



Revista de estudios y experiencias en educación

ISSN: 0717-6945

ISSN: 0718-5162

Universidad Católica de la Santísima Concepción. Facultad de Educación

Cortés Picazo, Luis; Grinspun Siguelnitzky, Noemí
Percepción de la corporeización de las emociones, según profesores/
as que imparten la asignatura de Artes Visuales en Santiago de Chile
Revista de estudios y experiencias en educación, vol. 22, núm. 48, 2023, pp. 65-83
Universidad Católica de la Santísima Concepción. Facultad de Educación

DOI: <https://doi.org/10.21703/0718-5162.v22.n48.2023.004>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243175076005>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UAEM  redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Revista de Estudios y Experiencias en Educación REXE

journal homepage: <http://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe>

Percepción de la corporeización de las emociones, según profesores/as que imparten la asignatura de Artes Visuales en Santiago de Chile

Luis Cortés Picazo^a y Noemí Grinspun Siguelnitzky^b
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago, Chile

Recibido: 20 de junio 2022 - Revisado: 05 de octubre 2022 - Aceptado: 08 de noviembre 2022

RESUMEN

El presente artículo forma parte de una amplia investigación desarrollada entre los años 2018 y 2020, centrada en el rol del cuerpo y sus implicaciones educativas en el lenguaje de expresión artístico visual. El objetivo principal de este trabajo es identificar la corporeización de emociones en niños, niñas y jóvenes, a partir del aprendizaje de las artes visuales en el contexto escolar. Mediante metodología cualitativa, recolecta la percepción de 21 profesores/as que imparten la asignatura de artes visuales a través de entrevista en diferentes establecimientos educacionales en la Región Metropolitana de Santiago de Chile. Sus principales resultados evidencian estrategias didácticas que enfatizan la corporeización de las emociones a través del lenguaje de las artes visuales mediante la empatía, el humor, la autorregulación cuerpo/mente, la activación de sensores corporales, y el tratamiento corporeizado de contenidos para el desarrollo de la expresión artística visual en niños, niñas y jóvenes.

Palabras clave: Cuerpo; emociones; educación artística; expresión artística; profesores.

^aCorrespondencia: Luis Cortés Picazo (L. Cortés).

^a  <https://orcid.org/0000-0003-0785-8862> (luis.cortes@umce.cl).

^b  <https://orcid.org/0000-0001-5956-6816> (noemi.grinspun@umce.cl).

Perception of the embodiment of emotions, according to teachers who teach the subject of Visual Arts in Santiago, Chile

ABSTRACT

This article is part of an extensive investigation developed between 2018 and 2020, focused on the role of the body and its educational implications in the language of visual artistic expression. The main objective of this work is to identify the embodiment of emotions in boys, girls, and young people through the learning of visual arts in the school context. Using qualitative methodology, this study collects the perceptions of 21 teachers who teach the subject of visual arts through interviews in different educational establishments in the Metropolitan Region of Santiago de Chile. Its main results show didactic strategies that emphasize the embodiment of emotions through the language of the visual arts through empathy, humor, body-mind self-regulation, the activation of body sensors, and the embodied treatment of content for the development of visual artistic expression in children and young people.

Keywords: Body; emotions; artistic education; artistic expression; teachers.

1. Planteamiento del problema: Cuerpo y emociones en el aprendizaje artístico visual en el contexto escolar chileno

Cuerpo y emoción se integran indisolublemente en la denominada corporeización de las emociones, de tal modo que el cuerpo es teatro y soporte de emociones visibles y no visibles (Damasio, 2005). Integración que activa circuitos bioquímicos y neurales que se conectan mutuamente a través de dos rutas principales de interconexión. La primera ruta conformada por nervios periféricos sensoriales y motores que transportan señales desde cada parte del cuerpo al cerebro, y desde el cerebro a todas partes del cuerpo. La segunda ruta, a través del torrente sanguíneo, al transportar señales químicas tales como hormonas, neurotransmisores y moduladores. Rutas que, desde la perspectiva de la neurociencia, interactúan no tan solo el cuerpo sino, además, el cerebro humano como organismo vivo inmerso en un ambiente. Activando los receptores somato-sensoriales del cuerpo para transferir información sináptica al cerebro (Damasio, 2010).

