presencia de trabajo intencionado de la corporalidad en asignaturas del plan de estudio Pedagogía en Educación Básica	0,92%
Presencia de trabajo intencionado de la corporalidad en asignaturas del plan de estudio en Pedagogía en Educación Física	0,92%
Importancia de la presencia del cuerpo en la formación	0,92%
Cuerpo que siente	0,92%
Valoración de la corporalidad en la formación profesional en Educación Básica	0,92%
Cambio en el enfoque del currículo escolar inciden en la percepción del cuerpo	0,69%
Discurso profesional respecto a la importancia de la práctica corporal	0,69%
Cuerpo como instrumento que receptiona el aprendizaje	0,69%
Ausencia de trabajo intencionado de la corporalidad en la formación docente Pedagogía en Castellano y Comunicación	0,69%
Cuerpo físicamente enfermo	0,69%
Cuerpo como parte de la identidad	0,69%
Interés en la interdisciplina de las pedagogías	0,69%
Trabajo interdisciplinario en la carrera de Pedagogía en Educación Básica	0,69%
Crítica a la infraestructura deportiva chilena	0,69%
Valoración de la experiencia corporal	0,69%
Cuerpo como universo de posibilidades	0,69%
Presencia de la corporalidad en el perfil de egreso Pedagogía en Educación Física	0,69%
Competencias desarrolladas en asignaturas del plan de estudio Pedagogía en Educación Parvularia	0,69%
Presencia de trabajo intencionado de la corporalidad en la formación docente Pedagogía en Educación Básica	0,69%
Presencia de trabajo intencionado de la corporalidad en la formación docente Pedagogía en Educación Física	0,69%
Cuerpo que percibe	0,69%

Crítica al enfoque curricular actual de la escuela	0,46%
Consciencia de lo corporal	0,46%
Cuerpo como vía de conceptualización del mundo	0,46%
Intención de potenciar la corporalidad en la formación de Pedagogía en Educación Parvularia	0,46%
Enfoque disciplinar teórico práctico de Pedagogía en Educación Física	0,46%
Cuerpo desde la biomédica	0,46%
Presencia de la corporalidad en el perfil de egreso Pedagogía en Educación Básica	0,46%
Ausencia de vinculo corporalidad y currículo en Pedagogía en Filosofía	0,46%
Ausencia de trabajo intencionado de la corporalidad en la formación docente Pedagogía en Educación Parvularia	0,46%
Experiencias traumáticas con el cuerpo	0,46%
Experimentación corporal para el desarrollo	0,46%
Educación reprimida del cuerpo	0,46%
Enfoque disciplinar teórico de la Filosofía frente al cuerpo	0,46%
Segmentación de las áreas formativas de Pedagogía en Educación Parvularia	0,46%
Interés en la incorporación de trabajo intencionado de la corporalidad en Pedagogía en Castellano y Comunicación	0,46%
Presencia de la corporalidad en el perfil de egreso Pedagogía en Educación Parvularia	0,46%
Valoración de la actividad física en el desarrollo	0,46%
Desarrollo de habilidades corporales consideradas como inferiores a otras	0,23%
Cuerpo en alerta para aprender	0,23%
Cuerpo en el desarrollo del pensamiento	0,23%
Cuerpo que aprende a desplazarse	0,23%
Interdisciplina para lograr el aprendizaje	0,23%
Cuerpo como herramienta pedagógica en Pedagogía en Castellano y Comunicación	0,23%
Experiencias corporales significativas en la actualidad	0,23%
Experiencia corporal asociada al lenguaje	0,23%
Valoración de la actividad física por parte del currículo escolar antiguo	0,23%
Abandono de la Actividad física en la vida actual	0,23%
Ausencia de trabajo intencionado de la corporalidad en la formación docente Pedagogía en Educación Física	0,23%
Ausencia de trabajo intencionado de la corporalidad en asignaturas del plan de estudio de Pedagogía en Filosofía	0,23%
Ausencia de la corporalidad en el perfil de egreso de pedagogía en castellano y comunicación	0,23%

Ausencia de vínculo corporalidad y disciplina en Pedagogía en Filosofía	0,23%
Corporalidad como herramienta pedagógica en la formación docente Pedagogía en Educación Parvularia	0,23%
Cuerpo reprimido desde las conductas sociales	0,23%
Cuerpo reprimido al crecer	0,23%
Falta de cultura de actividad física en Chile	0,23%
Experiencia deportiva en la actualidad	0,23%
Deporte como medio de reinserción y desarrollo	0,23%
Experiencia corporal en la escuela	0,23%
Mayor intencionalidad del trabajo de la corporalidad en Pedagogía en Educación Física	0,23%
Dualidad cuerpo y alma	0,23%
Presencia de trabajo intencionado de la corporalidad en asignaturas del plan de estudio en Pedagogía en Castellano y Comunicación	0,23%
Experiencias anteriores de trabajo intencionado de la corporalidad en la formación Pedagogía en Filosofía	0,23%

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 3.7, se observa el porcentaje de referencia de cada temática, dentro de las cuales podemos mencionar dentro de las temáticas con presencia marginal dentro de los discursos, a “Cuerpo reprimido al crecer” (0,23%), del mismo modo que “Cuerpo en alerta para aprender”.

En la parte central de la tabla, podemos observar temáticas de media presencia como, por ejemplo, “Cuerpo que siente” (0,92%), “Cuerpo como objeto” (1,61%), “Cuerpo como un todo” (2,07%) y “Desafío docente, hacia una educación desde la corporalidad” con un 2,30% de las referencias.

Es importante destacar aquellas temáticas que presentan la mayor cantidad de referencias desde los docentes entrevistados, estas son: “Percepciones culturales del cuerpo” (2,76%), “Cuerpo como medio para el aprendizaje” (3,92%) y “Experiencia corporal cómo sinónimo de actividad física”; esta última, la con la mayor cantidad de referencias, 4,15%.

### 3.2.2 Segunda etapa de codificación.

Desde la segunda etapa de codificación, análisis y agrupamiento, etapa que considera las recurrencias presentadas, de modo de agrupar la información codificada bajo un mismo concepto teórico o tópico (Rodríguez, et al. 1999; Ruiz, 2003); en la siguiente tabla se observan aquellos tópicos que emergen de las entrevistas realizadas a los Docentes.

**Tabla 3.8.** Tópicos obtenidos de la segunda etapa de codificación y porcentaje de referencias de las entrevistas a docentes.

TÓPICOS	PORCENTAJE DE REFERENCIA
Percepciones del cuerpo	12,90%
Corporalidad y desarrollo personal	12,44%
Presencia de trabajo intencionado de la corporalidad en la formación docente	8,06%
Significado de la corporalidad	7,83%
Vinculo corporalidad y disciplina	6,91%
Experiencias corporales	5,30%
Presencia de trabajo intencionado de la corporalidad en asignatura del Plan de estudio	4,61%
Ausencia de trabajo intencionado de la corporalidad en la formación docente	4,38%
Cuerpo como medio para el aprendizaje	3,92%
Cuerpo como medio para el aprendizaje (2)	3,92%
Corporalidad como herramienta pedagógica desde las disciplinas	3,92%
Experiencias corporales significativas	3,69%
Valoración de la corporalidad en la formación profesional	3,69%
Enfoque disciplinar	2,76%
Desafío docente hacia una educación desde la corporalidad	2,30%
Cuerpo reprimido	2,30%
Experiencias corporales deportivas	2,07%
Perspectivas de análisis del cuerpo	1,84%
Presencia de la corporalidad en el perfil de egreso	1,61%
Corporalidad como herramienta pedagógica en la formación docente	1,38%
Construcción de la identidad a través de la corporalidad	1,15%
Interés de potenciar la corporalidad en la formación docente	1,15%
Incidencia del trabajo intencionado de la corporalidad en el desempeño docente de los estudiantes de pedagogía en educación parvularia	0,92%
Valoración del cuerpo en el aprendizaje	0,92%
Cambio en el enfoque del currículo escolar inciden en la percepción del cuerpo	0,69%
Discurso profesional respecto a la importancia de la práctica corporal	0,69%

Cuerpo como instrumento que recepciona el aprendizaje	0,69%
Ausencia vinculo corporalidad y disciplina	0,69%
Valoración de la actividad física	0,69%
Crítica al enfoque curricular actual de la escuela	0,46%
Consciencia de lo corporal	0,46%
Cuerpo como vía de conceptualización del mundo	0,46%
Desvalorización de la actividad física	0,46%
Desarrollo de habilidades corporales consideradas como inferiores a otras	0,23%
Cuerpo en alerta para aprender	0,23%
Cuerpo en el desarrollo del pensamiento	0,23%
Cuerpo que aprende a desplazarse	0,23%
Interdisciplina para lograr el aprendizaje	0,23%

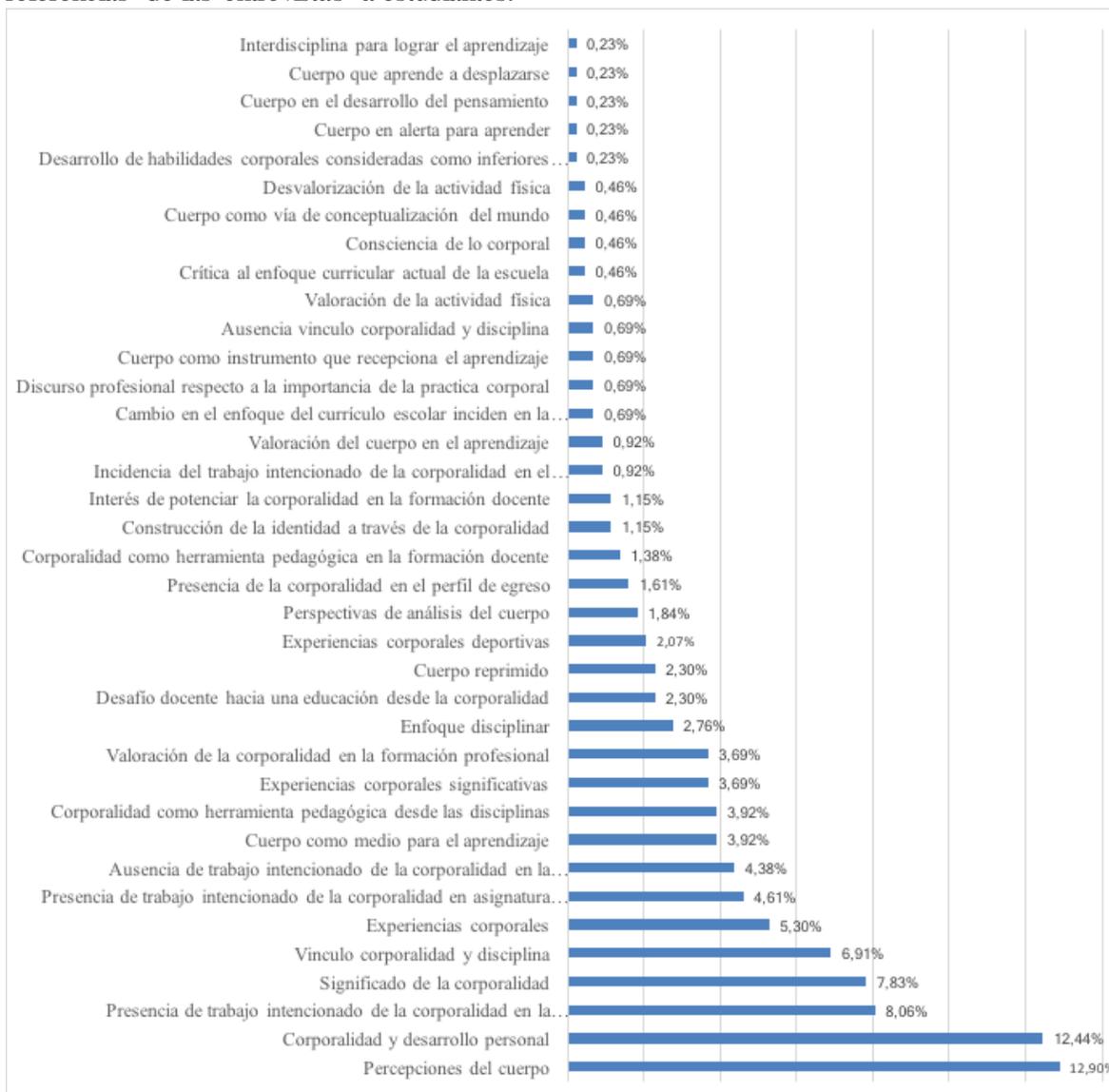
Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 3.8, se observan tópicos con un porcentaje de presencia incipiente en cuanto a las referencias, dentro de los cuales destacamos “Valoración del cuerpo en el aprendizaje” (0,92%), y “Presencia de la corporalidad en el perfil de egreso (1,61%).

En la parte central o medianía de la tabla, se observan tópicos tales como “Corporalidad como herramienta pedagógica desde las disciplinas”, con un 3,92%, y “Experiencias corporales” con un 5,30%.

Finalmente podemos observar en la siguiente figura 3.6, con un gran porcentaje de presencia en los discursos de docentes, tópicos como “Presencia del trabajo intencionado de la corporalidad en la formación docente” con un 8,06%, “Corporalidad y desarrollo personal” con un 12,44% y finalmente, “Percepciones del cuerpo”, tópico con mayor cantidad referencias, 12,90%.

**Figura 3.6.** Tópicos obtenidos de la segunda etapa de codificación y porcentaje de referencias de las entrevistas a estudiantes.



Fuente: Elaboración propia.

Al igual que en la sección anterior, con el fin de profundizar en el discurso de cada uno de los participantes, se presenta la distribución de los discursos respecto a cada tópico que ha emergido desde las entrevistas a docentes.

En la tabla 3.9, entre los elementos a destacar, Acqua presenta el mayor porcentaje de su discurso concentrado en la “Ausencia de trabajo intencionado de la corporalidad en la formación docente” un 17,13%; en contraposición a Índigo quien presenta el mayor porcentaje en “Presencia del trabajo intencionado de la corporalidad en la formación

docente” con un 13,58% superando a Violeta, quien debiese, a nuestro entender, tener mayor porcentaje de referencia en esta categoría, debido a que su participación es en una carrera directamente relacionada con la temática.

**Tabla 3.9.** Distribución del discurso de los docentes por tópicos.

	Índigo docente EPA	Turquesa docente LIT	Acqua docente FIL	Púrpura docente EBA	Violeta docente EFI
Ausencia de trabajo intencionado de la corporalidad en la formación docente	1,90%	7,97%	17,13%	0%	1,03%
Ausencia vínculo corporalidad y disciplina	0%	0%	6,40%	0%	0%
Cambio en el enfoque del curriculum escolar inciden en la percepción del cuerpo	3,77%	0%	0%	0%	0%
Consciencia de lo corporal	0,53%	1,10%	0%	0%	0%
Construcción de la identidad a través de la corporalidad	0,61%	1,29%	0%	0%	4,52%
Corporalidad como herramienta pedagógica desde las disciplinas	2,93%	3,52%	0%	7,78%	6,55%
Corporalidad como herramienta pedagógica en la formación docente	1,27%	0%	0%	10,56%	0%
Corporalidad y desarrollo personal	11,40%	6,39%	4,34%	2,74%	10,83%
Crítica al enfoque curricular actual de la escuela	0,56%	0%	0%	1,18%	0%
Cuerpo como instrumento que recepciona el aprendizaje	0%	1,04%	1,65%	0%	0%
Cuerpo como medio para el aprendizaje	0,97%	5,12%	1,49%	6,22%	2,91%
Cuerpo como vía de conceptualización del mundo	1,49%	1,21%	0%	0%	0%
Cuerpo en alerta para aprender	0%	1,69%	0%	0%	0%
Cuerpo en el desarrollo del pensamiento	0%	0,82%	0%	0%	0%
Cuerpo que aprende a desplazarse	0%	0%	1,10%	0%	0%
Cuerpo reprimido	0%	8,05%	0%	1,81%	5,16%
Desafío docente hacia una educación desde la corporalidad	0%	5,94%	0%	4,11%	9,53%
Desarrollo de habilidades corporales consideradas como inferiores a otras	0%	1,29%	0%	0%	0%
Desvalorización de la actividad física	0%	0%	2,14%	0%	0%
Discurso profesional respecto a la importancia de la practica corporal	2,58%	0%	0%	0%	0%
Enfoque disciplinar	2,36%	3,60%	3,71%	5,84%	3,37%
Experiencias corporales deportivas	3,61%	1,29%	4,75%	1,41%	0%
Experiencias corporales	7,51%	2,25%	11,88%	1,83%	0,56%

Experiencias corporales significativas	1,97%	1,44%	7,60%	1,83%	8,24%
Incidencia del trabajo intencionado de la corporalidad en el desempeño docente de los Estudiantes de Pedagogía en Educación Parvularia	4,83%	0%	0%	0%	0%
Interdisciplina para lograr el aprendizaje	0%	0%	0%	2,13%	0%
Interés de potenciar la corporalidad en la formación docente	2,18%	3,35%	0%	0%	2,18%
Percepciones del cuerpo	10,65%	8,42%	9,32%	3,16%	7,31%
Perspectivas de análisis del cuerpo	0%	0%	13,37%	0%	0%
Presencia de la corporalidad en el perfil de egreso	0,94%	0%	0%	2,38%	3,72%
Presencia de trabajo intencionado de la corporalidad en asignatura del plan de estudio	9,82%	1,52%	0%	8,67%	4,03%
Presencia de trabajo intencionado de la corporalidad en la formación docente	13,58%	8,64%	2,38%	7,06%	9,31%
Significado de la corporalidad	0,30%	5,74%	5,51%	5,42%	5,04%
Valoración de la actividad física	3,82%	0%	0%	0%	0%
Valoración de la corporalidad en la formación profesional	6,38%	0%	0%	5,71%	8,29%
Valoración del cuerpo en el aprendizaje	0,11%	0%	0%	2,83%	0%
Vínculo corporalidad y disciplina	2,94%	13,20%	5,75%	11,09%	4,52%

LIT: Pedagogía en Lenguaje y comunicación  
EPA: Pedagogía en Educación Parvularia  
EBA: Pedagogía en Educación Básica  
EFI: Pedagogía en Educación Física  
FIL: Pedagogía en Filosofía

Fuente: Elaboración propia.

En el tópico referido a “Vínculo corporalidad y disciplina”, destaca Turquesa con un 13,20%; por su parte, en el tópico denominado “Desafío docente, hacia una educación desde lo corporal”, con un 9,53% de las referencias destaca Violeta, lo que podría dejar entre ver la relevancia otorgada a la temática por su relación con la misma.

Se observa porcentajes bastante bajos en la temática de “Valoración del cuerpo en el aprendizaje”, llegando a un 0,11% de las referencias por parte de Índigo; y es particularmente llamativo que solo existe una entrevista que menciona la “Interdisciplina para lograr el aprendizaje” con un 2,13%, referencias que corresponden a Púrpura.

### 3.2.3 Tercera etapa de codificación.

Desde la elaboración del sistema de categorías final, es decir la tercera etapa de codificación, en la siguiente tabla 3.10, se observan las principales categorías que surgen de los discursos de los docentes entrevistados. En ella, se observan las categorías con menor porcentaje de referencia, lo cual no quiere decir que tengan menor importancia, entre ellas, “Corporalidad en el quehacer docente” (5,30%), “Valoración de la corporalidad en la formación docente” (4,84%) y “Percepciones de la actividad física” (1,15%).

**Tabla 3.10.** Categorías obtenidas de la tercera etapa de codificación y porcentaje de referencias de las entrevistas a docentes.

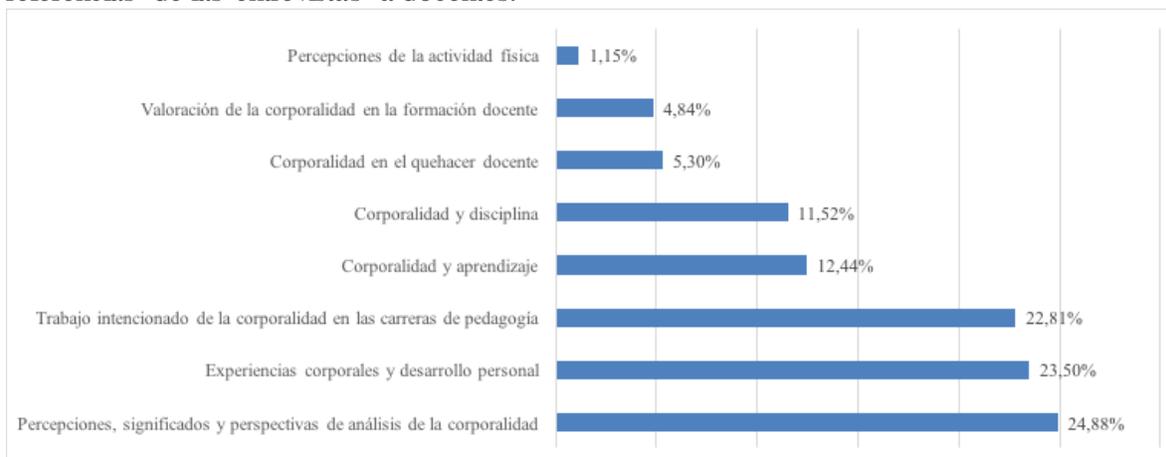
CATEGORÍAS	PORCENTAJE DE REFERENCIA
Percepciones, significados y perspectivas de análisis de la corporalidad	24,88%
Experiencias corporales y desarrollo personal	23,50%
Trabajo intencionado de la corporalidad en las carreras de pedagogía	22,81%
Corporalidad y aprendizaje	12,44%
Corporalidad y disciplina	11,52%
Corporalidad en el quehacer docente	5,30%
Valoración de la corporalidad en la formación docente	4,84%
Percepciones de la actividad física	1,15%

Fuente: Elaboración propia.