La corporeización de las emociones como campo de estudio integra cuerpo y emoción en lugar de fragmentar los procesos cognitivos y perceptuales. El cuerpo conformado por una red diversa de receptores somato-sensoriales, establece contacto con el medio ambiente, desenvolviéndose en un ciclo denominado acción-percepción. Dando lugar al movimiento del cuerpo, producto de procesos electroquímicos o “potenciales de acción” que transitan desde el sistema nervioso periférico al sistema nervioso central, para estimular regiones motoras y órganos sensitivos (vista, gusto, olfato, etc.), y las diferentes regiones cerebrales, razón por la cual, la concepción cartesiana que separa cuerpo y mente no favorece la comprensión de los procesos de aprendizaje de los lenguajes artísticos. Ya que, en el caso de la expresión artística visual no tan solo se activa la red neuronal que une cuerpo y cerebro a partir de la estimulación visual, sino además activa diferentes zonas del cuerpo. Debido a que se producen transformaciones y apropiaciones del medio externo a partir de la activación de las emociones emanadas desde el cuerpo, según necesidades propias de cada ser humano en contextos determinados (Barsalou, 2008; Darryl, 2008; Horoufchin et al., 2018; Skulmowski y Rey, 2018).

No obstante, en el contexto formal de escolarización en Chile, la relación cuerpo/emoción en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las artes visuales evidencian un enfoque eminentemente cartesiano. Desde la perspectiva moderna de la educación artística es posible constatar enfoques didácticos amparados por currículos centrados en sujetos ideales disociados de su construcción corporal. A diferencia de enfoques posmodernos, que cuestionan la construcción ideal de sujeto a partir de la corporalidad y emociones situadas en contextos determinados (Raquimán Ortega y Zamorano Sanhueza, 2017). Cuyas prácticas artísticas se desarrollan en espacios educativos con limitaciones en su infraestructura y condiciones mínimas de operación que (Errázuriz, 2015), en lugar de favorecer el desplazamiento del cuerpo, lo condicionan e inhiben la expresión de emociones (Cortés et al., 2021). Disciplinamiento del cuerpo y emociones en el contexto escolar que se distancia de la práctica artística visual contemporánea que tiene como foco la corporeización de las emociones, tales como: la performance art, body art, arte de acción, etc. (Barría, 2014; González et al., 2016).

Ante este diagnóstico inicial se evidencia una doble problemática. En primer lugar, la investigación sobre corporeización de las emociones a través de la creación artística posee un carácter interdisciplinar, lo cual no se condice con los aprendizajes disciplinares del currículum escolar chileno. En segundo lugar, la investigación respecto de la integración cuerpo y emociones en el contexto escolar chileno es escasa, y son abordados de manera parcelada en niveles de enseñanza básica para su posterior integración en los niveles de enseñanza media.

La investigación que hace referencia a la corporeización de las emociones a través de las artes, evidencia un carácter eminentemente interdisciplinar e integra diversos lenguajes artísticos. Los/las docentes o facilitadores/as asumen un rol intermediario en el abordaje de contenidos específicos de carácter teórico, a través de la expresión de emociones de niños, niñas y adultos por medio del arte dramático (Dunn et al., 2015). Lo cual, se traduce en un desafío ante el disciplinamiento de la escolarización del arte, mediante la integración multimodal de aspectos lingüísticos, visuales, dramáticos, prácticas pedagógicas musicales y gestuales (Early y Yeung, 2009). En este sentido, la expresión gráfica inicial interactúa con experiencias previas, a partir de relatos corporeizados en contextos de escolarización, bajo la teoría relacional del aprendizaje (Sunday, 2018). Lenguaje de expresión visual que indaga en la vida propia de los materiales empleados en artes visuales, con el objeto de desarrollar la interacción intersubjetiva al interior del aula (Pacini et al., 2017). Aprendizaje que, a través del lenguaje gráfico, promueve la autoexpresión creativa colaborativa en etapas iniciales a partir de teorías del juego socio-dramático y expresión corporal (Kukkonen y Chang, 2018; Rech, 2019). De igual modo, se integran los lenguajes musicales y visuales a partir de la representación gráfica de imágenes mentales musicales, a partir de interpretaciones narrativas y metafóricas del rol de cuerpo en niños y niñas (Fortuna y Nijs, 2020). Cuerpo que es activado como medio y soporte de expresión, en la medida que facilita la comunicación no verbal, a través de la interacción interdisciplinar de lenguajes artísticos visuales y audiovisuales (Rocu et al., 2019). Integración de diversos lenguajes de expresión corporal en contextos de inclusión, los cuales emplean terapias basadas en el drama y el teatro, principalmente con niños, niñas, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales (Feniger-Schaal y Orkibi, 2020). Alternativas de enseñanza y aprendizaje, que a partir del arte terapia como estrategia no invasiva, activa el aprendizaje corporeizado para el desarrollo de los sentidos, la creatividad y las emociones mediante el teatro de sombra (Martínez, 2018).

Por otra parte, la escasa investigación que hace referencia al cuerpo y emociones en Chile emerge al interior de los programas de formación del profesorado. Se diagnostica que las competencias emocionales ocupan un lugar menor en el conjunto de competencias docentes, en comparación con el nivel de desarrollo alcanzado en algunos países europeos, según López-Goñi y Zabala (2012). A raíz de lo cual, se torna necesario destinar mayor atención a las

competencias emocionales de tipo intrapersonal, porque son la base para el desarrollo profesional sano y duradero. Bächler et al. (2020), a partir de un estudio piloto emergente en Chile, identifican la ausencia de enfoques claros y explícitos en torno a las emociones en cuatro programas de formación inicial docente, debido al dinamismo del cual han sido objeto el estudio de las emociones, principalmente ante el imperante dualismo entre emoción y cognición: “enfoque desde el cual se asume que las emociones acompañan e influyen los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero que, sin embargo, estos estados no son, finalmente, elementos constitutivos de dichos procesos” (p. 99). En esta línea de investigación, Sánchez (2019) señala que, a partir de la percepción del profesorado en diferentes programas de formación inicial docente de una institución de educación superior en Chile, es prioritario abordar las emociones en el aula desde la experiencia corporal y no tan solo desde la cognición. Debido a que, promueven el desarrollo de competencias transversales a partir de variadas estrategias de enseñanza: “reflexiones escritas, trabajo con imágenes, música, ejercicios corporales, ejercicios de imaginación, respiración, entre otras; donde podemos percibir que el alumnado siempre está activo” (Sánchez, 2019, p. 238).

El cuerpo, por su parte, ha sido abordado al margen de las emociones en la asignatura de educación física, según Mujica y Orellana (2019). Tras comparar elementos del currículum español y chileno, se concluye que en Chile la carencia de rigurosidad en el tratamiento de las emociones se limita a su definición al interior de los objetivos actitudinales:

...el currículo chileno debe abordar con mayor rigurosidad el aprendizaje transversal del alumnado, para de esta forma responder con una evaluación sistemática al progreso de la formación integral. De lo contrario, se estaría realizando una educación constructivista solo desde un plano declarativo (Mujica y Orellana, 2019, p. 314).

Lo anterior, se replica en la asignatura de artes visuales para el primer ciclo básico (MINEDUC, 2021). Según Cárdenas-Pérez y Troncoso-Ávila (2014), se evidencia un claro desarrollo cognitivo de las emociones a partir de diferentes lenguajes artísticos visuales, en donde la motricidad se vincula estrechamente con el manejo de técnicas y materiales tendientes a la imaginación, creatividad y expresión del “yo”. En donde el órgano visión y sus procesos perceptuales se desarrollan cabal y ampliamente desmarcados del cuerpo y sus posibilidades expresivas. Ello se debe principalmente a la matriz curricular que enmarca la asignatura de artes visuales en Chile, la cual distingue dos escenarios curriculares que no promueven necesariamente la integración entre cuerpo y emoción desde los niveles de enseñanza general básica. Sino más bien, transitan por diferentes lenguajes artísticos visuales de manera aislada para posteriormente integrar gradualmente la corporeización de las emociones en los niveles de enseñanza media (MINEDUC, 2021).