En la parte central de la tabla observamos categorías que hablan de la relación de la corporalidad con la disciplina, las cuales poseen un 12,44% y un 11,52% de las referencias, respectivamente.

Finalmente, observamos en la figura 3.7, las categorías con mayor cantidad de referencias; “Percepciones, significados y perspectivas de la corporalidad” (24,88%), “Experiencias corporales y desarrollo personal” (23,50%) y “Trabajo intencionado de la corporalidad en las carreras de pedagogía” (22,81%).

**Figura 3.7.** Categorías obtenidas de la tercera etapa de codificación y porcentaje de referencias de las entrevistas a docentes.



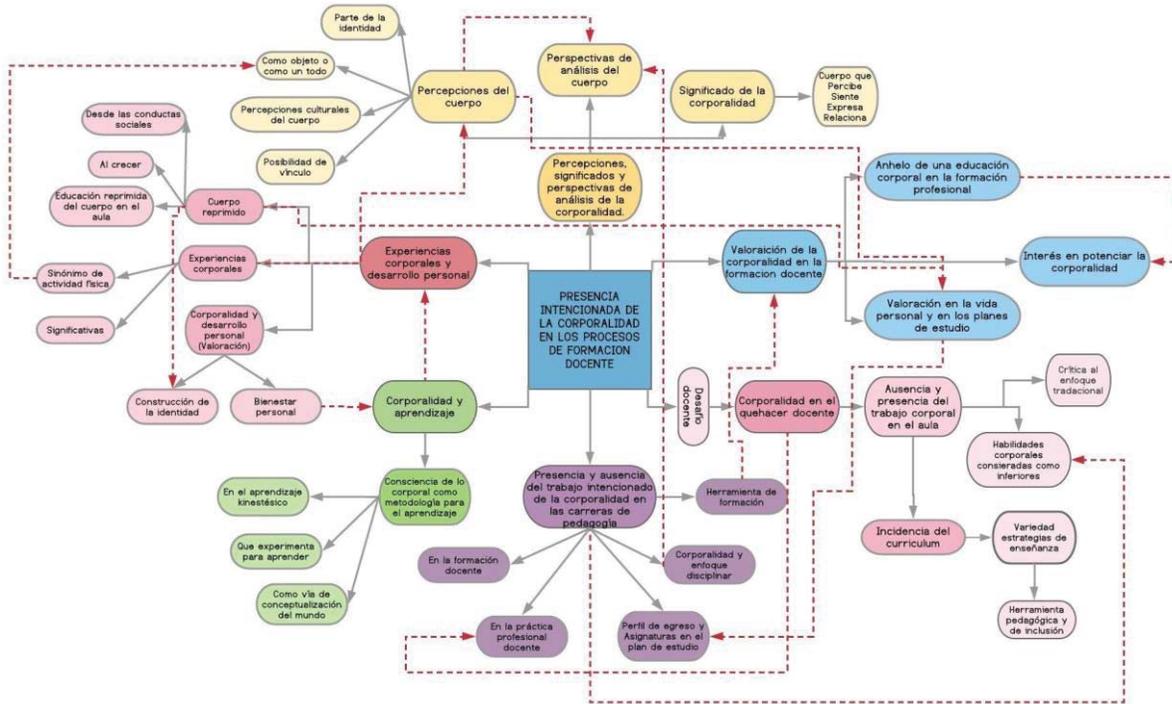
Fuente: Elaboración propia.

### 3.2.4. Modelo interpretativo comprensivo de las entrevistas a los docentes.

A continuación, se presenta un modelo interpretativo comprensivo que gráfica los hallazgos más relevantes del proceso de entrevista a los docentes partes del estudio. Este, surge desde las tres etapas de codificación anteriormente expuestas; y que nos ha permitido en el apartado de discusiones, profundizar en los discursos de los docentes desde una mirada interpretativa.



**Figura 3.9:** Modelo interpretativo comprensivo de las entrevistas a estudiantes y docentes



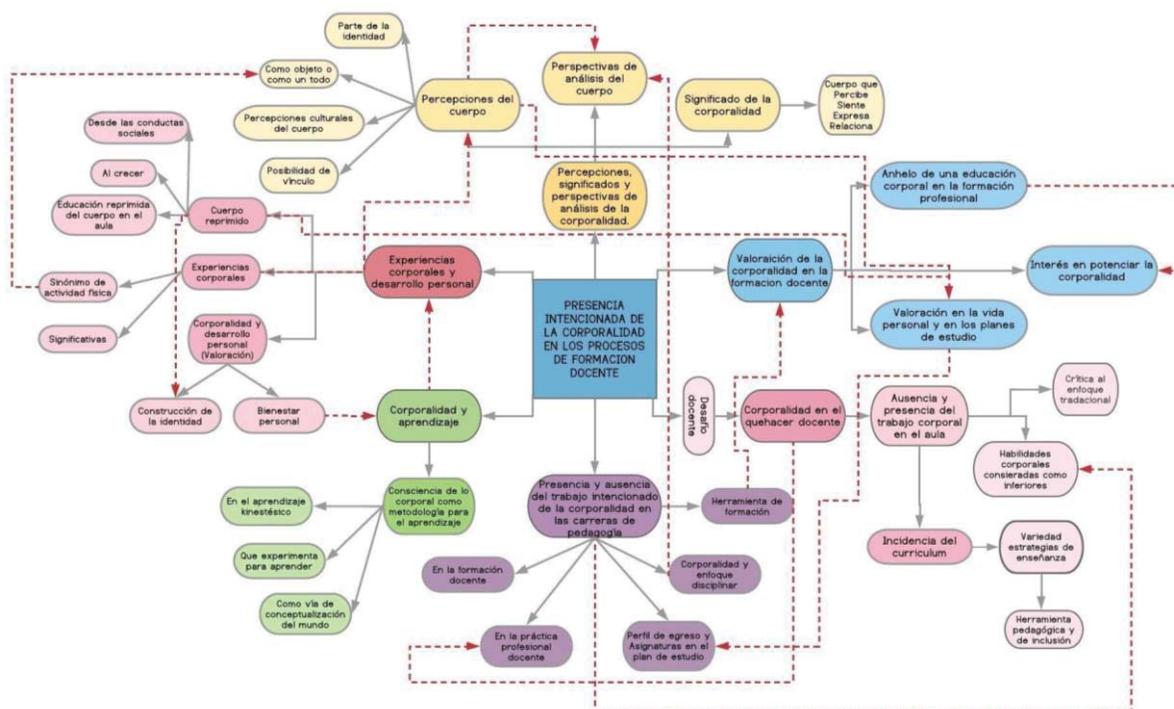
Fuente: Elaboración propia.

## ***CAPÍTULO IV***

# **DISCUSIÓN DE LA INVESTIGACIÓN**

En el presente capítulo se dejará en manifiesto el diálogo realizado a la luz de los hallazgos y dichos de los entrevistados, contrastados con referentes teóricos y en comunión con nuestras apreciaciones, respecto a la distintas temáticas abordadas en esta investigación, con el fin de relevar las percepciones de manera responsable y fiel al universo estudiado. Con la finalidad de aunar reflexiones, junto al equipo investigador, hemos decidido establecer 3 grandes líneas de interpretación que emanan del último modelo interpretativo comprensivo presentado en el capítulo anterior, las cuales se desarrollaran en la presente discusión entrelazándose entre sí.

**Figura 4.1:** Modelo interpretativo comprensivo de las entrevistas a estudiantes y docentes



Fuente: Elaboración propia.

Las líneas de interpretación se detallan a continuación:

- Corporalidad en la formación y quehacer docente.
- Corporalidad y aprendizaje: presencia-ausencia del trabajo intencionado de la corporalidad en las carreras de pedagogías.
- Experiencias corporales y desarrollo personal: percepciones y significados de la corporalidad.

#### 4.1. Corporalidad en la formación y quehacer docente

La corporalidad, como concepto, se relaciona estrechamente con el quehacer docente, debido a que dentro de este rol existe un íntimo vínculo entre los sujetos. Por tanto, que es importante esclarecer que la corporalidad va más allá de lo físico y fisiológico, sino que es constitutiva de la propia subjetividad del *ser* (Moreno, 2010), es al mismo tiempo la disponibilidad y la disposición, un mar donde convergen diferentes significaciones del propio mundo, es decir lo que se hace patente va más allá que el sentido fisiológico del cuerpo, si no a la vivencia que emerge desde él, mediante sentidos, sensaciones y sentimientos; el ser humano, se constituye desde la experiencia corporal (Gallo, 2009). Dicho esto, es que como docentes hay que tener en cuenta que la corporalidad no es meramente un elemento a desarrollar desde el aspecto motriz, sino más bien, hay que comprender que la corporalidad es el ser humano mismo, presente en cada una de los diferentes contextos. Relacionado a la misma idea Lima señala:

Yo creo que es súper importante, porque los niños, en general, no los puedes reprimir al espacio o a que su cuerpo sea de cierta manera, está conociendo todavía, entonces, creo que es importante tomar en cuenta nuestra experiencia como niños, sin olvidarlo cuando ya somos adultos, al momento de enseñar. (...) Cuando los niños son más pequeños, nosotros le damos más intención, para motivarlos, moviéndolos, gestual, como ese tipo, pero más grandes se van olvidando un poco, eso siento yo. (Lima, Entrevista estudiantes 2)

Según lo que esta entrevistada postula, deje en evidencia la relevancia de la corporalidad en el quehacer docente. Es a través de su labor como educadora que logra dimensionar y valorar la presencia de la corporalidad en el aula, y por tanto, en las estrategias de enseñanza.

Destacando el caudal energético inagotable que tienen los niños, es primordial otorgar un escenario adecuado donde a través del movimiento expresen su mundo interior y experimenten el mundo exterior, potenciando así, sus recursos motrices personales (Gamboa et al, 2015). A su vez, cabe señalar que en situaciones desconectadas de su realidad, es posible

generar un hecho adverso que disminuya su capacidad expresiva y los margine de la exploración motriz (Gamboa et al, 2015).

Sin embargo, la corporalidad no solo se vive en la infancia, es fundamental comprender que el concepto es constitutivo del ser, y por ende, es transversal al desarrollo humano; del mismo modo que es transversal a la formación y quehacer docente (Franco & Ayala, 2012). Bajo esta idea, Violeta menciona:

(...) creo que los profesores de pedagogía, todos los profesores que van a salir formados acá, en ésta escuela debieran tener un conocimiento bien acabado de este tema. Ahora, nosotros afortunadamente, a nosotros les impartimos unas clases pero no es suficiente, creo que es muy poco, debiera haber más transversalidad ahí, ahora también tenemos la fortuna que muchos estudiantes de pedagogía toman nuestros cursos fundamentales, y ahí también hay un aporte. (Entrevista docente 1)

Finalmente, señalar que la comunión de estas dos ideas plasmadas a partir de los entrevistados, buscan enaltecer la corporalidad en la formación y quehacer docente. Creemos que el punto más importante a partir de ello es la propia “la formación docente”, debido a que en este proceso se busca la medicación del saber disciplinar con el pedagógico (Almonacid, Merellano & Moreno, 2014), en función de concretar su gran misión, la formación de personas.

La educación corporal nos permite situarnos en un espacio sensible, vivencial y experimental. Es en este proceso pedagógico, donde prevalece la formación que haya experimentado el docente a cargo. Consensuamos que la expresión corporal la debemos interrelaciona con todas las disciplinas que dominan la formación de docentes. (Gallo, 2009; Ros, 2003)

Tal como lo señala Ros (2003) “Es necesario que el docente conozca la teoría en que fundamenta su práctica; que vivencie cinéticamente su propio cuerpo a través de diferentes movimientos, para poder reconocer sus posibilidades y limitaciones”. (p. 4) Anhelamos que cada docente formador de futuros docentes incida en sus estudiante aumentando las experiencias corporales significativas en el aula, y colabore en hacer

consciente la corporalidad. Aquel trabajo corporal en el aula debiese estar vinculado con la serie de conocimientos abordados en todo el proceso pedagógico. Tal como plantea Follari (2007), es pertinente unificar los contenidos y relacionarlos en su totalidad (Follari, 2007). El concepto de interdisciplinariedad nos hace referencia con la necesidad de legitimar la cooperación de distintas corrientes del pensamiento en búsqueda de un todo más acabado. Siguiendo al autor, esto contempla traspasar los límites habituales de una disciplina académica con la finalidad de entender de manera más profundo lo que se desea aprender. Esta tendencia ya se viene realizando hace varias décadas, destacando su eficiente resultado en el aprendizaje. (Godoy & Toscanini, 2016)

(...) juntar a las diferentes disciplinas en un todo. No aislar los conocimientos de ninguna disciplina en particular y conjuntar, supongamos: física con química, sociología con psicología, ciencias políticas con economía, y configurar de esta manera un todo donde cada una de las partes se entendería sólo en relación con las otras, donde aislar una parte hubiera sido algo erróneo porque no se hubiera entendido la totalidad si no se entendía cada una de esas partes, pero a su vez las partes no se entendían sin esa totalidad. (Follari, 2007, p. 2).

En este sentido Púrpura, docente entrevistada, declara utilizar esta estrategia o concepto en su quehacer docente, destacando su funcionalidad en la adquisición de aprendizajes.

Sí, porque el currículo en sí es un currículo muy extenso, entonces si tu logras abordar simultáneamente varios objetivos de aprendizaje y los formas en un solo proyecto, el aprendizaje se hace mucho más interesante, se hace mucho más contextualizado porque hay una problemática que se plantea, entonces para los chicos requiere y tiene un significado. Tú les haces una simple pregunta que puede tener relación con el medio ambiente o de lo que tú quieres, pero para ellos tiene un significado y sentido, entonces hay un aprendizaje que tiene un contexto detrás y todos tributan para poder lograr ese aprendizaje. (Entrevista docente 2).

De este modo, y retomando las ideas anteriores, la corporalidad es desde nuestras perspectiva un elemento clave a la hora de buscar la interdisciplinariedad, debido a que

comprender la profundidad del concepto, aporta al quehacer docente respecto a la relación entre disciplinas, y por supuesto, a la comprensión de ellas, por ende, la presencia intencionada de la corporalidad enriquece el quehacer docente.

En contraposición con lo planteado anteriormente, y realizando un análisis interpretativo y contextualizado a nuestro país, es que queda en evidencia, bajo nuestra mirada, la falta de comunión entre los agentes participantes, encontrando planes y programas divididos por disciplinas, provocando una barrera en el aprendizaje, debido a la carencia de relación explícita entre las distintas asignaturas abordadas. Ello, no responde a los estándares de calidad educativa propuestos por el Ministerio de Educación (MINEDUC, 2012), donde se plantea que es el docente quien “Conoce la relación del área del saber que enseña con otras disciplinas.” (p.12). Sin embargo esto se establece desde el punto de vista del dominio disciplinar, pero no en la de gestión del aprendizaje (MINEDUC, 2012), por lo que esta relación queda a nuestro juicio invisibilizada.

Por otro lado, a raíz de la reforma educacional promovida desde 1995, donde se instaura las bases en la modernización de la sociedad, se plasma la necesidad de innovación, equidad de oportunidades, enseñanza libre y actualización de la educación; en el cual sus orientaciones fundamentales son el cambio permanente y la educación descentralizada lo cual debiese crear sujetos egresados con perfiles diferentes y con un abanico de competencias (Landeros, 2012).

A través de esta reforma, es que se da paso a la construcción del currículum, basado en contenidos mínimos obligatorios y objetivos transversales, estándares separados por disciplinas, las cuales en la búsqueda de la descentralización curricular en Chile quedan como base para la educación autónoma de los distintos establecimientos (Landeros, 2012). Desde esa base es que se las orientaciones curriculares dejan entrever los intereses de país que intentan plasmarse en la educación.

Respecto a lo anterior, se plantea que el currículum es una construcción social, por lo que para comprender sus prácticas se debe conocer su contexto social y desde donde se construye (Moreno, 2018), por lo que se ve “en currículum oficial como un instrumento de reproducción de los modelos de relación y poder para mantener las desigualdades existentes

en la sociedad. Su papel es ideológico y es necesario desenmascararlo. De ahí la importancia del currículum oculto.” (Castro 2006, citado por Landeros 2012). En este caso particular pensamos que el país busca sembrar bases con el fin plasmar la ideología de competencia y resultados, traducida en mediciones objetivas y estandarizadas como el SIMCE<sup>2</sup>, que hoy existen en Chile como medio de evaluación de la calidad de la enseñanza.

El currículum por lo tanto, es la base de la concepción o conceptualización del mundo en el que vivimos, y por tanto se traduce en las concepciones que tenemos, debido a que,

(...) el currículum escolar o la escuela misma tenía concepciones que se valoraba mucho más la actividad física y eso se ha ido transformando en el tiempo, yo creo que, que el excesivo, ehh... centrar el currículum por ejemplo escuela en el contenido, en cierto, prácticas más disciplinarias, más profesionales en otros ámbitos, ha hecho que se pierda esa conceptualización que uno tenía con respecto de lo que era, el movimiento o la actividad física, y el cuidado del cuerpo inclusive. (Índigo, Entrevista docente 3)

En comunión con la misma idea, la corporalidad en el quehacer docente y en los procesos de enseñanza propiamente tal, son afectados por el currículum nacional y el enfoque que este mismo lleva inserto, con el cual el docente se guía durante su labor. Sin embargo, a pesar de tener un currículum dividido por contenidos y disciplinas, la corporalidad no deja de estar presente.

Sin duda, la corporalidad puede ser vista y valorada como parte constitutiva de los procesos formativos, lo cual pensamos se ha ignorado o pasado por alto, debido a la gran cantidad de adeptos a los modelos tradicionales de educación, caracterizados por las clases frontales y directivas, idea corroborada por autores como Calvo (2005), Almonacid (201), Gamboa (2014), Moreno, Gamboa y Poblete (2014), entre otros.

---

<sup>2</sup> Desde 2012, Simce pasó a ser el sistema de evaluación que la Agencia de Calidad de la Educación utiliza para evaluar los resultados de aprendizaje de los establecimientos, evaluando el logro de los contenidos y habilidades del currículum vigente, en diferentes asignaturas o áreas de aprendizaje, a través de una medición que se aplica a todos los estudiantes del país que cursan los niveles evaluados. (Agencia de Calidad de la Educación, 2018, parr.3)

Las formas más tradicionales de enseñanza hacen referencia a la transmisión de conocimientos ya establecidos, es decir el aprendizaje se produce por recepción del contenido (Pérez, 1993; Moreno, 2014; Calvo 2018), lo que podríamos decir, se traduce en una posición rígida en cuanto a la enseñanza y que carece de estrategias, y de invisibilización de la corporalidad propiamente tal, promoviendo sólo la entrega de contenidos, olvidando la experimentación y la aplicación práctica, es decir,

Yo diría que de eso se trata, o de eso se trataría la formación de profesores, o sea yo creo que va a llegar un punto como que la cuestión ya colapse. En el fondo los colegios están cómodos en su posición pero porque tienen profes de hace treinta, cuarenta años haciendo clases y que no están ni ahí con cambiar (Ámbar, Entrevista estudiante 9).

Podríamos decir entonces, que el sistema tradicional resulta ser “cómodo” para el gremio docente, sin embargo no debiese ser así, ya que un docente debe ser desde nuestra perspectiva innovador por naturaleza, traduciéndose esto en la escuela.

De manera que la conclusión lógica de esto es que toda escuela debería tener la intención de convertirse en un centro de libertad de aprendizaje, en un lugar en el que se valoren las cualidades humanas de profesores y alumnos. Pero no es así. Amplios sectores de nuestro sistema educativo parecen aferrarse a una forma tradicional de enseñanza y resistirse tenazmente al cambio. Otras instituciones de nuestra cultura, como la industria, el Estado, el matrimonio y la familia, por ejemplo, han experimentado enormes cambios en las últimas décadas, adaptándose a las condiciones de la vida moderna. Las escuelas, en su conjunto, han cambiado mucho menos. (Rogers, Freiberg & Soler, 1996, p.30-31)

Al parecer, este modelo más tradicional invade el proceso de los profesores en formación durante su práctica, debido a que,

(...) yo tuve la oportunidad de mostrar mis conocimientos respecto a la temática en el colegio, lamentablemente tenemos un currículum y hay profesores en las escuelas que a los practicantes no los dejan ejercer a su pinta por así decirlo, en el

sentido que están muy cuadrados con la forma en la que se llevan haciendo las cosas en el colegio, que a veces es una visión que se tiene de la educación física súper retrógrada (Magenta, Entrevista estudiante 6).

En este sentido como investigadoras, y a raíz de todo este proceso pensamos y creemos que la carencia de la corporalidad en el quehacer y formación docente se debe a la ausencia de conceptualizaciones al respecto, es decir, se piensa que la corporalidad tiene que ver sólo con aspectos motrices o prácticas asociadas a la educación física, actividad física y deporte. Este juicio, se fundamenta en la cantidad de referencias respecto a actividad física asociada al concepto corporalidad extraídas de las entrevistas que observamos en el capítulo anterior, que en este caso, se preguntaba o hacía referencia a la corporalidad, no a la actividad física. Los estudiantes en cambio, no mencionan la actividad física, más que en sus experiencias corporales.

A pesar de todo lo anterior, nos da gusto encontrar la valoración de la corporalidad en los estudiantes entrevistados, legitimado como una “variedad de estrategias de enseñanzas”, pues a pesar de que el docente está sujeto a las bases curriculares del país, su labor siempre será interpretativa. “El profesor enseña de manera intensa comportamientos, actividades y saberes en condiciones lógicas expresadas en sus prácticas pedagógicas, sin apelar explícitamente a normas, reglas o códigos.” (Landeros, 2012, p.37)

Cuando el docente asume su rol con maestría y compromiso, se desenvuelve en una serie de procedimiento y actividades que conducen a los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Para que aquello ocurra, debe sembrar un camino fértil del conocimiento que le permita avanzar de manera sistemática en el universo del aprendizaje. Cabe señalar que son diversas las técnicas existentes para guiar esta transformación.

Como han señalado de manera acertada Coll y Bolea (1990), cualquier situación educativa se caracteriza por tener una cierta intencionalidad. Esto quiere decir que en cualquier situación didáctica, uno o varios agentes educativos (profesores, textos, etcétera) desarrollan una serie de acciones o prácticas encaminadas a influir o provocar un conjunto de aprendizajes en los alumnos, con

una cierta dirección y con uno o más propósitos determinados. (Coll y Bolea, 1990, citado por Díaz, 1999, p. 7)

Por su parte, las estrategias de enseñanza anhelan orientar los procesos de atención, discriminando los conceptos relevantes de los contenidos del currículum, dando luces de aquellos que se deben trabajar con más fuerza, es decir

(...) si tu diste una actividad corporal con la cual pensabas que ibas a trabajar tal contenido, puede que la misma actividad corporal termines hablando de género, termines hablando de cosas que son más actuales para los cabros y que tienen mucha más relevancia para ese momento, entonces lo mismo es como que el profe no sólo convierte su clase en una clase parecida a la clase de teatro sino que el mismo debiese entender que lo que está haciendo ahí es teatro (Ámbar, Entrevista estudiante 9).

Del mismo modo, otros estudiantes valoran corporalidad como estrategia en la enseñanza, donde “Mi corporeidad me ayuda y me facilita llegar a los demás, a cada estudiante con distintas capacidades (...)” (Ocre, Entrevista estudiante 10), y “(...) uno puede enseñarle a los niños de distintas maneras y entre más estrategias hayan es mucho mejor (...)” (Púrpura, Entrevista docente 2).

En síntesis, la corporalidad es valorada como estrategia de enseñanza entendiendo que:

Ante las exigencias de orden pedagógico arriba anotadas nos abocamos a estructurar y darle funcionalidad a la estrategia que denominamos tarea de movimiento. (...). La Tarea de movimiento está integrada con tres actividades fundamentales en la vida del hombre: la acción, el diálogo y la diagramación. Acción convertida en movimiento intencional y espontáneo que es el detonante fundamental en el desarrollo, crecimiento y maduración de todas las potencialidades humanas: biológicas, afectivas, cognitivas y relacionales. (Lora, 2011, p.742)

La corporalidad juega un rol clave en todo proceso pedagógico (Calvo 2005), por lo que valorarlo y hacerlo presente en el quehacer docente es una pieza relevante, pero más aún, incorporarlo en la formación de futuros docentes es una pieza relevante. Con esto

visualizamos una educación integral que nos insta a estrategias de aprendizaje teórico-prácticas (Lora, 2011), que sin duda resultan ser eficientes en los contextos actuales del aula; por ejemplo:

(...) tengo un estudiante con síndrome de Down, el Álvaro, que va siempre con su psicopedagoga a clases, bueno la psicopedagoga está siempre encantadísima con los ejercicios que hago, porque aparte puedo incluir fácilmente al Álvaro, me dice que para los otros chicos, para el resto del curso es súper bueno porque ellos pueden realmente vivenciar los contenidos, y de eso se trata, de vivenciar los contenidos, de hecho cuando toco esos contenidos de percepción, vivencia, experiencias, yo los saco de la fenomenología que también habla de la intencionalidad (Ámbar, Entrevista estudiante 9)

Podríamos decir entonces que posicionar la corporalidad como engranaje indispensable en los procesos de formación docente, y por supuesto en el quehacer del mismo, es todo un desafío. Los estudiantes entrevistados valoran y anhelan una formación con presencia de lo corporal. Ámbar señala al respecto:

Y del lado de la pedagogía, me parece que hay un poquito más de interés por la corporalidad, me parecería extraño que no lo hubiera, pero de todas maneras creo que no es suficiente, creo que no, creo que la formación de profé al final va por tu cuenta (...) (Entrevista estudiante 9).

Por su parte Ocre:

Yo creo que... eso se ve en la práctica. Eso se decepciona más en la práctica, la intención que hay de por medio. En práctica, porque bueno en ese sentido la universidad no me formo, con, con eso. Eh... Algo así como, como, imprescindible ahí, bueno, lo que se aprende por la cuenta propia en el campo, lo que se aprende por lo que te dicen los profes mentores, pero más allá no, es pura como experiencia (Entrevista estudiante 10).

Y Lima plantea:

Sí, es que.... a veces siento que falta mucho eso, porque leer en un papel “algo” y no hacerlo por ejemplo, es muy diferente porque a la hora de llegar a la práctica uno tiene que hacerlo, entonces, no te enseñan por ejemplo, a gestualizar, a utilizar el cuerpo de cierta manera, como motivar a los niños. Es súper poco, incluso es muy mínimo al contar cuentos, creo, a lo más de lo que te enseñan a utilizar el cuerpo y más de eso no, es súper importante (Entrevista Estudiante 7).

Ante lo expuesto se vislumbra una valoración y un reconocimiento de la importancia de la corporalidad en nuestra profesión, entendiendo que este concepto no es ajeno a las demás disciplinas.

Para reconocer el valor de este desafío, hacia una educación integral desde lo corporal, hay entonces que entender y apropiarnos de cuatro principios: i) La unidad indivisible del hombre; ii) La vivencia corporal; iii) La contextualización de la acción; y iv) La toma de conciencia (Lora, 2011). Es decir, la educación en esta línea promueve la vinculación entre el yo y la realidad, guiando el aprendizaje desde la vivencia corporal, hacia el desarrollo integral.

Por tanto, entendiendo que la educación está en mano de los futuros docentes, en ese sentido, nuestros estudiantes participantes creen importante la corporalidad, debido a que anhelan poseer esta temática en su formación. Es importante relevar que opinan los docentes universitarios en este punto. Desde la categoría que denominamos “Interés en potenciar la corporalidad” en el capítulo anterior, emanan las siguientes percepciones desde los docentes:

Hoy día es solo una, y de hecho yo estoy abogando paz’ que efectivamente puede haber una línea o, como te digo, por eso que, pero eso, las modificaciones curriculares son modificaciones que se realizan cada cinco años, seis años, uno empieza como a mirar. Yo creo que deberíamos tener la posibilidad de más de eso, pero cómo le impacta a los estudiantes esta asignatura, de verdad, o sea tu le puedes preguntar inclusive a las estudiantes y recuerdan “ay cuando íbamos al tapete” te

fijai', "cuando desarrollábamos estas prácticas", como tiene esa parte práctica y teórica, incide directamente en ellas, (...) (Índigo, Entrevista docente 3)

El mismo Índigo señala:

(...) creo que se podría potenciar de mayor forma y podría convertirse cierto, en una línea fuerte de... de trabajo en la formación de educadores de párvulos, como te digo para eso habría que intencionar también en las distintas asignaturas que concurren lo que son las, las prácticas más de movimientos o en función de la corporalidad cierto, o del cuidado. (Entrevista docente 3).

Por su parte, Turquesa plantea:

Me parece muy importante intencionarla, pero también creo que hay que hacer estudios todavía al respecto, yo creo que nos falta mucho conocimiento, valoración primero y conocimiento, o van juntas a lo mejor, del rol del cuerpo en la comunicación y como estamos nosotros formando profesores de lenguaje necesitamos incorporar sistemáticamente esos conocimientos al currículum, (...). Yo creo que es relevante y que debiéramos permear el currículo de una reflexión sobre el cuerpo y eso favorecería las experiencias de aprendizaje y esta tarea que tenemos de ver el lenguaje de manera integral, eso implica lo social, el contacto con las personas y la relación con el cuerpo. No es tan evidente la relación pero hay que conceptualizarla, estudiarla, ponerle nombre. (Entrevista docente 5).

Violeta señala:

Por supuesto, creo que los profesores de pedagogía, todos los profesores que van a salir formados acá, en ésta escuela debieran tener un conocimiento bien acabado de este tema. Ahora, nosotros afortunadamente, a nosotros les impartimos unas clases pero no es suficiente, creo que es muy poco, debiera haber más transversalidad ahí, ahora también tenemos la fortuna que muchos estudiantes de pedagogía toman nuestros cursos fundamentales, y ahí también hay un aporte, (...) (Entrevista docente 1).

La educación (formación), aquí toma como punto de referencia al cuerpo, la apertura a lo humano, fundamentando una educación corporal en una antropología fenomenológica, posicionando la corporalidad como engranaje en los procesos formativos del ser (Gallo, 2009).

Ante estos discursos y percepciones, además de los referentes teóricos asociados, podríamos decir, que existe un camino fértil para la potenciación de la temática en la formación de los estudiantes de pedagogía, sin olvidar que aún falta mucho por conocer y estudiar. Sin embargo, y por lo pronto nos quedamos con el dicho de Púrpura: “Yo digo un profesor entre..., yo no lo digo, la literatura lo dice, el profesor entre más conocimiento tiene, y más estrategias posee va a poder realizar una mejor docencia de todas maneras, (...) (Entrevista docente 2).

Para finalizar el análisis de esta línea interpretativa, queremos mencionar y reflexionar ante lo siguiente:

La escuela se ha ocupado siempre del cuerpo de los alumnos y las alumnas: del cuerpo de los futuros ciudadanos y ciudadanas, de los trabajadores y trabajadoras, de los futuros soldados y de las amas de casa, de los destinados a la administración y al gobierno del Estado. Lo ha hecho implícitamente a través de la organización de la vida cotidiana escolar, de la regulación del modo en que alumnos y alumnas utilizan su cuerpo, del control de sus movimientos y también a través de contenidos explicitados en diversas áreas curriculares, amparada en leyes, planes de estudio y reglamentos diversos, junto a discursos pedagógicos acordes a la época. (Rozengardt, 2008, p.2)

Ante esto y de lo expuesto en esta primera línea interpretativa, nos cuestionamos por qué aún se sigue delegando la responsabilidad del cuerpo a la educación física, y por qué esta gran responsabilidad sigue siendo trabajada bajo los métodos tradicionales y conocidos como “militarizados” (Toro 2007a), donde prevalece una mirada tecnocrática, funcional, instrumental y excluyente del área (Almonacid, 2012; Gambarotta & Galak, 2012; Pedraz, 2012), con una mirada reduccionista, fragmentada y dualista (Toro, 2007b; Moreno &

Alvarez, 2010); más aún y ante todo los referentes existentes y realidad estudiada, la corporalidad sigue siendo una temática desarticulada del quehacer y formación docente.

#### **4.2 Corporalidad y aprendizaje: presencia-ausencia del trabajo intencionado de la corporalidad en las carreras de pedagogías.**

Entender el vínculo existente entre la corporalidad y el aprendizaje se torna una necesidad imperiosa. Creemos que en la actualidad el cuerpo en el aula tiene una posición subordinada poco auspiciosa (Scharagrodsky & Southwell, 2004). Somos seres humanos con una naturaleza global en múltiples dimensiones, que nos constituye como seres únicos en un proceso dinámico y activo, el cual nos permite desarrollarnos en múltiples dimensiones. En esta transformación participan un conjunto de agentes y factores como lo son la cultural y la sociedad (Martínez, 2013).

Incorporar el trabajo intencionado de la corporalidad en las prácticas educativas de las carreras de pedagogía es un tema que hoy, más allá de ser una iniciativa novedosa, se transforma en un requisito con carácter de urgencia. Prueba de esto, es lo que está ocurriendo en la era de la globalización, donde existe una fuerte tendencia al funcionamiento virtual. En estas situaciones implícitas son posible las vivencias alejadas de la conciencia corporal. Es, por esta razón, que se torna fundamental recuperar la mayor cantidad de oportunidades de desarrollo corporal.

Como investigadores, le atribuimos una fuerte consideración a la corporalidad; idea que se afianza a través de nuestra experiencia y vínculo con la vivencia corporal y su expresión motriz. Nuestra intención de enaltecer su valor radica en la significancia que le atribuimos al cuerpo al momento de sentir, percibir, aprender, relacionarnos, enseñar y pensar con y desde el. Tomar conciencia de nuestro ser, no solo nos brinda un mundo de posibilidades a través de la experiencia sino un conjunto de significados que a partir del cuerpo, le atribuimos al exterior. A su vez somos capaces de tomar conciencia de lo corporal en la medida que nos conocemos y nos relacionamos con nuestra intimidad. A través de ella, nos comunicamos, perfilamos nuestra imagen propia; acto intencionado y consciente de expresión humana (González y González, 2010). Por otro lado, la falta de conciencia, nos

puede traer consecuencias negativas a nuestro desarrollo y transformación. En palabras de nuestros entrevistados, se aprecia con bastante claridad lo antes planteado.

Entonces, creo que aprender a través del cuerpo, en mí, me faltó, me faltó conocerme más quizás, o un poco antes o más niña, creo que eso también fue parte no tan solo del colegio, sino que en general. Algo cultural. Porque los padres a veces ni ellos mismos tienen conciencia de estos temas, entonces, es difícil enseñar algo que tú no sabes (Lima, Entrevista estudiante 7).

Podríamos decir que uno es más consciente de su cuerpo a medida que va saliendo a la calle porque uno saliendo se empieza a cansar, corre, también hay peligro, porque uno se cae, se hace moretones, te salen costras (Turquesa, Entrevista docente 5).

Cuando hablamos de conciencia corporal, nos referimos a la capacidad que tenemos de percibir las señales que nos manifiesta el cuerpo, en múltiples situaciones cotidianas. Esta información de mucho valor, no siempre la logramos reconocer y utilizar a nuestro favor. Lograr escuchar nuestro cuerpo (a nosotros mismos) no solo repercute en nuestra salud, sino que también en la relación con el entorno y los demás (Gamboa, et al., 2015). Bien realiza esta temática, la estudiante, al considerar importante hacer consciente este proceso.

(...) Creo que es fundamental, tener conciencia del cuerpo y en mi caso, no la tuve hasta ser adulta, yo creo, de tener más reflexión, acerca de lo que hacía, de lo que no hacía con mi cuerpo, entonces, creo que por eso es importante, porque si yo hubiera tenido cierta conciencia de más pequeña, hubiera cambiado ciertas situaciones al momento de ir creciendo o ir haciendo cosas en mi vida cotidiana (Lima, Entrevista estudiante 7).

Siguiendo a Gamboa, et al (2015), darnos cuenta y reconocer nuestro cuerpo nos posibilita un sin número de procesos conscientes, centrando la atención en nuestro ser global y en las múltiples posibilidades de desarrollo que esto trae consigo.

La experiencia humana es sin duda la forma de aprendizaje más pura, desde nuestra perspectiva, debido a que es reconocido que todo ser humano aprende la importancia de

abrochar sus cordones, tras caerse y no precisamente cuando alguien se lo dijo. Somos seres de ensayo y error; “Yo iba en un jardín Montessori así que parte de mi experiencia en el jardín eran muy buenas y todo lo trabajaba a través del cuerpo porque ellos te enseñan que todo lo tienes que aprender haciendo” (Bermellón, Entrevista estudiante 8). Es importante reconocer que esta experiencia no sería vivenciada sin nuestra corporalidad, que el cuerpo está presente en toda experiencia y aprendizaje, incluso en aquellos en que el cuerpo es invisibilizado.

La experiencia recae sin duda en el experimentar, el vivenciar, el percibir, y nuestra corporalidad, toma un rol protagónico en esto, a raíz que el cuerpo posee seis órganos que otorgan sentidos, mecanismos físicos de percepción que nos permiten conocer. Por otro lado el budismo, menciona un séptimo órgano perceptivo, el órgano mental, esto, debido a que la experiencia se manifiesta (se hace consciente) en los pensamientos, entendiendo que todo es en conjunto un proceso completamente corpóreo, es decir, nuestro encuentro con el mundo está descrito de forma experiencial (Varela, Thompson & Rosch, 2011). En el fondo, el aprendizaje en sí mismo, nace de una u otra forma desde lo que nuestra corporalidad experimenta, vivencia y como lo dijimos anteriormente “hace consciente”.

Por lo tanto, experimentar o vivenciar las experiencias prácticas de distintas situaciones, resulta ser significativo en los procesos formativos; en tanto tal Magenta menciona que:

Yo creo que el aprendizaje más significativo que he tenido yo en mi vida, que es la capacidad de relacionar cierto, los conocimientos previos con uno nuevo, es gracias justamente a, a estar metido en el aprendizaje junto al movimiento, yo creo que las veces que más he aprendido acá en la carrera ha sido en las clases prácticas (...) (Entrevista estudiante 6).

Desde las teorías referidas a los sistemas de representación, o las diversas vías de aprendizaje se denomina el aprendizaje desde la experiencia corporal como “kinestésico” (usando como referencia la programación neurolingüística), es decir, el procesamiento de la información es asociado a las sensaciones, al movimiento, al cuerpo; este sistema es usado naturalmente en aprendizajes desde lo corporal como son los deportes o la escritura, sin

embargo, es un sistema más lento que el auditivo o visual, debido a que su dominio requiere mayor práctica y tiempo, sin embargo es más profundo, es decir, lo que se aprende a través de este sistema perdura en el tiempo (Cazau, 2005). Desde aquí se vislumbra entonces que la corporalidad es esencial en el aprendizaje, sobre todo para aquellos que lo utilizan de forma predominante este sistema.

Siguiendo al autor, el estudiante requiere del movimiento, de la experimentación, experiencia práctica, para lograr el aprendizaje; por ende, como docente es necesario entender y hacernos cargo de ello, otorgando estrategias de enseñanza que atiendan a la diversidad del aula como lo mencionamos anteriormente.

Al respecto, nuestros entrevistados avalan lo anterior, entendiendo que la experimentación, la experiencia práctica y corporal es relevante en los procesos de aprendizaje de forma transversal en la vida.

Yo no sé porque pasara eso, pero como a los niños se les tiende a decir más que aprenden a través del cuerpo, que los juegos son importantes siendo que cuando uno es más grande igual es una metodología súper válida porque es de la manera en que realmente uno aprende (Bermellón, Entrevista estudiante 8).

(...) uno va entendiendo que la experiencia corporal ha sido determinante en la conceptualización del mundo, hay cosas que son más técnicas pero si el yo es el centro de la enunciación, es el cuerpo el origen o el eje del desarrollo del lenguaje (...) Todavía el cuerpo o lo presencial tiene valor en el aprendizaje, eso de sentirse cómodo o incómodo, sentirse alerta corporalmente son elementos participantes del aprendizaje (Turquesa, Entrevista docente 5)

(...) encuentro que el cuerpo también es parte de, cuando dicen que son tres, que es el espacio, el profesor así como tal y lo que es la familia yo siempre agrego el cuerpo porque encuentro que el cuerpo es un educador o sea si tú no experimentas las cosas, en qué momento van a ser significativas para ti si no lo viviste (Bermellón, Entrevista estudiante 8).