El primer escenario curricular (MINEDUC, 2021) distingue cuerpo y emoción desde 1° básico hasta 2° medio, en asignaturas afines, en términos cartesianos: música y artes visuales. Lo que supone una formación inicial docente y ejercicio de la profesión en el aula con una difícil vinculación entre emoción y corporeización del aprendizaje artístico. Las sugerencias metodológicas que integran el cuerpo con otras disciplinas son a partir de las asignaturas de historia y ciencias, con el objeto de ampliar y profundizar la comprensión de la realidad del estudiantado. Sin embargo, en la práctica la asignatura de artes visuales evidencia una condición cultural heredada que recae en el ejercicio de la profesión en el aula (Errázuriz, 1994; Gaete et al., 2007), relacionada con la creación manual de objetos y artefactos artísticos (Garlick, 2018; Miranda y Espinoza, 2015; Yulcerán, 2012) y que en definitiva invisibilizan el cuerpo.

El segundo escenario curricular (MINEDUC, 2021) de carácter interdisciplinar integra cuerpo y emoción en 3° y 4° año medio, bajo una propuesta curricular que promueve la corporeización de las emociones, a través de diversos lenguajes artísticos. Integrando las disciplinas artísticas de las artes visuales, diseño, arquitectura, música, danza y artes escénicas, desde diferentes ámbitos del conocimiento artístico relacionados con la producción, expresión y creación; apreciación; y difusión y comunicación. Cuyo objetivo principal, al igual que investigación multidisciplinaria en artes visuales (Schroeder, 2015), es que los y las estudiantes problematicen y fundamenten con autonomía la comprensión de la realidad. Propuesta curricular en donde el cuerpo, expresión corporal, figura humana y corporalidad, figuran transversalmente en Filosofía, Educación Física, Danza, Teatro, Expresión Corporal y Artes Visuales.

2. Objetivo

Los antecedentes descritos anteriormente tensionan el tratamiento diferenciado del cuerpo y las emociones en artes visuales durante el itinerario escolar de formación básica y formación media en Chile. Entre 1° básico y 2° medio se aborda cuerpo y emoción, a partir de las asignaturas de artes musicales y artes visuales de manera parcelada. En 3° y 4° medio se aborda íntegramente cuerpo y emoción, mediante proyectos que relacionan diferentes disciplinas y lenguajes artísticos. Razón por la cual, emerge la siguiente pregunta de investigación: ¿El disciplinamiento y parcelación cuerpo/emoción en la asignatura de artes visuales, durante la enseñanza general básica y los dos primeros niveles de enseñanza media, suponen su posterior integración curricular en los dos últimos niveles de enseñanza media del sistema escolar en Chile?

Por lo tanto, y a partir de la percepción de profesores y profesoras que imparten la asignatura de artes visuales en Santiago de Chile, la presente investigación define el siguiente objetivo para acceder a diferentes escenarios escolares de enseñanza y aprendizaje de las artes visuales: Identificar la corporeización de las emociones en la enseñanza y aprendizaje de las Artes Visuales, a partir de la percepción de profesores/as que imparten la asignatura de Artes Visuales en Santiago de Chile. Con ello, se pretende evidenciar la activación de la corporeización de las emociones en niños, niñas y jóvenes, según la percepción del profesorado que imparte la asignatura de artes visuales en diferentes niveles del sistema escolar.

3. Metodología

Bajo enfoque cualitativo la presente investigación empleó método inductivo de carácter exploratorio-descriptivo. Se diseñó e implementó una entrevista como instrumento de recogida de datos, aplicado durante los años 2018 y 2019. Finalmente, durante el año 2020 se analizó la información recolectada a la luz de los antecedentes, referencias teóricas, pregunta de investigación y objetivo.

Respecto de su carácter exploratorio, examinó un tema o problema de investigación abordado en profundidad a nivel internacional, y que lamentablemente en Chile ha sido escasamente estudiado. Por lo tanto, persiguió aumentar el grado de familiaridad con fenómenos relativamente desconocidos, según Ruiz Olabuénaga (2012). En busca de tendencias, relaciones y rasgos característicos asociados a la integración cuerpo/emoción en el aula escolar, a partir de la percepción de profesores/as que ejercieron en distintos niveles de enseñanza la asignatura de artes visuales.

En relación a su carácter descriptivo se especificaron propiedades, características y rasgos relevantes de importancia para la comprensión de un fenómeno escasamente abordado en Chile, en torno a la enseñanza y aprendizaje de las artes visuales. Se caracterizaron rasgos

peculiares y diferenciadores (Ruiz Olabuénaga, 2012) entre los modos de integración de cuerpo/emoción en niños, niñas y jóvenes a partir de actividades artístico-visuales desarrolladas por profesores/as que impartieron la asignatura de artes visuales en diferentes centros escolares en la Región Metropolitana de Santiago de Chile.