Por lo tanto a través del movimiento aprendemos (...) (Violeta, Entrevista docente 1)

A raíz de todo lo planteado anteriormente, y vinculando el aprendizaje y corporalidad, es que se hace evidente visualizar la presencia o ausencia del trabajo intencionado de la corporalidad en las carreras de pedagogía, ya que es en la formación de los futuros docentes es donde se acuña la necesidad de innovar con el desarrollo de la corporalidad, integrando de un modo práctico este aprendizaje, teniendo la fuerte convicción que serán ellos quienes siembren un terreno fértil en esta área del saber.

Por consiguiente, es pertinente destacar el rol del cuerpo en la formación del profesorado, y en tanto tal, no es posible “(...) pasar por alto los cuerpos. Pero aunque esto sea evidente, la institución educativa ha tenido un clamoroso éxito en ignorar el cuerpo tanto en la teorización de la práctica educativa como en la práctica de las teorías educativas. (McLaren, 1997, citado por Martínez, 2013, p.163).

Sí, es que.... a veces siento que falta mucho eso, porque leer en un papel “algo” y no hacerlo por ejemplo, es muy diferente porque a la hora de llegar a la práctica uno tiene que hacerlo, entonces, no te enseñan por ejemplo, a gestualizar, a utilizar el cuerpo de cierta manera, como motivar a los niños. Es súper poco, incluso es muy mínimo al contar cuentos, creo, a lo más de lo que te enseñan a utilizar el cuerpo y más de eso no, es súper importante (Lima, Entrevista estudiante 7).

Estos antecedentes evidencian que usualmente en el sistema educativo lo corporal se reduce a la mera reproducción de movimientos aislados (Moreno, et al., 2014), preferentemente en las asignaturas de carácter práctico, como si los sujetos sólo tuvieran cuerpo cuando se enfrentan a la necesidad de desplazarse.

Ahora bien, para profundizar aún más en la temática, hemos decidido analizar cada carrera seleccionada con la finalidad de visibilizar la presencia o ausencia de la corporalidad en su malla curricular y perfil de egreso.

#### 4.2.1. Pedagogía en Educación Física

Para el caso de la carrera de educación física, se menciona en su perfil de egreso:

El profesor egresado de la Escuela de Educación física de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso es un profesional dedicado a la formación y desarrollo de las personas a través de la motricidad humana y sus diversas manifestaciones naturales y culturales (...)” (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV), 2018, parr 1)

En una primera mirada, el perfil nos da luces de un profesional de la educación física que egresa competente en temas de la motricidad humana, concepto abordado en nuestro marco teórico y que guarda relación con la corporalidad.

Desde el punto de vista del docente de educación física, Violeta, se torna evidente la presencia de la corporalidad en el perfil expuesto; “Si, el perfil de egreso tiene una tremenda intencionalidad en esto de poder incorporar estos conceptos que hemos hablado ahora en la formación de los profesores” (Violeta, Entrevista docente 1). Por su parte Magenta, estudiante de la carrera, plantea una idea similar al respecto, valorando la presencia intencionada de la corporalidad en el sello de la carrera,

Hablando con muchos ex alumnos, lo vínculo primero que todo, quiero darle una connotación positiva, en el sentido que los ex alumnos están saliendo bien con esta enseñanza, y de esa misma forma lo vínculo, en que están haciendo bien las cosas, la ola de profesores nuevos de educación física que está saliendo, están llegando a los establecimientos a hacer un cambio y creo que es muy notorio po’ (Magenta, Entrevista estudiante 6).

Existe entonces una línea pedagógica que plasma la intención del trabajo de la corporalidad, por lo tanto es relevante dar cuenta de las asignaturas que abordan la temática. Bajo nuestra experiencia en el Plan de estudio 1998 (correspondiente al estudiante entrevistado) las más significativas en el área son: “Bases del rendimiento Motor” (Plan 98), hoy llamada Desarrollo y Aprendizaje Motor” (Plan 2015), y “Manifestaciones motrices rítmico expresivas” (Plan 98’), ahora denominada “Motricidad, Expresión y Creatividad”

(Plan 2015) (PUCV, 2018). Estas cátedras, ponen en manifiesto el concepto corporalidad de una forma teórica y práctica, manifestando explícitamente la relevancia de este en la formación y desempeño docente.

A modo de complementar esta visión, es pertinente plasmar la perspectiva y percepciones de los entrevistados respecto a las asignaturas del plan de estudio y su relación con la temática.

Si, lamentablemente son pocos los ramos, quizá se le, por nombrarte podría nombrarte alguno, por ejemplo rítmico expresivo con el profesor Toto, muy buen ramo (...) muy buena asignatura, para mí una de las más importantes de la carrera, o sea, perder el miedo al ridículo es perderle el miedo a la vida misma, pero, me encantaría que el foco de la corporalidad, de lo que está relacionado con la expresión corporal, cierto, este más presente en todas las asignaturas, en todas las asignaturas que sean prácticas (...) Pero si yo opino que es necesario, es reforzar el tema, quizá con una asignatura más hubiera sido espectacular (...) (Magenta, Entrevista estudiante 6).

Por su parte Violeta, tiene una percepción que no concuerda con el anterior relato de Magenta.

En el plan de estudios de acá, sí. La mayoría de las disciplinas abordan el tema del cuerpo, desde el aprendizaje de la corporalidad o de lo disciplinar y como también a través de ello podemos formar personas y eso ustedes lo pueden ver en casi todas las asignaturas (Violeta, Entrevista docente 1).

Existe un tremendo potencial de lo corporal, y es el docente de educación física, quien en el ejercicio de la profesión, ha desarrollado el universo de posibilidades de expresión que el cuerpo nos permite. Por ende su percepción, respecto al tema, es totalmente coherente con lo plasmado en el perfil de egreso.

#### 4.2.2. Pedagogía en Educación Parvularia

En la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia, su perfil de egreso plantea que:

El educador/a de párvulos de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (...) En su compromiso con la cultura, le compete facilitar el desarrollo de la dimensión creativa y la sensibilidad estética de los diferentes lenguajes artísticos, de la iniciación a la lectura, a la escritura, a la matemática y a la relación con el medio natural-social. (...) La práctica educativa del pedagogo en educación parvularia está sustentada en una concepción de niño que es sujeto-persona, constructor de sus aprendizajes, proceso que media y realiza en conjunto con otro. (PUCV, 2018b, parr 1)

A raíz del perfil plasmado, nace el cuestionamiento respecto a que, siendo tan evidente desde la teoría la relevancia del trabajo intencionado de la corporalidad en los párvulos, no se plasme de forma más preponderante. Interrogante que tiene eco en lo siguiente:

En la etapa de educación infantil los niños hallan en su cuerpo y en el movimiento las principales vías para entrar en contacto con la realidad que los envuelve y, de esta manera, adquirir los primeros conocimientos acerca del mundo en el que están creciendo y desarrollándose. (Gil, Contreras & Gómez, 2008, parr.1)

Ante lo expuesto, Índigo, docente de la carrera menciona:

Sí, creo que hay algunos conceptos y algunas cosas, ahora una competencia específica no recuerdo que este como adherida, ya. Y claro a lo mejor sería también un, por ejemplo, recuerdo perfectamente que hay una relacionada al patrimonio y la cultura, pero no hay un énfasis así centrado principalmente en el movimiento, aunque debería estar en más partes (Índigo, Entrevista docente 3).

Ante lo expuesto se vislumbra un énfasis en la necesidad de plasmar el concepto de manera más ferviente en el perfil. Por su parte, Bermellón, estudiante de la carrera, da énfasis

en el sello valórico asociado al perfil, y las competencias solicitadas en sus evaluaciones asociadas a la corporalidad.

La educadora de párvulo de la Católica, dice explícitamente que tiene un sello valórico y social y yo creo que los profesores se han encargado de que sea así, que mis compañeras sean pro-sociales, son todas tan empáticas, si uno les dice vamos a ayudar son las primeras en ayudar. (...) En nuestras evaluaciones sale nuestra corporalidad, somos educadoras que vamos a enseñar haciendo, que vamos a tener un trabajo con el cuerpo, debemos dejar una enseñanza en el niño, a través de que ellos experimenten a través de su cuerpo (Bermellón, Entrevista estudiante 8).

A pesar de presentarse de forma muy débil la temática en el perfil de egreso, analizaremos las asignaturas presentes en el plan de estudio, que pudieran dar luces del trabajo ante esta temática.

Al revisar el plan de estudio de la carrera, tres asignaturas son las que, al parecer, se asocian directamente con la temática de estudio: “Creatividad y sensibilidad Estética del educador de Párvulos”, “Expresión musical y corporal del Párvulo” y “Educación de la motricidad del Párvulo” (PUCV, 2018b), que sin duda nos parecen esenciales en la formación de futuros/as educadores debido a que:

Los educadores, especialmente en el caso de la educación parvularia, no se expresan exclusivamente con palabras, sino que es frecuente que hagan uso del lenguaje corporal. Es fundamental que el docente sea consciente de sus propios gestos para poder analizar y comprender las señales corporales que emite frente al alumnado. (Martínez, González & Bores, 2018, p.193)

Respecto de las asignaturas mencionadas y malla curricular, es interesante saber de qué forma se percibe y vivencian desde la mirada de los sujetos parte del estudio.

(...) el profe Gamboa nos dio una clases súper buenas sobre lo que es corporalidad, motricidad todo eso, y nos ha servido mucho, yo creo que dentro de mi generación lo que más destacamos siempre y que muchos profesores también lo

destacan es la clase que tuvimos con él porque es muy, muy significativa (...) (Bermellón, Entrevista estudiante 8)

Lo señalado se relaciona con la asignatura de prestación de servicio por parte de la escuela de Educación Física (Educación de la motricidad del párvulo), y que se percibe como una asignatura, en palabras de Bermellón, relevante y destacada por las estudiantes de esta carrera. Sin embargo no se hace alusión a las asignaturas anteriormente señaladas, sino que se destacan otras:

Sí, uno que hace neurociencia y ambiente saludable, los dos profes lo dicen explícitamente y también lo practican, todo lo que tiene que ver con las prácticas obviamente y las didácticas de las prácticas; de ciencias sociales, ciencias naturales, todas las didácticas nos enseñan también eso. La verdad es que nuestra carrera se basa en esas didácticas, hay uno o dos ramos que no lo expresan y que son ramos EPE. (Bermellón, Entrevista estudiante 8)

Por su parte Índigo, durante su discurso da mucho énfasis a la asignatura que se realiza desde educación como prestación de servicio.

Lo que pasa, mira, la asignatura esta puesta en segundo año primer semestre, entonces, y es previa, cierto, a lo que es su práctica inicial, entonces yo siento que está muy bien puesta, te fijai', creo que debería tener más continuidad, entonces que es lo que yo observo, en que es una primera aproximación que tienen las estudiantes en el contacto tanto con los párvulos y más encima es una aproximación cargada de muchos componentes que son principios orientadores de la educación parvularia, (...) pero, tiene una importancia absoluta y al menos nuestras educadoras de párvulo mantienen una alta valoración, las significan mucho, les encanta ir al tapete, les encanta jugar con los niños, les encanta expresarse, y ahí obviamente a la propuesta metodológica que hagan cierto, a partir de la asignatura, que el ramo es una prestación de servicio de educación física, es también los niveles de satisfacción que tienen en general las educadoras en formación de la Católica de Valparaíso. (Entrevista docente 3).

Es interesante como ídigo realiza una contextualización respecto al tratamiento de la temática en el plan de estudio.

(...) son las mismas asignaturas que han ido cambiando de nombre, han tenido más tiempo de dedicación o menos tiempo, pero mantiene una misma metodología, o sea, nosotros, por ejemplo, nuestras educadoras cierto, tienen, la asignatura se divide en una parte teórica y en una parte práctica, y son los mismos párvulos que asisten al gimnasio de ustedes de cada en educación física, y van los niños y desarrollan prácticas cierto, en conjunto con las educadoras en formación. Entonces, es altamente valorado por la formación, yo también viví eso, o sea, nosotros íbamos al tapete como le llamábamos, de hecho cuando uno hace la planificación del ramo cierto, ya tiene horas de tapete y horas teóricas, entonces, particularmente como te digo, en la carrera de educación parvularia en la Católica de Valparaíso, eh.. la línea de corporalidad, movimiento, en su tiempo era la educación del y por el movimiento, hoy día tiene otro nombre y sigla que está asociado (...) (Entrevista docente 3).

Resulta interesante que la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia, pese a no tener de manera explícito esta temática en su perfil de egreso, poseen asignaturas relacionadas, poseen una valoración de la corporalidad, y un arraigo en sus prácticas y formación. En ese sentido ¿Sería necesario plasmarlo?, o debería estar tan naturalizada la temática que fuera parte del mensaje implícito.

#### **4.2.3. Pedagogía en Educación Básica**

En el caso de Pedagogía en Educación Básica, sorprende la ausencia del concepto en su perfil de egreso, pese a la valoración de la temática por parte de las personas entrevistadas y al vínculo que se observa entre la corporalidad y la educación en la infancia y la niñez. Respecto al perfil de egreso:

El profesor de Educación Básica es un profesional con sólida formación pedagógica y disciplinaria, en primer Ciclo y en un área de especialidad, con autonomía para tomar decisiones informadas. (...) En colaboración con la familia y comunidad, se compromete con el logro de aprendizajes que potencien el desarrollo

psicosocial, intelectual y moral de los niños y preadolescentes. Participa en acciones de cooperación profesional asociadas al mejoramiento de la calidad de la educación que ofrece su institución escolar. (...) (PUCV, 2018c, parr 1)

Es importante mencionar, que a pesar de visualizar un perfil bastante íntegro, no plasma de manera evidente el concepto corporalidad (si las dimensiones psicosocial, intelectual y moral), que desde la teoría es un concepto esencial en infancia y niñez, grupo etario con el que estos profesionales trabajarán. "Negar lo lúdico es negar la corporeidad infantil; y hacer esto es negar a los propios infantes. Vida, juego y cuerpo son tres dimensiones de la infancia imposibles de separar desde el punto de vista educativo". (Moreno, 2018, p.23)

Sin perjuicio de lo anterior, Púrpura, docente de la carrera, realiza un vínculo desde las competencias específicas disciplinares:

(...) nuestro perfil, nos dice que nosotros aportamos distintas competencias, estoy pensando que competencia es la que estaría ahí dando respuesta a lo que tú dices... mira "implementa el proceso de aprendizaje considerando las principales teorías, conceptos y principios acerca del desarrollo físico, social, emocional, psicológico, moral y cognitivo de todos sus estudiantes", yo creo que a esa competencia apunta lo que tú me dices. (Entrevista docente 2)

Sin embargo, es un vínculo desde la percepción y apreciación personal ante el perfil de egreso de la carrera, por lo tanto, para conocer realmente el foco de esa competencia mencionada, tendríamos que ahondar aún más, sin embargo el foco no está puesto allí.

Por su parte, Lima, estudiante de la carrera, frente a esta relación, corporalidad y perfil de egreso de su carrera, menciona:

No, ni idea. No sabría cómo vincularla ahora, no te voy a decir específicamente, pero yo creo más que nada en lo concreto, o sea los niños aprenden mediante lo concreto y nosotros necesitamos tener ciertas competencias en relación a esto. Pero, ¿No sé, si está explícito?, yo creo que no. (Lima, Entrevista estudiante 7).

Del mismo modo que en Educación Parvularia, ahondaremos en su plan de estudios y en lo que los entrevistados nos mencionan al respecto. De las asignaturas que actualmente se presentan en dicho documento, destacamos “Juego y Aprendizaje en la Educación Básica” (PUCV, 2018c), única asignatura que de cierta forma da luces a un enfoque que incorpore lo corpóreo, sin embargo nos llama profundamente la atención que se mencione otra asignatura por parte de Lima:

(...) creo que específicamente en alguno que otro ramo, creo que tienen que... por nombrarte, puede ser Educación Física. La profesora Lilian nos pasó un poco sobre la corporeidad y neurociencia a lo más, porque el profesor estaba interesado en lo que plantea “Varela” y todo el tema que no somos simplemente una parte biológica-física, sino que somos un todo más complejo. (Entrevista estudiante 7).

Ante esta inquietud, (asignatura no presente en la plan de estudios analizada), es que nos percatamos que “Educación física”, como asignatura del currículo de la carrera, se eliminó, cuestión que explica Púrpura.

(...) bueno como yo te decía inicialmente nosotros hicimos un ajuste curricular y no tenemos una asignatura directamente relacionada con educación física y todo tiene que ver con que ustedes ya se desempeñan desde los primeros niveles, desde nivel medio menor hasta cuarto medio, ya los colegios, el profesor de educación básica se dedica a las áreas tradicionales y ya no tiene que hacer de todas las áreas o sea es un profesor especialista es el que hace educación física, no nos toca a nosotros en la formación de profesores básicos dedicarnos a preparar profesores para que hagan educación física, salvo que les toque en una escuela rural, que ahí si el profesor rural tiene que hacer de todo (...) (Entrevista docente 2).

Esto nos hace reflexionar que, al quitar estas competencias del plan de estudio, se visualiza la corporalidad como responsabilidad netamente del docente de Educación física, como si solo fuéramos cuerpo en esa asignatura. Por otro lado, y respecto al plan de estudio, Lima menciona la carencia de asignaturas que se asocien con la temática, destacando solo algún optativo o texto a leer.

M... o sea, más allá de lo que te mencionaba, no creo, porque generalmente las clases son expositivas, entonces, eso no tiene nada de utilizar el cuerpo, a lo más algún optativo, que yo creo (...) Donde el optativo generalmente.... por ejemplo, Títeres que está vinculado a utilizar el cuerpo, a expresar ciertas cosas, pero intencionada no creo. Creo que es nulo casi. (Entrevista estudiante 7).

Añade:

Tuvimos que leer algunos textos en general de “Foucault”, varios textos y ahí comencé a darme cuenta la similitud que tiene con la práctica y todo esto. Eh... implícitamente, también en geografía, porque nosotros aprendemos cómo nos desarrollamos a través del espacio, nuestro cuerpo va siendo determinado, quizás condicionado por el espacio. También como mencionaba con el profesor Jorge en Neurociencia que leímos a “Varela”, “Maturana”. Aprendimos sobre el cuerpo y la importancia de ver todo esto dentro de la sala de clases. (Lima, Entrevista estudiante 7)

A pesar de esta invisibilización de lo corporal en el perfil de egreso y el plan de estudio, si al parecer se manifiesta la corporalidad en la formación docente de Pedagogía en Educación Básica, al menos desde el discurso de Púrpura.

(...) a ver, hay distintos tipos de cursos, tenemos experiencias pedagógicas en la malla desde la 1 hasta la 4, no está propiamente tal así como la “corporalidad dentro”... no, pero si se trabaja con los chiquillos las experiencias pedagógicas, estrategias para abordar el aprendizaje y yo sé, (no es mi expertiz) que las personas que trabajan esta área que es Valentina y Yasna, trabajan bastante la corporalidad y el cómo trabajar con los chicos, por ejemplo: estrategias para mantener la concentración, no es mi expertiz, no te podría contar que es lo que hacen, pero yo sé que se trabaja. (Entrevista docente 2).

Añade:

(...) entonces yo trato en mis clases de moverme mucho, muevo mucho los brazos, expreso mucho mis emociones en cuanto a “esto es importante” y gesticulo

mucho porque sé que con eso mantengo la atención de mis estudiantes, entonces, no hago gimnasia en clases, pero si ocupo mucho el cuerpo para expresar lo relevante o para subrayar ideas, o sea yo soy súper expresiva y mi cuerpo lo muevo mucho y termino muy cansada después de las clases porque me muevo mucho en la sala y gesticulo mucho y muevo mucho los brazos y todo y trato de concentrar la atención de mis estudiantes. Bueno, hay mucho trabajo grupal también, pero cuando soy yo la que está hablando, trato de concentrar la atención de mis estudiantes frente a lo que estoy hablando. (Entrevista docente 2).

En síntesis, podemos señalar que la presencia intencionada de la corporalidad en Pedagogía en Educación Básica, resulta estar invisibilizado desde lo explícito, más aún tras el cambio curricular. Sin embargo, creemos que el enfoque o las percepciones vertidas en las entrevistas dan luces de la valoración de la temática, lo que a nuestro parecer es una base con la que se podría trabajar la temática.

#### **4.2.4. Pedagogía en Castellano y Comunicación**

Por su parte, la carrera de Pedagogía en Castellano y Comunicación, desde su campo disciplinar debiese presentar un vínculo estrecho con la corporalidad, considerando la comunicación como eje central del vínculo, en tanto tal, la corporalidad es fuente de comunicación y diálogo fraterno consigo mismo y con los demás (Gamboa, et al., 2015).