3.1 Instrumento de recogida de dato

Con la finalidad de recolectar información relevante se diseñó y aplicó entrevista a profesores/as del sistema escolar chileno, previa aceptación de formularios de consentimientos informados con el objeto de formar parte de la investigación en calidad de informantes-claves.

Enmarcado en la investigación con profesores/as (Pérez y Ruiz, 2014) la entrevista recogió información sobre acontecimientos y aspectos subjetivos respecto del desempeño profesional como profesores/as de la asignatura de artes visuales. Instrumento que permitió recoger diversas creencias, actitudes, opiniones, valores o conocimientos que no se encuentran al alcance del investigador/a, según Aguilar y Barroso (2015). Contempló dos preguntas claves para abordar la problemática inicial y el objetivo de la investigación, respectivamente: 1.- ¿Qué importancia le atribuyes al cuerpo y las emociones en la actualidad en la enseñanza y aprendizaje de las artes?, 2.- ¿Promueves el cuerpo y expresión de las emociones en tus estudiantes en las sesiones de clases de artes visuales?

3.2 Características de la muestra

Según Tabla 1, los/las profesores/as entrevistados/as corresponden a un total de 21 profesionales de la educación. Cuyo perfil de formación y niveles de enseñanza en los cuales se desempeñaron, evidencian diferentes grados académicos y títulos profesionales que permiten a cada profesional ejercer como profesor/a en la asignatura de artes visuales en niveles de enseñanza en el sistema escolar chileno.

Tabla 1.

Caracterización de la muestra: Perfil y cantidad de profesionales entrevistados/as, según grado académico, título profesional y nivel de enseñanza de desempeño profesional.

Letra	Grado Académico	Título Profesional	Cantidad	Niveles de enseñanza de desempeño
A	Licenciado/a en Artes Visuales	Profesor/a en Artes Visuales	8	Enseñanza Media
B	Licenciado/a en Educación	Profesor/a en Artes Visuales	7	Enseñanza Básica y Enseñanza Media
C	Licenciado/a en Educación	Profesor/a en Enseñanza Básica	6	Enseñanza Básica
Total				21

Fuente: Elaboración propia.

3.3 Análisis de Contenido

La información recolectada se sistematizó y analizó cualitativamente bajo un sistema de codificación (Osses-Bustingorry et al., 2006). Se empleó software cualitativo NVIVO 11 (Johnson et al., 2007) para la construcción de categorías y subcategorías, con la finalidad de distinguir sentidos o significados integrados bajo una unidad temática o tópico mayor. Construcción efectuada entre sí (axial) a partir de relaciones semánticas libres y abiertas, según datos recolectados mediante entrevista (Valles, 1997).

Para ello, se distinguió en primer lugar los atributos a raíz de grados, títulos y niveles de desempeño profesional, en segundo lugar, se determinaron categorías y subcategorías según información recolectada mediante entrevista aplicada de forma individual a cada profesor/a:

- Atributos: Grado y Título Académico y/o niveles de enseñanza de desempeño profesional.
- Categorías y subcategorías: Sentidos y significados integrados entre sí, a partir de entrevista, según Tabla 2.

Tabla 2.

Construcción axial de relaciones entre atributos de categorías y subcategorías emanadas de entrevistas.

Categoría (s)	Atributo (s): Grado y Título Académico y/o niveles de enseñanza	Total
Subcategoría (s)	X Referencias: Cantidad de profesores/a que aluden a dicha subcategoría tras sus percepciones	Y: total de Referencias

Fuente: Elaboración propia.

3.4 Análisis de Datos

1. Categoría: Corporeización de las emociones

La corporeización de las emociones como categoría principal entrelaza el binomio cuerpo/mente, y se asocia libre y abiertamente a la luz de las percepciones emanadas del conjunto de relatos recolectados en las entrevistas. A su vez, emergen 5 subcategorías entorno a dicha categoría principal, las cuales evidencian la activación de las emociones mediante el cuerpo articulado con la mente: 1) centrado en el y la estudiante, 2) centrado en la acción docente, 3) cuerpo-sensación y sentidos, 4) jóvenes, 5) niños y niñas. Subcategorías a las cuales se adscriben un total de 26 referencias según los atributos relacionados con el grado académico y título profesional de profesores/as, según Tabla 3.