En este sentido, es interesante revisar que se dice el perfil de egreso de la carrera respecto de un futuro egresado:

El egresado de la Carrera de Castellano y Comunicación de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, es un profesional con una formación valórica basada en una antropología cristiana, que demuestra dominio de las disciplinas de lengua, literatura, comunicación y pedagogía y es capaz de diseñar estrategias y utilizar modelos que le permitan generar aprendizajes significativos, sustentados en estos conocimientos disciplinares. (PUCV, 2018d parr 1)

Desde lo expresado en este perfil de egreso, se pudiese hacer una vinculación directa de la corporalidad con la comunicación y la literatura, a nuestro entender por ejemplo desde

el teatro. En este caso, nos abocaremos a la comunicación, relación que creemos es más fuerte y que sin duda puede ser la base del trabajo intencionado de la corporalidad en esta carrera.

Ante este vínculo, es importante mencionar que, el cuerpo a través del movimiento y códigos de este, se comunica, lo que es imprescindible en la formación del sujeto (Blanco, 2009)

La expresión corporal es el espacio donde el hombre se manifiesta consigo mismo, con los otros y con el mundo que lo rodea. Entonces estos argumentos permiten visualizar las diferentes percepciones sobre las que se circunscribe la expresión corporal como ese medio que le permite al ser desarrollarse, comunicarse y dialogar con el mundo en el que existe (Santiago, 1985, citado por Blanco, 2009, p.15).

Por tanto, el cuerpo es inseparable de la comunicación y por ende lo debiese ser de la formación de profesores que trabajan en esta área.

Respecto al perfil de egreso, es importante conocer las percepciones que tienen los entrevistados respecto al vínculo de este, con la corporalidad. Ocre, estudiante de la carrera señala:

(...) no está explícito, muchas veces hay, hay problemas ahí. (...) pero de acuerdo al perfil de egreso, adecuarse a distintas situaciones comunicativas implica tener más conciencia que tu actividad corporal es fundamental y a muchos de mis compañeros se les olvida eso, a mí también de repente, ya. Pero por una cuestión de voluntad también, creo que, que no está explícito indica que hay una, hay pequeños vacíos, ese es el tema, valorar la comunicación, perse, en sí misma es detallarla en todos sus aspectos, corporal, visual, oral, etc. Creo que debieran ser más detallados en ese sentido, porque la comunicación es bien amplia, ya, más que una definición, eso es lo que tengo claro (Entrevista estudiante 10).

Se puede decir entonces, que Ocre, hace el mismo vínculo que nosotras como investigadoras, sin embargo, por parte del docente, Turquesa, manifiesta que no existe vínculo ni presencia en el perfil de egreso de Pedagogía en Castellano y Comunicación:

“Creo que no, se puede desprender a lo mejor de manera muy general pero creo que no, (...)”  
(Turquesa, Entrevista docente 5).

Ahora bien, del mismo modo que en las carreras anteriormente analizadas, nos adentraremos en el plan de estudios, con el fin de vislumbrar alguna asignatura que pudiese tener relación con la presencia intencionada de la corporalidad en la formación de estos futuros docentes. Al respecto, identificamos la asignatura denominada “Comunicación Multimodal” (PUCV, 2018d), para ahondar más se puede señalar que, la multimodalidad pone el foco en lo amplio del panorama comunicativo, considerando los múltiples recursos usados en ella y obviamente en las prácticas pedagógicas (Manghi, 2011), “Dicha perspectiva ya ha sido incorporada en las políticas educativas chilenas y se espera que los profesores dominen sus fundamentos y repercusiones para el aprendizaje escolar, incluyendo estos principios en la enseñanza.” (2011, p.3).

Al parecer, entonces, esta asignatura resulta ser bastante reveladora, entendiendo la corporalidad como fuente de comunicación. Al adentrarnos en los discursos de los participantes las percepciones de los entrevistados respecto a las asignaturas del plan de estudio, y su vínculo con la corporalidad.

(...) por ahora en expresión oral y escrita, la persona tiene que desarrollar cierto movimiento corporal cuando habla para mantener la atención de la gente; en esas asignaturas se intencionan algunas cosas que tienen que ver con el cuerpo, con la domesticación del propio cuerpo en una situación comunicativa en específica o de comunicación multimodal. (Turquesa, Entrevista docente 5).

Ante esta referencia del entrevistado, nos llama profundamente la atención el término “Domesticación”<sup>3</sup>, que sin duda se contradice en gran medida con, lo que es la educación del propio cuerpo.

---

<sup>3</sup> Domesticar: 1. tr. Reducir, acostumbrar a la vista y compañía del hombre al animal fiero y salvaje. (RAE, 2018, parr 1)

2. tr. Hacer tratable a alguien que no lo es, moderar la aspereza de carácter. U. t. c. pml. (RAE, 2018, parr 2)

En el discurso de Turquesa, hace visible una asignatura en cuyo contexto se menciona la comunicación multimodal, sin embargo, esto, se contrapone con lo que nos menciona Ocre, estudiante de la carrera.

(...) eh no, no, de mi malla curricular no por lo menos, y lo poco que aprendí fue porque tome un optativo en lengua de señas, entonces ahí valore más que, que, que el lenguaje no es solo oralidad, ya. Las exposiciones, las exposiciones que siempre las critican, ahí se pone de manifiesto que existe una preocupación, pero si tú me dices como un ramo equis, que no se la corporalidad en la comunicación no existe, y creo que eso hace falta, más que sea como un optativo en general.(...) Creo que la única parte en que se hizo refuerzo en eso fue en mi caso en los ramos de psicología, porque ahí teníamos que ponernos en contacto con otros estudiantes que eran de inglés, de educación física, que eran de psicología, teníamos que desarrollar competencias comunicativas y ahí el pilar era el movimiento, el desplante con los demás. Creo que esa fue la, esa fue la, esa es la crítica como en sí misma que puedo decir ahí. (Entrevista estudiante 10).

Ante esta dualidad o contraposición creemos que hay dos opciones válidas que podrían explicarlo, por una parte podría ser que para el estudiante en particular no fueron significativas las asignaturas mencionadas por el docente, o que realmente la intencionalidad puesta en dichas asignaturas, no es tal.

(...) tal vez todos los profesores hacen una conceptualización de la importancia del propio cuerpo en el desarrollo de las clases, desde cómo moverse, cómo vestirse, cómo disponer la sala, cómo pararse ese tipo de cosas yo creo que los profesores las han incorporado de manera más bien natural, pero no hay ningún desarrollo intencionado, consciente, premeditado del rol del cuerpo en la sala de clases o en la experiencia de aprendizaje, si es que hay algo es muy poco. (Turquesa, Entrevista docente 5).

Sin embargo quizás más pertinente sería investigar particularmente esto, profundizar desde las posibles proyecciones del estudio, por lo pronto, se puede concluir que la presencia

de un trabajo intencionado de la corporalidad en esta pedagogía, está ausente, y que sin duda desde la teoría es esencial revertirlo.

#### **4.2.5. Pedagogía en Filosofía**

Finalmente, para el caso de Pedagogía en Filosofía, se inicia el análisis desde el presente extracto del perfil de egreso, el cual plantea:

El Instituto de Filosofía de la PUCV forma a sus alumnos en la docencia de la disciplina, de manera tal que enfrenten la labor profesional docente de modo comprometido, riguroso, abierto y creativo. El titulado de la carrera ejerce la docencia de la filosofía, atendiendo con interés el conocimiento del grupo destinatario de la formación, potencia un tipo de aprendizaje interactivo, que permite mediar y facilitar dicho aprendizaje en sus alumnos. (...) Ejerce su labor docente con capacidad de análisis, espíritu crítico y de diálogo con los pensadores relevantes, y puede asumir libremente la visión cristiana que inspira el cultivo de la filosofía en las aulas del Instituto. Se distingue así por una sólida y completa formación en filosofía, y en el manejo de recursos pedagógicos, como también lógicos, analíticos y reflexivos suficientes para encarar de manera rigurosa el estudio de la disciplina y el ejercicio de sus tareas docentes. (PUCV, 2018e, parr 1)

En una primera mirada, se observa la ausencia de la corporalidad, sin embargo desde una visión más profunda, se podría llegar a inferir que al mencionar que el egresado se destaca por “el manejo de recursos pedagógicos”, se incorpora la corporalidad considerando que “La dimensión corporal de la docencia y el aprendizaje no es un mero accidente que podamos pasar por alto: es un aspecto que determina sustancialmente el proceso educativo.” (Martínez et al., 2018, p.190). Sin embargo, sería una interpretación desde nuestra mirada y conocimiento de la temática. Por lo pronto, analizaremos que señala Ámbar respecto al vínculo del perfil de egreso con la corporalidad, debido a que Acqua, el docente entrevistado, no hizo alusiones al respecto.

Si, se vincula, pero sólo en la medida en que yo quiera vincularlo, porque yo podría salir siendo, siguiendo el ejemplo de mis profesores, siendo así poco dinámico,

sentarme, llegar a la clase con los libros, poner ahí los libros y ponerme a hablar, de hecho ese es el perfil que se espera, de hecho si es que yo quisiera seguir la línea de la Licenciatura en Filosofía, que de hecho no estoy siguiendo, por lo mismo, porque no me interesa, eso es lo que se espera, que tú seas un investigador, que hagas ponencias, que escribas papers, donde no hay mucho uso de la corporalidad, de hecho es una gran falencia, incluso del lado de Licenciatura en Filosofía. (...) En el lado del ejercicio de la filosofía eso, y en el lado del profesor, como te decía se vincula si tú quieres vincularlo, lo mismo del ejercicio de filosofía si tú quieres vincularte con un trabajo más corporal de la carrera puedes hacerlo aunque es difícil, y aquí no te enseñan para hacerlo, corre por tu cuenta. (Entrevista estudiante 9).

El estudiante, Ambar, realiza un vínculo similar al que hacemos como investigadoras, sin embargo, añade que este vínculo pasa totalmente por el interés del futuro docente, dando luces de la ausencia de un trabajo intencionado de la corporalidad en esta pedagogía.

Al analizar la plan de estudios, no identificamos ninguna asignatura que nos de luces de la temática, por lo que solo analizaremos las perspectivas y percepciones de los entrevistados.

Ámbar, que durante su entrevista da bastante énfasis en la corporalidad, entregando información bastante interesante respecto a lo que se vivencia en esta carrera.

(...) se entiende que tú vas a investigar, qué vas a hacer papers, que en el fondo es la especialización de la filosofía que hay hoy en día y hay varios filósofos que hablan del problema que conlleva eso, o sea antes de las universidades, antes de que se hiciera popular la universidad uno estudiaba filosofía en la iglesia, así como del lado de la teología o estudiabas filosofía en tu casa por tu cuenta, leyendo los textos que te conseguías, que se yo. (...) por ese lado, y que estamos en otro enfoque aquí en la Católica, claramente no hay ramos como esos diría yo. (Entrevista estudiante 9).

Llama la atención este enfoque, un tanto alejado del quehacer pedagógico propiamente tal, y la ausencia de asignaturas asociadas al ámbito de lo corporal, al parecer

desde una postura anclada en el dualismo cartesianos (Dualidad cuerpo y mente)(Gallo, 2006). Al respecto, se percibe a Acqua distante de la idea de “corporalidad en la Filosofía”, incluso vinculando el tema de lo corporal, a parámetros puramente fisiológicos.

(...) o sea nosotros saludaríamos o felicitaríamos o congratularíamos a todo aquel que haga actividad física mientras está estudiando y es más fácil mientras uno es adolescente o adulto joven que se yo entre los 18 y 25 años es más fácil hacer esa actividad pero no como algo que además nosotros tuviéramos que hacer aquí como instituto porque no nos da el tiempo, simplemente no nos da el tiempo para eso. Tenemos 4 programas, sería bastante difícil pero como te digo bueno yo creo que eso tuviese que ser algo más o menos abierto, iniciativas al respecto, algo que la universidad ofreciera como es en otras partes del mundo también, o sea que hubiese lugares donde los estudiantes pudiesen mejorar su condición física, mantenerse bien, saludables, etcétera, porque todo eso por supuesto que va a impactar positivamente en la formación de los estudiantes, sí, eso de todas maneras.(...) Pero yo te diría que nosotros como, o sea dentro del currículum no podríamos hacernos cargo de eso, (Acqua, Entrevista docente 4 ).

Esto nos deja entre ver, que se asocia la corporalidad a la actividad física y que esta disciplina se siente un tanto ajena a ello, al menos desde lo vivencial, lo práctico, el otorgar competencias, ya que desde la teoría, esta disciplina aporta bastante a la temática. De hecho al plantearnos con este tema de conversación con el docente, Acqua, el mismo plantea que la relación se establecería desde el cuerpo como problema filosófico, entendiéndolo desde la visión teórica, pero no a la presencia intencionada de la corporalidad en la formación docente.

(...) Bueno en la medida en que efectivamente se presente como problema filosófico sí, sí, y como te decía no es que no esté, está pero indirectamente está justamente en la medida en que aparece a propósito de otros problemas. Alguien podría decir pero no le dedican directamente, no se ocupan directamente del cuerpo, probablemente, claro porque sería un tanto artificial hacerlo, a partir de mañana, aunque se podría hacer, se podría hacer un seminario en torno al cuerpo, en torno al cuerpo en filosofía, (...) A nivel de un estudio estilo seminario sí, y de hecho como

te digo hay muchos autores en los cuales este problema aparece, yo te he mencionado algunos, te he mencionado a Platón, Aristóteles, Descartes, pero podría mencionarte también a Nietzsche, o podría mencionarte a Michel Anrig hoy día el pensamiento francés que hablan directamente ya no del cuerpo sino que hablan de la carne, la carne en el caso del ser humano parece ser un concepto mucho más adecuado para referirse al él, (...) (Entrevista docente 4).

A nuestro entender, lo planteado es contradictorio, sin embargo, seguimos confiando en que estas percepciones, nacen solo desde la vivencia y la poca conceptualización de la temática, entendiendo que a pesar de que la bibliografía es amplia, no resulta ser quizás un tema cotidiano desde el dicho y mucho menos desde la praxis. De hecho Acqua afirma “que tampoco es poco.” (Acqua, Entrevista docente 4), lo que se hace en esta carrera.

Frente a lo anteriormente analizado, es interesante lo señalado por Ámbar.

Por ahí había un ramo que se llamaba taller de psicología, no, no era taller, ay, no me acuerdo como se llamaba el ramo, algo así como “psicología del aprendizaje”, pero no me acuerdo. Bueno el profe ahí trabajaba con un ayudante que es de castellano, que trabaja de payaso también, hizo hartas salidas a terreno el profe, fuimos a ver centros culturales, por ahí el Santa Ana en Valpo, en el Cerro Cordillera, y se preocupaba de partir su clase siempre con un ejercicio corporal, (...) creo que esa clase sería la única que yo me encontré con este tipo, y éstas ideas venían de un ayudante y no de un profesor y por lo demás eran súper mal recibidas por varios compañeros que yo tenía, (...) (Entrevista estudiante 9).

Esta distinción la hacemos ante lo revelador que este extracto tiene inmerso, pues a pesar de la mala recepción ante las actividades de la asignatura mencionada, es un ayudante quien tiene una iniciativa ante la incorporación de lo práctico, de la corporalidad en su quehacer, lo que resulta ser un paso más dentro de la realización de una formación y quehacer docente integral.

#### 4.2.6. A modo de síntesis

Ante los distintos niveles de presencia o ausencia del trabajo intencionado de la corporalidad en las distintas pedagogías, es importante dar cuenta que, de una u otra forma, los estudiantes entrevistados en sus procesos de formación, tienen presente la corporalidad desde distintos enfoques o perspectivas, lo que es un elemento a considerar en las distintas instancias dentro de dicha formación profesional, para que de este modo, tenga bases sólidas y no sean solo desde iniciativas personales; un trabajo desde una mirada integral de desarrollo. Al respecto, Bermellón señala:

Por ejemplo cuando voy a planificar mis experiencias en el jardín yo lo hago, lo hago para saber cómo va a afectar en el niño, cómo afecta en mí, qué se siente, qué va a sentir el niño, que quizás va a sentir la técnico porque tienes que sentirlo, tienes que ver que resulte como ponerte en el lugar del niño, entonces yo hasta el día de hoy tengo que hacer las cosas como para llegar al aprendizaje (...) (Entrevista estudiante 8).

Por su parte Magenta plantea:

He ido descubriendo solo con mi práctica profesional y les digo que es con proyecciones al futuro porque tengo que seguir aumentándole más cosas y refinándolo para que sea cada vez mejor, que , que en la expresión está el secreto, la cura, en la expresión en la confianza a través de trabajar con cuerpo está la solución a un gran problema po', a un problema que en un curso mixto no todos los hombres se toman de las manos , de las mujeres y hombres con hombres tampoco, tienen muchos prejuicios respecto al tema (Entrevista estudiante 6).

Y Ámbar:

Entonces creo que es por lo mismo, porque no tenemos un proceso cognitivo corporal en la sala de clases en el cual uno pueda ligar el contenido a la actividad que se está haciendo en la sala de clases, por lo mismo yo intento hacer eso en mi práctica docente, como tener siempre una actividad corporal con la cual pueda aterrizar los

contenidos que estoy viendo, que son tan abstractos y que probablemente los cabros no les interesa (Entrevista estudiante 9)

En este orden de ideas, y desde la perspectiva de las prácticas profesionales de los estudiantes entrevistados, es que “consideramos que es necesario que los docentes de todas las etapas tomen conciencia de los diferentes modos en que su quehacer cotidiano profesional está mediado por el hecho antropológico ineludible de que somos seres corpóreos.” (Martínez et al., 2018, p.188)

Los docentes no solo enseñan a través de sus propuestas metodológicas o las bases curriculares de cada disciplina, sino que su interacción y presencia corporal, también influye en este proceso (Martínez et al., 2018). En este sentido, “(...) el cuerpo y su expresión desde el campo de la pedagogía desarrolla competencias y características personales únicas en el individuo.” (Blanco, 2009, p.19)

### **4.3 Experiencias corporales y desarrollo personal: percepciones y significados de la corporalidad**

Una vez finalizado el análisis de cada una de las carreras de pedagogía parte del estudio, hemos podido concluir de manera preliminar, que no todas las carreras manifiestan expresamente un desarrollo de la corporalidad los procesos de formación profesional y como parte constitutivo de los procesos de aprendizaje y enseñanza. Esta posible desvalorización de lo corporal, puede estar alojada en algunos aspectos que señala y coloca en el debate Cortina (2014).

El hombre actual utiliza su cuerpo como pantalla y con sentido individualista, pasa a ser el dominante, el súper-ego; se muestra sin o con ropa lo que resulta ser el nuevo código para comunicarse, y que los medios recogen y recrean. El estilo marca la tribu a la que se pertenece (especialmente los menores de treinta años): serán hippies, bohemios, étnicos, deportivos, electrónicos. Aparecen los híbridos. No solo por sus músculos de acero (Robocop) también por los intercambios sexuales entre lo femenino y lo masculino. La exageración del individualismo llega a buscar la

distinción, la separación del resto; se muestran pieles tatuadas, cuerpos deformados a gusto; para distinguirse logran un cuerpo que impacte. (Cortina, 2004, p.99)

Lo señalado por el autor, a nuestro entender, es un fiel reflejo de las percepciones que existen de la corporalidad en la actualidad, entendiendo que a través de este proceso de extracción de la información somos capaces de captar el mundo que nos rodea y dar sentido a nuestro mundo interior, sensación interior que resulta por medio de los sentidos y nos otorga la noción del ser (Benites & Quispe, 2016).

Sin perjuicio de ello, es interesante ver lo que señalan los entrevistados sobre el cuerpo, en tanto, (...), el cuerpo es mucho más que eso, el cuerpo es la conexión de la mente, de la conciencia cierto con todo el mundo físico, es, es mi instrumento perceptivo de los sentidos (Magenta, Entrevista estudiante 6). Por tanto, “(...) yo diría que la mente es el cuerpo en ese sentido, en el sentido que necesita que el cuerpo perciba y se mueva para que la mente vaya surgiendo (Ámbar, Entrevista estudiante 7).

Si bien los discursos de Margarita y Ámbar se pudiesen entender que están anclados en una mirada segmentada del ser humano, propia del dualismo cartesiano, dualidad mente-cuerpo que se fortalece en lo planteado por Cortina (2004), dichos discursos están impregnados de un sentir y significado del ser cuerpo; aquel cuerpo que es continente de la subjetividad del ser humano (Gamboa, et al., 2015).

Merleau-Ponty (1957), señala y en comunión con las declaraciones de los estudiantes, que la mente involucra el cuerpo y que a través de él, somos capaces de percibir, relacionarnos y dar sentido al mundo. Para el autor, según la perspectiva del ser en la humanidad, se identifica la unidad cuerpo/mente, con la expresa relación indisoluble. El cuerpo, necesariamente constituye nuestra presencia en el universo y la mente el componente reflexivo que nos permite socializar y proyectar una imagen del ser interior. El cuerpo es finalmente conciencia corporeizada (Costa, 2006). En tanto tal:

A través de la forma de concebir el cuerpo, puedes mirarlo desde muchas perspectivas; que es la forma en que nos ven los demás, cómo nosotros nos vemos a nosotros mismos, que es a través de éste como podemos comunicarnos con un otro

sin necesidad de usar el lenguaje y sobre todo para mí en educación parvularia con los niños (Bermellón, Entrevista estudiante 8).

Esta posibilidad real y concreta de interacción social nos otorga un universo de posibilidades, que llevado a un contexto educativo, nos faculta para expresar con mayor eficacia lo que queremos transmitir. Uno de los beneficios más evidente de la expresión corporal, es el aporte en el desarrollo integral de las personas en los múltiples escenarios de crecimiento, principalmente en aquellos ámbitos donde las habilidades sociales toman bastante relevancia (Conesa y Angosto, 2016). Desde lo emotivo-vivencial, se atesoran un cúmulo de experiencias significativas que van condicionando el accionar en escenarios repetitivos como lo son los contextos educativos.

Este cuerpo dispuesto a ser, está en constante construcción y alerta a dar soluciones a su existir, siempre desde lo corporal. La dificultad de su dedicación es la falta de conciencia. Esta riqueza expresiva la pudo identificar nuestro entrevistado, quien plasma la ganancia que ha obtenido una vez que logra hacer consciente la corporalidad.

Entonces lo que tengo de expresión corporal lo he ganado de a poco, y aporreando, en ese sentido las experiencias de vida respecto a lo corpóreo que he podido lograr, es ejercer una mejor comunicación, no solo en el aula, si no con las personas en general, como la capacidad de socializar quizás (Ocre, Entrevista estudiante 10).

En este análisis, es pertinente visibilizar la estrecha relación entre el cuerpo y comunicación, en tanto el cuerpo es “(...) todo, porque si no tenemos cuerpo en verdad no tenemos nada y además de eso es la forma en la que podemos expresarnos porque el cuerpo también es una forma de comunicación, cuerpo, igual lenguaje (Bermellón, Entrevista estudiante 8). La expresión corporal es indivisible del lenguaje que, en sus diferentes modalidades (verbal, no verbal o mixto) comunica lo que el cuerpo necesita manifestar (Merleau-Ponty, 1957).

Cabe señalar que todas las percepciones antes plasmadas por los entrevistados inciden en un gran eje central, todas nacen desde lo vivencial. Somos seres de situaciones, donde

prevalece la conciencia que tengamos de nuestro cuerpo, estado que se nutre de las manifestaciones energéticas de nuestro ser activo. La corporalidad se abastece de la motricidad, y a su vez, esta se expresa a través de las experiencias corporales, una manera de acción que tiene un sinnúmero de sentido y significados, donde el cuerpo libera sus potencialidades o limitaciones (Gallo, 2012). Esta expresión de movimiento trasciende en mayor o menor medida según la connotación que nos provoca este despliegue energético. Usualmente también lo relacionamos y le atribuimos significancia según el contexto donde nos estemos desarrollando. Desde un escenario muy cotidiano como lo señala nuestro Bermellón.

A sí porque estábamos hablando y nos pusimos a saltar, hacíamos puras estupideces estudiando pero...en verdad uno dice son tonterías pero que fueron significativas en el momento o sea le decía a mi amiga...todo es a través del cuerpo (Entrevista estudiante 8)

O en un contexto educativo donde se propician las experiencias corporales significativas asociada a la adquisición de conocimientos y aprendizajes.

Sobretudo apuntando a mi formación de docente, diría que las más significativas son las que he tenido tanto en la sala de clases, que son las que he estado sentado ahí, que uno podría decir que hay muy poco movimiento, pero de hecho hay movimiento y por lo mismo hay aprendizaje que además se le agrega toda esta nube gigante de contenidos abstractos y racionales (Ámbar, Entrevista estudiante 9).

Todas aquellas experiencias que logramos atesorar, asignándole una significancia especial, nos constituye como seres únicos con la capacidad de percibir un mundo en particular. Una forma de vivir, comprender y sentir el cuerpo mediante procesos dinámicos que vivenciamos a lo largo de toda nuestra vida, Tal como ocurre en la construcción de nuestra identidad (Gamboa, et al., 2015). Nuestra biografía corporal nos entrega un sello distintivo, a medida que vamos tomando consciencia de nuestra corporalidad, vamos identificando de qué manera podemos mejorar la versión de nosotros mismos (Jiménez, 2014). Constantemente estamos en transformaciones con la finalidad de mejorar nuestra calidad de vida y sentir aquella tan anhelada sensación de bienestar.

Creemos que el desarrollo de la corporalidad, otorga un sinnúmero de beneficios. La educación corporal nos aventure a traspasar los límites establecidos, hacia la experiencia y el devenir. Esto no significa abolir, sino transformar continuamente, desprendiéndose de lo que ya se sabe y dando cabida a la creación, a la innovación en vez de a la reproducción (Gallo & Martínez, 2015).

Comprender que estas herramientas que nosotros les enseñamos acá no son herramientas en sí mismas para aprender, está bien, hay que aprenderlas, hay que lanzar mejor, hay que jugar mejor al fútbol, pero eso es para algo más, es como un medio para el desarrollo de las personas, para el bienestar humano (Violeta, Entrevista docente 1).

Compromiso que asume también con entusiasmo Magenta, relevando la importancia del trabajo intencionado de la corporalidad.

Pero me duele sí, que haya usado recién la palabra romper esquema, porque no debería porque ser así, o sea trabajar la corporalidad en un colegio no debería ser una revolución, así como “uh el profè innovador, rompió esquema”, no po, debería ser lo más normal del mundo, entonces creo que nosotros vamos a llegar a normalizar este tipo de cosas (Entrevista estudiante 6).

En contraposición a lo antes revelado se hace necesario conocer cómo sería un cuerpo reprimido en el aula, situación que queremos evitar, pero lamentablemente una serie de hechos históricos nos condicionan a que esto ocurra con bastante frecuencia en la actualidad. Somos seres corpóreos que respondemos al contexto donde nos desenvolvemos.

Hubo una época en Chile que marcará nuestro devenir por siempre. La violencia sistemática ejercida por la dictadura militar en aquella época, provocó que el sujeto como ser social, sufriera una represión y modelamiento conductual, la persona debía responder con silencio frente a la instauración generalizada del miedo (Madariaga, 2001); A través de la violencia.

El cuerpo posee las cicatrices de la historia, Scharagrodsky & Southwell (2004) indican que Foucault señaló que al realizar un análisis político-pedagógico y escolar se deja

en manifiesto la estrecha relación entre el cuerpo y la historia. Lo que ocurrió en Chile no fue la excepción. Hoy en día, se sigue recreando aulas uniformes, estandarizadas, represivas, donde prima la competencia por sobre la colaboración y el desarrollo integral del sujeto.

(...) creo que el colegio, particularmente donde yo estudié me potenciaba ese tipo de perfil, como la mayoría de los colegios, en el cual no hay mucha sociabilidad, no hay mucha comunicación con el entorno, más que con tus amigos, tú afuera del colegio, pero en el colegio era como “tú vas a clases”, en el fondo es lo mismo que pasa en la universidad, vas a competir, a sacarte tus notas, y ya está, te vas. Entonces como que no se prestaban mucho los espacios para salir de la zona de confort, como entregarte a otros tipos de comportamiento, otros tipos de corporalidad que en el fondo uno puede tener, entonces por eso digo que no sería el mismo, sería como otra persona (Ámbar, Entrevista estudiante 9).

Esta forma de finalizar este apartado de discusiones no es al azar, queremos cerrarlo con una mirada crítica frente a lo que ocurre actualmente en el sistema escolar chileno, con la finalidad de reflexionar sobre la temática y aportar desde nuestro quehacer docente, a la erradicación de estas prácticas represivas. A pesar de ello, a través de la investigación logramos vislumbrar que vamos en buen camino, que hoy las experiencias corporales o el foco hacia ellas ha cambiado, no existe tema tabú, y a pesar de que el cuerpo en el aula sigue siendo invisibilizado, los futuros docentes, nuestros sujetos entrevistados, desde sus intereses personales nos hacen visualizar un futuro cambio.

*CAPÍTULO V*

**CONCLUSIONES Y PROYECCIONES DE LA  
INVESTIGACIÓN**

## 5.1. Conclusiones

*Cuerpo, significante y significado,  
resume el sentido (o sin sentido) de la existencia de nuestra época:  
miro y soy mirado, luego existo. (Cortina, 2004, p.99)*

Reuniendo lo transitado en esta investigación, es importante dejar en manifiesto las conclusiones finales extraídas desde la relación dialéctica entre los discursos de cada uno de los sujetos entrevistados, los fundamentos teóricos que dan sustento a la investigación, y a nuestras interpretaciones como grupo de investigación. Con ello, dar respuesta a los distintos objetivos planteados en el Capítulo II, para posteriormente dar cabida a posibles proyecciones que emanen de este estudio.

### **Respecto al objetivo general de este estudio:**

**Analizar las percepciones de docentes y estudiantes de pedagogía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso respecto a la presencia intencionada de la corporalidad en los procesos de formación como profesores.**

Profundizando las percepciones de cada entrevistado trae consigo adentrarnos en un mundo distinto cargado de emoción, donde el discurso se funda principalmente desde lo vivencial. Es evidente que existe una brecha generacional y contextual que nos permite identificar con bastante lucidez las diferentes realidades socio-políticas que se experimentan y conviven actualmente.

En cada encuentro con el entrevistado se vislumbró una disposición plena a la reflexión en torno a la temática, identificando percepciones personales y profesionales complejas, que sin duda otorgó un panorama amable de interpretar, permitiéndonos analizar dichas percepciones sin el temor de tergiversarlas, sino con la plena confianza que nos entregó cada entrevistado.

Es así cómo se logra el cometido general, dándonos cuenta que las distintas percepciones emanen desde lo vivencial y el conocimiento asociado a cada disciplina estudiada. Sin duda se dio paso a “hacer consciente” la temática y poner el tema de la

corporalidad en la palestra, dejándonos el lienzo para analizar las realidades estudiadas, con el propósito de visibilizar una realidad en particular.

### **Respecto al objetivo específico 1:**

#### **Interpretar las percepciones de los estudiantes en torno a la presencia intencionada de la corporalidad y su implicancia en sus procesos de formación.**

Logramos interpretar que existe una evidente valoración frente a la temática. Identifican que durante sus procesos de formación han experimentado y otorgado consciencia a la corporalidad, pero que sin embargo, su formación carece de la intencionalidad de esta, lo que sin duda anhelan.

A través de su discurso se observa una visión integradora del concepto y una puesta en práctica de este, desde las vivencias propias o personales.

A raíz del plan de estudio que experimentan la Pedagogía en Educación Parvularia y la Pedagogía en Educación Física, se vivencia una potenciación distinta, ya que las asignaturas asociada al tema producen fuertes cambios en su visión, mostrando así, un desarrollo más específico de la corporalidad, lo cual sin duda posee implicancia en su formación y quehacer docente.

A su vez, los estudiantes aprecian un beneficio tangible frente a la presencia de la corporalidad en su formación (independiente de la realidad específica de cada carrera), mencionando herramientas pedagógicas, para nosotros competencias, como la expresión, la comunicación, el vínculo con el estudiante, la posibilidad de plantear temáticas o contenidos a través de prácticas corporales intencionadas. También visualizan la corporalidad como herramienta de inclusión, además de ser útil en su propio aprendizaje y planificación de sus clases, lo que se traduce en una variedad de estrategias de enseñanza que sin duda ponen a prueba en sus prácticas profesionales.

Hacemos hincapié en la valoración demostrada por los estudiantes entrevistados, ya que sin duda se suman al desafío docente: Hacia una educación desde la corporalidad.

## **Respecto al objetivo específico 2:**

### **Interpretar las percepciones de los docentes en torno a la presencia intencionada de la corporalidad y su implicancia en los procesos de formación de los estudiantes de pedagogía.**

Se logra concluir que su discurso tiene una visión más bien dualista de la temática, vinculándola mayoritariamente desde la actividad física, es decir que solo se concientiza la corporalidad desde el hacer y no desde el ser.

A raíz del rol que cumplen los docentes entrevistados, se aprecia la intención de otorgarle un realce mayor a la temática tratada, lo que lamentablemente no se condice con la mayoría de los planes de estudio analizados, que a pesar de visualizar “presencia intencionada de la corporalidad”, en su mayoría es de carácter incipiente. Podríamos pensar que todo esto se debe a las concepciones curriculares presente en su formación, las que otorgan valor a la actividad y ejercicio físico, desde un enfoque biomédico, como incluso hoy se sigue observando.

Sabemos que la educación física, se podría poner como punto de excepción, sin embargo, se considera ante las premisas analizadas que son pocas las competencias plasmadas en el perfil de egreso de la carrera, entregadas en este ámbito.

Por otro lado son bastante los indicios que nos señalan que existe una ausencia del trabajo intencionado de la corporalidad por parte de los docentes (a excepción de algunos), y que eso provoca la desvalorización del concepto real. A pesar de existir bastantes fuentes teóricas de la temática, llama la atención que no llegue a ponerse en práctica, quizás por el desinterés o la poca relevancia otorgada socialmente.

A pesar de ello, vale la pena destacar, que los docentes mostraron una actitud reflexiva ante lo expuesto, dando luces de la importancia de la temática e incluso tomándolo como desafío ahora consciente. Una excepción es lo plasmado por el docente de filosofía, quien de manera firme señala no manifiesta acuerdo con vincular la carrera con la corporalidad.

Respecto a la implicancia en los procesos de formación de los estudiantes de pedagogía, los docentes manifiestan que la corporalidad concede un beneficio y sello distintivo, lo que podría potenciar su quehacer docente.

### **Respecto al objetivo específico 3:**

**Analizar las convergencias y divergencias de las percepciones de estudiantes y docentes en torno a la presencia intencionada de la corporalidad y su implicancia en los procesos de formación de los estudiantes de pedagogía.**

Respecto a las convergencias, tanto los estudiantes como los docentes expresan una multiplicidad de percepciones y significados del cuerpo, considerando que ambos discursos nacen desde lo vivencial y valoran la corporalidad en la formación docente.

Ante esto, se manifiesta un interés por potenciar la corporalidad por parte de algunos docentes, y a su vez, los estudiantes manifiestan anhelos de una formación con presencia de lo corporal. Por ende, ambas ideas convergen en una sola: “La potenciación de la corporalidad en la formación docente”.

Ambos discursos señalan un vínculo entre corporalidad y aprendizaje, y de una u otra forma, y realizan asociaciones disciplinares entre las temáticas. Del mismo modo, tanto docentes como estudiantes manifiestan la importancia de la experiencia corporal en el desarrollo personal.

Dentro de las divergencias, las más significativas recaen en la visión que existe ante el concepto de corporalidad. Por su parte, los docentes manifiestan con mayor ímpetu una corporalidad vinculada a la actividad física (tópico no intencionado durante las entrevistas, pero que emerge desde los distintos discursos), en cambio los estudiantes ante el concepto manifiestan una visión más integral (formación, expresión, comunicación, entre otros).

Otro aspecto que logramos reconocer en el discurso de los docentes, es su ímpetu por argumentar y mejorar el plan de estudio asociados a las diferentes pedagogías. Por su parte, los estudiantes se muestran críticos frente a lo que ellos han vivenciado en su estancia en la Universidad. En esta misma idea, los estudiantes se muestran dispuestos a experimentar y son

crédulos frente a una propuesta desde lo corporal, en cambio los docentes, son más cautelosos y analíticos al respecto, plasmando la necesidad de ahondar la temática desde la teoría.

En síntesis, y a modo de concluir esta investigación, identificamos un terreno fértil para incorporar la presencia intencionada de la corporalidad en la formación docente. Sin duda, nos quedamos y apropiamos de lo manifestado por Ámbar en esta simple pero reveladora frase: “(...) *yo diría que todas las experiencias son experiencias corporales (...)*” (Entrevista estudiante 9).

## **5.2. Proyecciones de la investigación**

Una vez finalizado nuestro trabajo de investigación, anhelamos seguir profundizando en la temática, con la plena certeza que este aporte metodológico permitirá reflexionar sobre la presencia intencionada de la corporalidad en la formación de los docentes. Creemos necesario establecer una línea de investigación que profundice la temática en la Pontificia Universidad Católica y en comunión con otras instituciones de educación superior, que tenga en su oferta académica, carreras de pedagogía.

A su vez y con la finalidad de contribuir hacia una educación corporal, es que consideramos indispensable crear una asignatura de formación fundamental obligatoria para todas las carreras de pedagogía de las tres Facultades que forman docente en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, que potencie la corporalidad en el quehacer docente.

## ***REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS***

## Referencias Bibliográficas

- Agencia de calidad de la educación. (2018). *Evaluaciones: SIMCE*. Disponible en: <http://www.agenciaeducacion.cl/evaluaciones/que-es-el-simce/> . Recuperado el: 28 de Mayo del 2018.
- Almonacid, A. (2012). La educación física como espacio de transformación social y educativa: perspectivas desde los imaginarios sociales y la ciencia de la motricidad humana. *Estudios Pedagógicos*, 38(1), pp. 177-190.
- Almonacid, A., Merellano, E. y Moreno, A. (2014). Caracterización del saber pedagógico: Estudio en profesorado novel. *Revista electrónica Educare*, 18(3), 173-190.
- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Araneda, A. (2008). *Investigación Cualitativa en Educación y Pedagogía: Texto de Apoyo a la Formación Investigativa de Estudiantes de Pregrado en la Formación, Desarrollo y Evaluación de Proyectos*. Concepción: Universidad de la Santísima Concepción.
- Ayala, J., Arboleda, R. y De Souza, S. (2016). Cuerpo subjetivo y didáctica: Construcción vivencial. *Sophia*, 12(2), 249-259.
- Baptista, M., Fernández, C. y Hernández, R. (2010). *Metodología de la investigación, Quinta Edición*. México: McGraw Hill.
- Benites, A. y Quispe, R. (2016). *Percepción de la corporalidad de los adolescentes de una institución educativa particular a través del vestir* (tesis de pregrado). Chiclayo: Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo.
- Benjumea, M. (2005). *Sentidos de la motricidad en el escenario escolar. Un inicio de rupturas paradigmáticas desde los actores de la Educación Física en Colombia*. Medellín: Grupo de Investigación Estudios de Educación Corporal.
- Blanco, M. (2009). Enfoques teóricos sobre la expresión corporal como medio de formación y comunicación. *Revista Horizontes pedagógicos*, 11(1), 15-28.

- Bohórquez, F. y Trigo, E. (2006). Corporeidad, energía y trascendencia: somos siete cuerpos. *Pensamiento educativo. Revista de investigación educacional latinoamericana*, 38(1), 1-15.
- Cacciuttolo, C. (2017). *Las prácticas en la construcción de la educadora de párvulos: un estudio desde los significados de los actores de un proceso de acompañamiento basada en la reflexión acción*. (Tesis Doctoral). Granada: Universidad de Granada.
- Calvo, C. (2005). Entre la educación corporal caótica y la escolarización corporal ordenada. *Revista Iberoamericana de Educación*, (39), 91-106
- Calvo, C. y Elizalde, A. (2010). Educación. Creación de nuevas relaciones posibles. *Polis*, (25), 1-8.
- Calvo, C. (2018). Educación y escolarización: distinción indispensable para el rescate de la intuición en los procesos de aprendizaje. En Mendoza, M. y Moreno, A. (Eds.). *Infancia, juego y corporeidad: Una mirada al aprendizaje desde el sur global*. Santiago: Ediciones de la Junji.
- Calzadilla, R. (2004). La pedagogía como ciencia humanista: conocimiento de síntesis, complejidad y pluridisciplinariedad. *Revista de pedagogía*, 25(72), 123-148.
- Canales, M. (2006). *Metodologías de la investigación social. Introducción a los oficios*. Santiago: LOM.
- Cañizares, J., y Carbonero, C. (2017). *Enciclopedia para padres sobre Actividad física, salud y educación en los niños*. Sevilla: Wanceulen Editorial.
- Carretero, M. (2000). *Constructivismo y Educación*. México, D.F: Editorial Progreso.
- Cazau, P. (2005). *Los estilos de aprendizaje. Generalidades*. Disponible en: [http://www.galeon.hispavista.com/pcazau/guia\\_esti01.htm](http://www.galeon.hispavista.com/pcazau/guia_esti01.htm) . Recuperado el 2 de Junio del 2018.
- Conesa, E. y Angosto, S. (2017). La expresión corporal y danza en la educación física de secundaria y bachillerato. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 17(2), 111-120.

- Cortina, R. (2004). La hermenéutica del cuerpo, significante y significado en el hombre posmoderno. *Facultad de ciencias humanas UNLPam*, (6), 87-100.
- Costa, M. (2006). *La propuesta de Merleau-Ponty y el dualismo mente/cuerpo en la tradición filosófica*. *Revista de Filosofía. A parte Rei*.(47). Disponible en: <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/malena47.pdf> . Recuperado el: 27 de Mayo del 2018.
- Díaz, F. (1999) *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Una interpretación constructiva*. México: McGraw-Hill.
- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M., y Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167.
- De la Torre, R. (2008). La imagen, el cuerpo y las mercancías en los procesos de translocalización religiosa en la era global. *Ciencias Sociales y Religión*, 10(10), 49-72.
- Devís, J. D., Peiró, C., Pérez, V., Ballester, E., Devís, F. J., Gomar, M., y Sánchez, R. (2000). *Actividad física, deporte y salud*. Barcelona: Inde.
- Duch, L. y Mèlich, J. (2012). *Escenarios de la corporeidad*. Madrid: Editorial Trotta, SA.
- Entwistle, J. (2002). *El cuerpo y la moda: Una visión sociológica*. Barcelona: Paidós.
- Ferreirós, F. (2016). *Hacia una pedagogía del cuerpo vivido: la corporalidad como territorio y como movimiento descolonizador*. Disponible en: <http://descolonizarlapedagogia.blogspot.com/>. Recuperado el: 30 de Mayo del 2018.
- Flores, L. (2003). Fenomenología de la espacialidad en el horizonte de la corporalidad. *Teología y vida*, 44(2-3), 265-269.
- Follari, R. (2007). La interdisciplina en la docencia. *Polis. Revista Latinoamericana*, (16), 1-14.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y Castigar: Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

- Franco, A. y Ayala, J. (2012). Motricidad en el aula: La gestualidad y la voz una inmanencia en la enseñanza. *Sophia*, (8), 148-162.
- Freire, M. (2016). La insurrección del cuerpo en dictadura. La influencia de Diamela Eltit y Pedro Lemebel. *Revista Historia Autónoma*, 8, 133-147.
- Gáinza, A. (2006). La entrevista en profundidad individual. En Canales, M. (Ed). *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*. Santiago: Lom ediciones.
- Galak, E. y Napolitano, M. (2009). *Discursos sobre el cuerpo en las investigaciones en Educación Física*. VIII Congreso Argentino y III Latinoamericano de Educación Física y Ciencias. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/16454>. Recuperado el: 28 de Mayo del 2018.
- Gallego del Castillo, F. (2009). Esquema e imagen corporal. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 12, 45-63.
- Gallo, L. (2006). El ser corporal en el mundo como punto de partida en la fenomenología de la existencia corpórea. *Pensamiento Educativo*, 38(1), 46-61.
- Gallo, L. (2009). El cuerpo en la educación da qué pensar: Perspectivas hacia una educación corporal. *Estudios pedagógicos*, 35(2), 231-242.
- Gallo, L. (2012). Las prácticas corporales en la educación corporal. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 34(4), 825-843.
- Gallo, L. (2014). Expresiones de lo sensible: lecturas en clave pedagógica. *Educação e Pesquisa*, 40(1), 197-214.
- Gallo, L. y Martínez, L. (2015). Líneas pedagógicas para una educación corporal. *Cuadernos de Pesquisa*, 45(157), 612-629.
- Gambarotta, E. y Galak, E. (2012). Educación de los cuerpos: Crítica de la reproducción social y de las potencialidades de su transformación en el marco de la educación física. *Estudios Pedagógicos*, 38(1), 67-87.

- Gamboa, R. (2012). *Desarrollo Motriz: Habilidad motriz básica y patrón de movimiento*. España: EAE.
- Gamboa, R. (2014). *Percepciones en torno a la corporalidad, la motricidad y las prácticas corporales en la infancia. ¿Dónde estamos?*. Proyecto de Investigación FONDECYT Iniciación N° 11140872. Documento sin publicar.
- Gamboa, R., Jiménez, G. y Cacciuttolo, C. (2015). *Bases pedagógicas de la educación física infantil*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Gil, P., Contreras, O. y Gómez, I. (2008). *Habilidades motrices en la infancia y su desarrollo desde una educación física animada*. Disponible en: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie47a04.htm>. Recuperado el: 5 de Junio del 2018.
- Giraldes, M. (2013). *The Fitness Business Channel* (Video). Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=HkHbDDv7aKY>. Recuperado el: 10 de Mayo de 2018.
- Godoy, K. y Toscanini, V. (2016). *Consideración del cuerpo en el aula y sus efectos en el aprendizaje y la satisfacción: estudio de caso* (tesis de pregrado). Viña del Mar: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- González, A. y González, C. (2010). Educación Física desde la corporeidad y la Motricidad. *Hacia la promoción de la Salud*, 15(2), 173-187.
- Gurdián, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. San José de Costa Rica: Colección IDER.
- Hurtado, D. (2008). Corporeidad y motricidad. Una forma de mirar los saberes del cuerpo. *Educación social*, 29(102), 119-136.
- Jiménez, A. (2015). *Actividad física y adulto mayor. Estudio de las percepciones de los participantes de los programas de los municipios de la región de Valparaíso – Chile*. Tesis Doctoral. Granada: Universidad de Granada.

- Landeros, I. (2012). *Segregación educativa por habilidades cognitivas y rendimiento escolar. Representaciones de una comunidad educativa* (tesis de magister). Chillan: Universidad del Bío- Bío.
- Latorre, A. (2007). *La Investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: GRAÓ.
- Le Breton, D. (1995). *Antropología del cuerpo y Modernidad*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Le Breton, D. (2002). *La sociología del cuerpo*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Leal, A. y Castro, G. (1991). El proyecto educacional autoritario del régimen militar chileno. *Pro-Posições*, 2(3), 87-104.
- Libaak, S. (2017). *Las prácticas corporales alternativas en las clases de educación física del nivel secundario* (tesis de magister). Córdoba: Universidad Católica de Córdoba.
- Lora, J. (2011). La educación corporal: nuevo camino hacia la educación integral. *Revista Latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*, 2(9), 739-760.
- Madariaga, C. (2001). Tortura y Trauma Psicosocial. *Revista Reflexión*, 27, 5-9.
- Manghi, D. (2011). La perspectiva multimodal sobre la comunicación. Desafíos y aportes para la enseñanza en el aula. *Diálogos educativos*, (22), 3-14.
- Martín-Crespo Blanco, M., y Salamanca Castro, A. (2007). *El muestreo en la investigación cualitativa*. Disponible en: <http://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/340>. Recuperado el: 7 de Mayo del 2018.
- Martínez, A. (2004). La construcción Social del Cuerpo en las sociedades contemporáneas. *Paper*, 75, 127-152.
- Martínez, L. (2013). El tratamiento de lo corporal en la formación inicial del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 27(3), 161-175.

- Martínez, L. y González, G. (2016). Docentes de carne y hueso: Enseñar con cuerpo. *Ágora para la Educación Física y el deporte*, 18(3), 259-275.
- Martínez, L., González, G. y Bores, N. (2018). Escucha corporal y narración de la vivencia corporal en la formación de Educadoras de Párvulos. En Mendoza, M. y Moreno, A. (Eds). *Infancia, Juego y Corporeidad: Una mirada al aprendizaje desde el sur global*. Santiago: Ediciones de la Junji.
- Merleau-Ponty, M. (1957). *Fenomenología de la percepción*. México: FCE.
- Ministerio de Educación. (2012). *Estándares de calidad educativa. Aprendizaje, Gestión escolar, Desempeño profesional e infraestructura*. Disponible en: [https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/03/estandares\\_2012.pdf](https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/03/estandares_2012.pdf) . Recuperado el: 8 de Junio del 2018.
- Monkobodzky, S. (2008). *El cuerpo ¿un objeto de consumo? Reflexión desde una perspectiva económica*. Disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.667/ev.667.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.667/ev.667.pdf). Recuperado el: 15 de Junio del 2018.
- Moreno, A. (2018). Colonialidad del conocimiento e infancia lúdica: Rescatando los saberes infantiles desde el decir/hacer de los niños. En Mendoza, M. y Moreno, A. (Eds). *Infancia, Juego y Corporeidad: Una mirada al aprendizaje desde el sur global*. Santiago: Ediciones de la Junji.
- Moreno, A. y Alvarez, N. (2010). Creencias del profesorado universitario de educación física en relación a los conceptos de cuerpo y salud. *Estudios Pedagógicos*, 36(1), 159-175.
- Moreno, A. y Gamboa, R. (2014). Dictadura Chilena y Sistema Escolar: “a otros dieron de verdad esa cosa llamada educación. *Educación em Revista*, 51, 51-66.
- Moreno, A. Gamboa, R. y Poblete, C. (2014). La educación física en Chile: análisis crítico de la documentación ministerial. *Revista Brasileña Ciências do Esporte*, 36(2), 411-427.

- Moreno, L. (2010). Enfermedad, cuerpo y corporeidad: una mirada antropológica. *Gaceta Médica Mexicana*, 146(2), 150-156.
- Pedraz, M. (2012). El discurso técnico de la educación física o el techo de cristal. Bosquejo de un debate sobre el código disciplinar de la educación física y su precaria legitimidad. *Estudios Pedagógicos*, 38(1), 89- 109.
- Pedraza, Z. (2009). En clave corporal: conocimiento, experiencia y condición humana. *Revista colombiana de antropología*, 45(1), 147-168.
- Pereira, S., (2001). La nueva estética del teatro chileno bajo el régimen militar. Una revisión de la práctica escénica neoexpresionista chilena en los años ochenta. *Iberoamericana*, 1(2), 153-163.
- Pérez, D. (1993). Contribución de la historia y de la filosofía de las ciencias al desarrollo de un modelo de enseñanza/aprendizaje como investigación. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 11(2), 197-212.
- Plaza, J. (2010). Medios de Comunicación, Anorexia y Bulimia. *Revista Icono* 14(8), 62-83.
- Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. (2018a). *Pedagogía en Educación Física: Perfil de egreso*. Disponible en: <http://www.pucv.cl/pucv/pregrado/educacion-fisica/2015-06-11/163450.html> . Recuperado el: 9 de Abril del 2018.
- Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. (2018b). *Pedagogía en Educación Parvularia: Perfil de egreso*. Disponible en: <http://www.pucv.cl/pucv/pregrado/educacion-parvularia/2015-06-10/210524.html> . Recuperado el: 9 de Abril del 2018.
- Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. (2018c). *Pedagogía en Educación Básica: Perfil de egreso*. Disponible en: <http://www.pucv.cl/pucv/pregrado/educacion-basica/2015-06-10/193528.html> . Recuperado el: 9 de Abril del 2018.
- Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. (2018d). *Pedagogía en Castellano y Comunicación: Perfil de egreso*. Disponible en:

<http://www.pucv.cl/pucv/pregrado/pedagogia-en-castellano-y-comunicacion/2015-06-11/143721.html> . Recuperado el: 9 de Abril del 2018.

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. (2018e). *Pedagogía en Filosofía: Perfil de egreso*. Disponible en: <http://www.pucv.cl/pucv/pregrado/pedagogia-en-filosofia/2015-06-11/140207.html> . Recuperado el: 9 de Abril del 2018.

Real Academia Española. (2018). *Diccionario de la lengua española*. Disponible en: <http://www.rae.es/>. Recuperado el: 20 de Mayo de 2018.

Rodríguez, D. y Alvis, K. (2015). Generalidades de la imagen corporal y sus implicaciones en el deporte. *Revista de la facultad de medicina*, 63(2), 279-287.

Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Tradición y enfoques en la investigación cualitativa*. Barcelona, ediciones Aljibe.

Rodríguez, G. Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga. Ediciones Aljibe.

Rogers, C. Freiberg, H. y Soler, S. (1996). *Libertad y creatividad en la educación*. Buenos Aires: Paidós.

Ros, N. (2003). Expresión corporal en educación aportes para la formación docente. *Revista Iberoamericana De Educación*, 33(2), 1-10.

Ruiz, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Deusto.

Rozengardt, R. (2008). *Problematización pedagógica en torno a la Educación Física, el cuerpo y la escuela*. Jornadas de Cuerpo y Cultura de la UNLP, La Plata, Argentina. Disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.690/ev.690.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.690/ev.690.pdf) . Recuperado el: 20 de Mayo del 2018.

Salinas, L. (1994). La construcción social del cuerpo. *Revista Española de investigaciones sociológicas*, (68), 85-96.

- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc. Graw Hill/Interamericana de España.
- Santaella, C. (2006). Criterios de validez en la investigación cualitativa actual. *Revista de Investigación Educativa*, 24(1), 147-164.
- Scharagrodsky, P. y Southwell, M. (2004). *El cuerpo en la escuela. Explora, las ciencias en el mundo contemporáneo*. Argentina: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Soley-Beltran, P. (2010). Cuerpos Ideales. Una Aproximación interdisciplinaria al estudio de las modelos de moda. *Quaderns*, 26, 107-134.
- Sossa, A. (2011). Análisis desde Michel Foucault referentes al cuerpo, la belleza física y el consumo. *Polis*, 10(28), 559-581.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Surrallés, A. (2009). De la intensidad o los derechos del cuerpo: La afectividad como objeto y como método. *Runa*, 30(1), 29-44.
- Trigo, E. (1999). *Creatividad y motricidad*. Barcelona: Inde.
- Trigo, E. (1999). *Juegos motrices y creatividad*. Barcelona: Paidotribo.
- Toro, S. (2007a) *Memoria y evolución. Pilares de una educación consciente desde la motricidad*. Revista Online Profissao Docente. Disponible en: <http://www.uniube.br/propep/mestrado/revista/artigos.php#>. Recuperado el: 23 de Mayo del 2018.
- Toro, S. (2007b). Una aproximación epistemológica a la didáctica de la motricidad desde el discurso y práctica docente. *Estudios Pedagógicos*, 38(1). 29-43.
- Turner, B. (1989). *El cuerpo y la Sociedad: Exploraciones en la teoría social*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Vaca, M. y Varela, M. (2008). *Motricidad y aprendizaje: el tratamiento pedagógico del ámbito corporal (3-6)*. Barcelona: Graó.
- Vaquero, R., Alacid, F., Muyor, J., y López, P. (2013). Imagen corporal: revisión bibliográfica. *Nutrición hospitalaria*, 28(1), 27-35.
- Varela, F., Thompson, E. y Rosch, E. (2011). *De cuerpo presente. Las ciencias cognitivas y la experiencia humana*. Barcelona: Gedisa, S.A.

## ***ÍNDICE DE TABLAS***

<b>Tabla 2.1.</b> Sujetos Participantes	66
<b>Tabla 2.2.</b> Calendario de entrevistas	69
<b>Tabla 2.3.</b> Carta Gantt	72
<b>Tabla 3.1.</b> Distribución y relaciones establecidas en los discursos de las entrevistas a estudiantes.	77
<b>Tabla 3.2.</b> Temáticas obtenidas de la primera etapa de codificación y porcentaje de referencias de las entrevistas a estudiantes.	78
<b>Tabla 3.3.</b> Tópicos obtenidas de la segunda etapa de codificación y porcentaje de referencias de las entrevistas a estudiantes.	82
<b>Tabla 3.4.</b> Distribución de los Tópicos en cada una de las entrevistas de estudiantes	84
<b>Tabla 3.5.</b> Tópicos obtenidas de la tercera etapa de codificación y porcentaje de referencias de las entrevistas a estudiantes.	86
<b>Tabla 3.6.</b> Distribución y relaciones establecidas en los discursos de las entrevistas a docentes	89
<b>Tabla 3.7.</b> Temáticas obtenidas de la primera etapa de codificación y porcentaje de referencias de las entrevistas a docentes	90
<b>Tabla 3.8.</b> Tópicos obtenidos de la segunda etapa de codificación y porcentaje de referencias de las entrevistas a docentes.	95
<b>Tabla 3.9.</b> Distribución del discurso de los docentes por tópico.	98
<b>Tabla 3.10.</b> Categorías obtenidas de la tercera etapa de codificación y porcentaje de referencias de las entrevistas a docentes.	100

## ***ÍNDICE DE FIGURAS***

<b>Figura 3.1.</b> Frecuencia de palabras de las entrevistas a estudiantes.	75
<b>Figura 3.2.</b> Tópicos obtenidos de la segunda etapa de codificación y porcentaje de referencias de las entrevistas a estudiantes.	83
<b>Figura 3.3.</b> Categorías obtenidas de la tercera etapa de codificación y porcentaje de referencias de las entrevistas a estudiantes.	86
<b>Figura 3.4.</b> Modelo interpretativo comprensivo de las entrevistas a estudiantes.	87
<b>Figura 3.5.</b> Frecuencia de palabras de las entrevistas a docentes.	88
<b>Figura 3.6.</b> Tópicos obtenidos de la segunda etapa de codificación y porcentaje de referencias de las entrevistas a estudiantes.	97
<b>Figura 3.7.</b> Categorías obtenidas de la tercera etapa de codificación y porcentaje de referencias de las entrevistas a docentes.	101
<b>Figura 3.8:</b> Modelo interpretativo comprensivo de las entrevistas a docentes	102
<b>Figura 3.9:</b> Modelo interpretativo comprensivo de las entrevistas a estudiantes y docentes	103
<b>Figura 4.1:</b> Modelo interpretativo comprensivo de las entrevistas a estudiantes y docentes	105

***ANEXOS***



PONTIFICIA UNIVERSIDAD  
**CATOLICA**  
DE VALPARAISO

## Consentimiento Informado de Participación en Proyecto de Tesis

**Dirigido a:**

**Alumno de Educación Superior.**

Mediante la presente, se le solicita su autorización para participar de estudios enmarcados en el Proyecto de tesis “**Presencia intencionada de la corporeidad en los procesos de formación profesional de los estudiantes de pedagogía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.**”, desarrollado por las alumnas **Constanza Fernández 18.618.840-3 - María Fernanda Vidal 17.107.544-0** y el profesor guía **Rodrigo Gamboa Jiménez 12.095.271-4**, perteneciente a la carrera de Educación Física de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Dicho Proyecto de tesis tiene como objetivo principal analizar las percepciones de docentes y estudiantes de pedagogía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso respecto a la presencia intencionada de la corporalidad en los procesos de formación de profesores.

Al colaborar usted con esta investigación, deberá participar en una **ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD**, lo cual se realizará mediante un proceso de conversación individual persona a persona con los Investigadores Responsables a partir de algunas temáticas del estudio. Este proceso será grabado en formato audio digital con el consentimiento de su persona. Dicha actividad durará aproximadamente 90 minutos y será realizada en las dependencias del lugar donde usted realiza su labor, durante un horario que le acomode según el rol que desempeña.

Por tanto, usted no recibirá beneficios reales o potenciales directos por su participación en la presente investigación, es decir, usted colaborará en que el resultado esperado beneficie a los procesos formativos de los futuros docentes. Además, su participación en este estudio no implica ningún riesgo de daño físico ni psicológico para usted, y se tomarán todas las medidas que sean necesarias para garantizar la **salud e integridad física y psíquica** de quienes participen del estudio.

Todos los datos que se recojan, serán estrictamente **anónimos y de carácter privados**. Además, los datos entregados serán absolutamente **confidenciales** y sólo se usarán para los fines científicos de la investigación. El responsable de esto, en calidad de **custodio de los datos**, serán los Investigadores Responsables del proyecto, quienes tomarán todas las medidas necesarias para cautelar el adecuado tratamiento de los datos, el resguardo de la información registrada y la correcta custodia de estos. Para ello, toda la información será almacenada en formato digital en el computador personal con clave secreta de acceso y uso

exclusivo de los Investigadores Responsables ubicado en la oficina personal del profesor guía; dependencia a la que sólo pueden ingresar personas autorizadas por el docente. Además, quienes participen en la entrevista, se comprometen a mantener absoluta confidencialidad respecto a los dichos y declaraciones realizadas.

Los investigadores Responsables del proyecto y la Universidad Católica de Valparaíso aseguran la **total cobertura de costos** del estudio, por lo que su participación no significará gasto alguno. Por otra parte, la participación en este estudio **no involucra pago o beneficio económico** alguno.

Si presenta dudas sobre este proyecto o sobre su participación en él, puede hacer preguntas en cualquier momento de la ejecución del mismo. Igualmente, puede retirarse de la investigación en cualquier momento, sin que esto represente perjuicio. Es importante que usted considere que su participación en este estudio es **completamente libre y voluntaria**, y que tiene derecho a negarse a participar o a suspender y dejar inconclusa su participación cuando así lo desee, sin tener que dar explicaciones ni sufrir consecuencia alguna por tal decisión.

Ya que la investigación ha sido autorizada por la Jefatura de Investigación de la Escuela de Educación Física de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, si usted considera que se han vulnerado sus derechos, le pedimos se comunique con uno de los miembros de dicho comité, el Dr. Carlos Cristi, Jefe de Investigación de la Escuela de Educación Física ([carlos.cristi@pucv.cl](mailto:carlos.cristi@pucv.cl)).

Desde ya le agradecemos su participación.

**Constanza Fernández Fuentes**  
**María Fernanda Vidal Contreras**  
**Rodrigo Gamboa Jiménez**

**Investigadores Responsables**

Fecha\_\_\_\_\_

Yo \_\_\_\_\_, en mi calidad de Alumno de Educación Superior, de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, en base a lo expuesto en el presente documento, acepto voluntariamente participar en la investigación Proyecto de tesis **“Presencia intencionada de la corporeidad en los procesos de formación profesional de los estudiantes de pedagogía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.”**, desarrollado por las alumnas **Constanza Fernández 19.618.840-3** y **María Fernanda Vidal 17.107.544-0** y el Profesor guía **Rodrigo Gamboa Jiménez 12.095.271-4**, perteneciente a la carrera de Educación Física de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

He sido informado(a) de los objetivos de este estudio y de las características de mi participación. Reconozco que la información que provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y anónima. Además, esta no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio.

He sido informado(a) de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin tener que dar explicaciones ni sufrir consecuencia alguna por tal decisión.

De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar al Dr. Rodrigo Gamboa Jiménez, Jefe de Carrera de la Escuela de Educación Física de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso ([rodrigo.gamboa@pucv.cl](mailto:rodrigo.gamboa@pucv.cl)).

Entiendo que una copia de este documento de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a los Investigadores Responsables del proyecto al correo electrónico [rodrigo.gamboa@pucv.cl](mailto:rodrigo.gamboa@pucv.cl) o al teléfono +56968339217

**Nombre y firma  
del participante**

**Constanza Fernández Fuentes  
María Fernanda Vidal Contreras  
Rodrigo Gamboa Jiménez**

**Investigadores Responsables**

Fecha\_\_\_\_\_



PONTIFICIA UNIVERSIDAD  
**CATOLICA**  
DE VALPARAISO

## Consentimiento Informado de Participación en Proyecto de Tesis

**Dirigido a:**  
**Docente de Educación Superior.**

Mediante la presente, se le solicita su autorización para participar de estudios enmarcados en el Proyecto de tesis **“Presencia intencionada de la corporeidad en los procesos de formación profesional de los estudiantes de pedagogía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.”**, desarrollado por las alumnas **Constanza Fernández 18.618.840-3 - María Fernanda Vidal 17.107.544-0** y el profesor guía **Rodrigo Gamboa Jiménez 12.095.271-4**, perteneciente a la carrera de Educación Física de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Dicho Proyecto de tesis tiene como objetivo principal analizar las percepciones de docentes y estudiantes de pedagogía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso respecto a la presencia intencionada de la corporalidad en los procesos de formación de profesores.

Al colaborar usted con esta investigación, deberá participar en una **ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD**, lo cual se realizará mediante un proceso de conversación individual persona a persona con los Investigadores Responsables a partir de algunas temáticas del estudio. Este proceso será grabado en formato audio digital con el consentimiento de su persona. Dicha actividad durará aproximadamente 90 minutos y será realizada en las dependencias del lugar donde usted realiza su labor, durante un horario que le acomode según el rol que desempeña.

Por tanto, usted no recibirá beneficios reales o potenciales directos por su participación en la presente investigación, es decir, usted colaborará en que el resultado esperado beneficie a los procesos formativos de los futuros docentes. Además, su participación en este estudio no implica ningún riesgo de daño físico ni psicológico para usted, y se tomarán todas las medidas que sean necesarias para garantizar la **salud e integridad física y psíquica** de quienes participen del estudio.

Todos los datos que se recojan, serán estrictamente **anónimos y de carácter privados**. Además, los datos entregados serán absolutamente **confidenciales** y sólo se usarán para los fines científicos de la investigación. El responsable de esto, en calidad de **custodio de los datos**, serán los Investigadores Responsables del proyecto, quienes tomarán todas las medidas necesarias para cautelar el adecuado tratamiento de los datos, el resguardo de la información registrada y la correcta custodia de estos. Para ello, toda la información será

almacenada en formato digital en el computador personal con clave secreta de acceso y uso exclusivo de los Investigadores Responsables ubicado en la oficina personal del profesor guía; dependencia a la que sólo pueden ingresar personas autorizadas por el docente. Además, quienes participen en la entrevista, se comprometen a mantener absoluta confidencialidad respecto a los dichos y declaraciones realizadas.

Los investigadores Responsables del proyecto y la Universidad Católica de Valparaíso aseguran la **total cobertura de costos** del estudio, por lo que su participación no significará gasto alguno. Por otra parte, la participación en este estudio **no involucra pago o beneficio económico** alguno.

Si presenta dudas sobre este proyecto o sobre su participación en él, puede hacer preguntas en cualquier momento de la ejecución del mismo. Igualmente, puede retirarse de la investigación en cualquier momento, sin que esto represente perjuicio. Es importante que usted considere que su participación en este estudio es **completamente libre y voluntaria**, y que tiene derecho a negarse a participar o a suspender y dejar inconclusa su participación cuando así lo desee, sin tener que dar explicaciones ni sufrir consecuencia alguna por tal decisión.

Ya que la investigación ha sido autorizada por la Jefatura de Investigación de la Escuela de Educación Física de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, si usted considera que se han vulnerado sus derechos, le pedimos se comunique con uno de los miembros de dicho comité, el Dr. Carlos Cristi, Jefe de Investigación de la Escuela de Educación Física ([carlos.cristi@pucv.cl](mailto:carlos.cristi@pucv.cl)).

Desde ya le agradecemos su participación.

**Constanza Fernández Fuentes**  
**María Fernanda Vidal Contreras**  
**Rodrigo Gamboa Jiménez**

**Investigadores Responsables**

Fecha\_\_\_\_\_

Yo \_\_\_\_\_, en mi calidad de Docente de Educación Superior, de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, en base a lo expuesto en el presente documento, acepto voluntariamente participar en la investigación Proyecto de tesis **“Presencia intencionada de la corporeidad en los procesos de formación profesional de los estudiantes de pedagogía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.”**, desarrollado por las alumnas **Constanza Fernández 19.618.840-3** y **María Fernanda Vidal 17.107.544-0** y el Profesor guía **Rodrigo Gamboa Jiménez 12.095.271-4**, perteneciente a la carrera de Educación Física de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

He sido informado(a) de los objetivos de este estudio y de las características de mi participación. Reconozco que la información que provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y anónima. Además, esta no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio.

He sido informado(a) de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin tener que dar explicaciones ni sufrir consecuencia alguna por tal decisión.

De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar al Dr. Rodrigo Gamboa Jiménez, Jefe de Carrera de la Escuela de Educación Física de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso ([rodrigo.gamboa@pucv.cl](mailto:rodrigo.gamboa@pucv.cl)).

Entiendo que una copia de este documento de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a los Investigadores Responsables del proyecto al correo electrónico [rodrigo.gamboa@pucv.cl](mailto:rodrigo.gamboa@pucv.cl) o al teléfono +56968339217

**Nombre y firma  
del participante**

**Constanza Fernández Fuentes  
María Fernanda Vidal Contreras  
Rodrigo Gamboa Jiménez**

**Investigadores Responsables**



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE  
VALPARAÍSO  
ESCUELA DE EDUCACIÓN FÍSICA



Viña del Mar, Abril del 2018

**ESTIMADO(A) PROFESOR(A)**

**PRESENTE:**

De su especial consideración:

Con mucho agrado nos dirigimos a usted en su calidad de experto, con el propósito de solicitar su opinión en cuanto a la claridad de la redacción, la pertinencia y coherencia en relación a los objetivos de investigación, de las preguntas que componen el guion de entrevista que se adjunta a continuación. Lo anterior, con el propósito de responder a criterios de calidad del estudio.

Su opinión es fundamental para poder enriquecer el guion de entrevista que permitirá recoger la información en el marco del trabajo de título **“Tratamiento Pedagógico corporal de los estudiantes de pedagogía de la Pontificia universidad católica de Valparaíso”**, que tiene como objetivos:

**Objetivo general**

- Analizar las percepciones en torno al tratamiento pedagógico del ámbito de lo corporal, y su implicancia a los procesos de formación y futuro desempeño profesional en estudiantes de pedagogía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

**Objetivos específicos**

- Interpretar las percepciones de estudiantes y docentes en torno al tratamiento pedagógico del ámbito de lo corporal y su implicancia a los procesos de formación de los estudiantes de pedagogía.
- Comprender las percepciones de estudiantes y docentes en torno al tratamiento pedagógico del ámbito de lo corporal en implicancia al futuro desempeño profesional de los estudiantes de pedagogía.
- Analizar las convergencias y divergencias de las percepciones de estudiantes y docentes en torno al tratamiento pedagógico del ámbito de lo corporal en relación a

los procesos de formación y futuro desempeño profesional de los estudiantes de pedagogía.

El presente instrumento está estructurado por tres secciones:

- **SECCIÓN 1: CLARIDAD DE LAS PREGUNTAS**
- **SECCIÓN 2: COHERENCIA DE LAS PREGUNTAS CON EL OBJETIVO DE INVESTIGACIÓN**
- **SECCIÓN 3: SUGERENCIAS**

En las primeras dos secciones, se solicita que para cada pregunta que forma parte del guion de entrevista, de su opinión como experto según la siguiente escala de apreciación:

- **TA:** Totalmente de Acuerdo.
- **A:** De Acuerdo.
- **D:** En Desacuerdo.
- **TD:** Totalmente en Desacuerdo.

Para la sección 3, se solicita que pueda mencionar si lo estima conveniente, sugerencias y/u observaciones que ayuden a mejorar cualitativamente el guion.

Desde ya agradeciendo su valiosa colaboración en este proceso, se despiden atentamente.

**Constanza Camila Fernández Fuentes y María Fernanda Vidal Contreras**  
**ESTUDIANTES PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN FÍSICA**  
**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALPARAÍSO**

**Profesor Dr. Rodrigo Gamboa Jiménez**  
**DOCENTE GUÍA**  
**ESCUELA DE EDUCACIÓN FÍSICA**  
**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALPARAÍSO**

**SECCIÓN 1**  
**OPINIÓN RESPECTO A LA CLARIDAD DE LAS PREGUNTAS**

Señale su grado de acuerdo en relación a la claridad de la pregunta de modo que facilite su comprensión.

	ENTREVISTA DOCENTES	ENTREVISTA ESTUDIANTES	TA	A	D	TD	OBSERVACIONES
Interpretar las percepciones de estudiantes y docentes en torno al tratamiento pedagógico del ámbito de lo corporal y su implicancia a los procesos de formación de los estudiantes de pedagogía.	1.- ¿Qué es el cuerpo para ti?						
	2.- ¿Qué experiencias de prácticas corporales has tenido desde tu infancia y como las vinculas al desarrollo de tu vida?						
	3.- Desde tu perspectiva, ¿Qué rol o importancia le atribuyes al cuerpo en tus procesos de aprendizaje durante tu vida?						
	4.- Desde tu punto de vista ¿A qué área de estudio vinculas el desarrollo de la corporalidad? ¿Por qué?						
Comprender las percepciones de estudiantes y docentes en torno al tratamiento pedagógico del ámbito de lo corporal en implicancia al futuro desempeño profesional de los estudiantes de pedagogía.	5.- Desde tu formación profesional, ¿Cómo crees que se vincula el desarrollo del ámbito de lo corporal con tu disciplina?						
	6.- Desde su rol como docente de la Carrera de (Filosofía/Ed. Básica/Ed. Parvularia/Ed. Física/Lenguaje y Comunicación) ¿Cree importante el trabajo del ámbito corporal?	6.- Desde tu formación profesional ¿Crees importante el trabajo del ámbito corporal en tu carrera?					
	7.- ¿Existe en su plan de estudio alguna asignatura que trate la temática? ¿De qué se trataba, qué competencias se desarrollan?	7.- ¿Existe en tu plan de estudio alguna asignatura que trate la temática? ¿De qué se trataba, qué competencias te entregó?					
Comprender las percepciones de estudiantes y docentes en torno al tratamiento pedagógico del ámbito de lo corporal en implicancia al futuro desempeño profesional de los estudiantes de pedagogía.	8.- ¿Qué rol le atribuye al cuerpo dentro de su desarrollo como profesional? ¿Cómo impacta este en sus actuales alumnos, y en su desempeño como docente?	8.- ¿Qué rol le atribuyes al cuerpo dentro de tu desarrollo como profesional? ¿Cómo impacta esto en tus futuros alumnos, y en tu desempeño como docente?					
	9.- Haciendo una mirada crítica desde su rol como docente de los futuros profesores de (Filosofía/Ed. Básica/Ed. Parvularia/Ed. Física/Lenguaje y Comunicación) ¿Cree que ha desarrollado competencias necesarias para trabajar desde el ámbito corporal tanto en sus actuales alumnos como en usted? ¿Cuáles?	9.- Haciendo una mirada crítica de tu formación para tu futuro desempeño profesional. ¿Crees que has desarrollado competencias necesarias para trabajar desde el ámbito corporal con tus futuros estudiantes? ¿Por qué?					
	10.- De todo lo que hemos conversado sobre el cuerpo ¿Cómo lo vincula al perfil de egreso de su carrera declarado en el plan de estudio?	10.- De todo lo que hemos conversado sobre el cuerpo ¿Cómo lo vinculas al perfil de egreso de tu carrera declarado en el plan de estudio?					

**SECCIÓN 2**  
**OPINIÓN DE LA COHERENCIA DE LAS PREGUNTAS**

Señale su grado de acuerdo en relación a la pertinencia de la pregunta respecto la temática de estudio.

	ENTREVISTA DOCENTES	ENTREVISTA ESTUDIANTES	TA	A	D	TD	OBSERVACIONES
Interpretar las percepciones de estudiantes y docentes en torno al tratamiento pedagógico del ámbito de lo corporal y su implicancia a los procesos de formación de los estudiantes de pedagogía.	1.- ¿Qué es el cuerpo para ti?						
	2.- ¿Qué experiencias de prácticas corporales has tenido desde tu infancia y como las vinculas al desarrollo de tu vida?						
	3.- Desde tu perspectiva, ¿Qué rol o importancia le atribuyes al cuerpo en tus procesos de aprendizaje durante tu vida?						
	4.- Desde tu punto de vista ¿A qué área de estudio vinculas el desarrollo de la corporalidad? ¿Por qué?						
	5.- Desde tu formación profesional, ¿Cómo crees que se vincula el desarrollo del ámbito de lo corporal con tu disciplina?						
	6.- Desde su rol como docente de la Carrera de (Filosofía/Ed. Básica/Ed. Parvularia/Ed. Física/Lenguaje y Comunicación) ¿Cree importante el trabajo del ámbito corporal?	6.- Desde tu formación profesional ¿Crees importante el trabajo del ámbito corporal en tu carrera?					
	7.- ¿Existe en su plan de estudio alguna asignatura que trate la temática? ¿De qué se trataba, qué competencias se desarrollan?	7.- ¿Existe en tu plan de estudio alguna asignatura que trate la temática? ¿De qué se trataba, qué competencias te entregó?					
Comprender las percepciones de estudiantes y docentes en torno al	8.- ¿Qué rol le atribuye al cuerpo dentro de su desarrollo como profesional? ¿Cómo impacta este en sus actuales alumnos, y en su desempeño como docente?	8.- ¿Qué rol le atribuyes al cuerpo dentro de tu desarrollo como profesional? ¿Cómo impacta esto en tus futuros alumnos, y en tu desempeño como docente?					

tratamiento pedagógico del ámbito de lo corporal en implicancia al futuro desempeño profesional de los estudiantes de pedagogía.	9.- Haciendo una mirada crítica desde su rol como docente de los futuros profesores de (Filosofía/Ed. Básica/Ed. Parvularia/Ed. Física/Lenguaje y Comunicación) ¿Cree que ha desarrollado competencias necesarias para trabajar desde el ámbito corporal tanto en sus actuales alumnos como en usted? ¿Cuáles?	9.- Haciendo una mirada crítica de tu formación para tu futuro desempeño profesional. ¿Crees que has desarrollado competencias necesarias para trabajar desde el ámbito corporal con tus futuros estudiantes? ¿Por qué?					
	10.- De todo lo que hemos conversado sobre el cuerpo ¿Cómo lo vincula al perfil de egreso de su carrera declarado en el plan de estudio?	10.- De todo lo que hemos conversado sobre el cuerpo ¿Cómo lo vinculas al perfil de egreso de tu carrera declarado en el plan de estudio?					

### SECCIÓN 3 SUGERENCIAS

1. Señale, si así lo estima pertinente, sugerencias generales que colaboren a mejorar cualitativamente el presente guion de entrevista.

**Muchas gracias.**

### Guión de Entrevista

ANALIZAR LAS PERCEPCIONES DE DOCENTES Y ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA DE LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALPARAÍSO RESPECTO A LA PRESENCIA INTENCIONADA DE LA CORPOREIDAD EN LOS PROCESOS DE FORMACIÓN COMO PROFESORES.	
PROFESORES	ESTUDIANTES
COMPRENDER LAS PERCEPCIONES DE DOCENTES EN TORNO A LA PRESENCIA INTENCIONADA DE LA CORPOREIDAD Y SU IMPLICANCIA EN LOS PROCESOS DE FORMACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA.	INTERPRETAR LAS PERCEPCIONES DE ESTUDIANTES EN TORNO A LA PRESENCIA INTENCIONADA DE LA CORPOREIDAD Y SU IMPLICANCIA EN LOS PROCESOS DE FORMACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA
¿Qué es el cuerpo para usted?	¿Qué es el cuerpo para ti?
¿Qué experiencias de prácticas corporales ha tenido desde su infancia y como las vincula al desarrollo de su vida?	¿Qué experiencias de prácticas corporales has tenido desde tu infancia y como las vinculas al desarrollo de tu vida?
Desde su perspectiva, ¿Qué rol o importancia le atribuye al cuerpo en sus procesos de aprendizaje durante su vida?	Desde tu perspectiva, ¿Qué rol o importancia le atribuyes al cuerpo en tus procesos de aprendizaje durante tu vida?
Desde su formación profesional, ¿Cómo crees que se vincula el desarrollo del ámbito de lo corporal con su disciplina?	Desde tu formación profesional, ¿Cómo crees que se vincula el desarrollo del ámbito de lo corporal con tu disciplina?
Desde sus procesos formativos, ¿Crees que se vincula el desarrollo del ámbito de lo corporal con su formación disciplinar? En caso de afirmar que existe relación ¿Cómo es esta vinculación?	Desde tus procesos formativos, ¿Crees que se vincula el desarrollo del ámbito de lo corporal con tu formación disciplinar? En caso de afirmar que existe relación ¿Cómo se es esta vinculación?
Desde su rol como docente de la Carrera de (Filosofía/Ed. Básica/Ed. Parvularia/Ed. Física/Lenguaje y Comunicación) ¿Cree importante intencionar la presencia de la corporalidad en la formación de sus estudiantes?	Desde tu formación profesional ¿Le das importancia a la presencia intencionada de la corporeidad en las aulas de tu carrera?
¿Existe en su plan de estudio alguna asignatura que trate la temática? ¿De qué se trata, qué competencias se desarrollan?	¿Existe en tu plan de estudio alguna asignatura que trate la temática? ¿De qué se trata, qué competencias se desarrollan?
¿Usted cree que la presencia intencionada de la corporeidad en los procesos de formación de los estudiantes de la carrera puede incidir en el desempeño profesional como futuros profesores?	¿Crees que la presencia intencionada de la corporeidad en tus procesos de formación puede incidir en el desempeño profesional como futuros profesor?
Haciendo una mirada crítica desde su rol como docente de los futuros profesores de (Filosofía/Ed. Básica/Ed. Parvularia/Ed. Física/Lenguaje y Comunicación) ¿Cree que ha desarrollado experiencias de aprendizaje con presencia intencionada de la corporalidad en sus estudiantes que pudiesen beneficiar el futuro desempeño profesional?	Haciendo una mirada crítica de tu formación para tu futuro desempeño profesional. ¿Cree que tus profesores han desarrollado experiencias de aprendizaje con presencia intencionada de la corporalidad que pudiesen beneficiar su futuro desempeño profesional?
De todo lo que hemos conversado ¿Cómo lo vincula usted al perfil de egreso de su carrera?, ¿Está explicitado en él?	De todo lo que hemos conversado ¿Cómo lo vinculas al perfil de egreso de tu carrera? ¿Está explicitado en él?
ANALIZAR LAS CONVERGENCIAS Y DIVERGENCIAS DE LAS PERCEPCIONES DE ESTUDIANTES Y DOCENTES EN TORNO A LA PRESENCIA INTENCIONADA DE LA CORPOREIDAD Y SU IMPLICANCIA EN LOS PROCESOS DE FORMACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA.	