Tabla 3.

Referencias codificadas, según atributos y sub-categorías emergentes de entrevistas.

Corporeización de las emociones	A: Licenciado/a en Artes Visuales y Profesor/a en Artes Visuales	B: Licenciado/a en Educación y Profesor/a en Artes Visuales	C: Licenciado/a en Educación y Profesor/a en Enseñanza Básica	Total
1: Centrado en el estudiantado	0	2	3	5
2: Centrado en la acción docente	4	1	0	5
3: Cuerpo-Sensación y Sentidos	0	3	1	4
4: Jóvenes	4	1	0	5
5: Niños y niñas	0	1	6	7
Total de referencias codificadas	8	8	10	26

Fuente: Elaboración propia.

1.1 Subcategoría: Centrado en el estudiantado

La subcategoría “Centrado en el estudiantado” evidencia la activación de emociones corporeizadas en estudiantes de los niveles del primer ciclo básico. Debido principalmente a la percepción respecto de acciones pedagógicas de profesores/as que imparten la asignatura de artes visuales en dichos niveles.

Contempla un total de 5 referencias, que en términos profesionales alude a estudiantes que articulan, relacionan y conectan su cuerpo con las emociones de manera constante.

Las estrategias pedagógicas desarrolladas al interior del aula evidencian que la preocupación principal de los/las profesores/as se centran en las diversas personalidades que emergen a partir del ejercicio plástico y visual. Personalidades que son el reflejo de una variedad de estructuras emocionales, en donde el cuerpo asume un rol crucial como espejo al corporeizar las emociones de cada niño y niña en particular al interior de la sala de clases.

Lo cual, se debe principalmente a que los/las profesores/as de estos niveles de enseñanza, conectan el trabajo de expresión plástica y visual con las necesidades propias de sus estudiantes. Cuyas actividades artísticas se desarrollan bajo la creación armónica de un ambiente propicio para la articulación cuerpo/mente:

Y desde el punto de vista como profesor/a. Cómo uno/a maneja el movimiento en la clase, cómo es importante conectarse con el alumno, como es importante generar una educación emocional. Entonces allí influye mucho el clima. ¿Por qué cuerpo y emoción? Porque el cuerpo es parte de la emoción [...] Y por qué la armonía y el clima de la clase tienen que ser en donde ellos se sientan absolutamente cómodos, con su cuerpo, con su estructura, con su anatomía. Porque además en las artes visuales cuando uno está en un proceso creativo es movimiento [...] Entonces la idea es que ellos se conecten consigo mismo. Entonces en las clases lo que hacemos, tanto en la jefatura como en las clases de artes visuales, yo practico 10 minutos de meditación con ellos. Y me he dado cuenta de que los resultados son completamente diferentes, porque el niño necesita conectarse y necesita concentrarse para ingresar en una dimensión creativa. Y eso está demostrado y yo lo he implementado sobre todo con los cursos que llevo tiempo trabajando, en donde hay cierta conexión, cierta confianza. Entonces es más fácil implementarlo (Licenciado/a en Educación y Profesor/a de Artes Visuales).

Una de las capacidades desarrolladas en estos niveles de enseñanza es la autorregulación cuerpo y mente a partir del lenguaje artístico, plástico y visual. Debido a que la expresión o comunicación oral de las emociones por parte del estudiantado, da cuenta del estado interno del cuerpo. De hecho, el profesorado ante la preocupación que sus estudiantes expresen sus emociones, facilita la identificación corporal del significado simbólico de sus sensaciones o emociones corporeizadas a través del ejercicio de expresión plástica y visual. Desarrollando a su vez el autoconocimiento tras la identificación corporeizada de sus emociones en conjunto a otras asignaturas del currículum escolar:

Por ejemplo, cuando estamos en orientación con el trabajo de las emociones a los niños tú les preguntas: ¿dónde sientes la emoción? Dependiendo de cuál sea por ejemplo la rabia, la alegría, y es increíble como ellos identifican donde sienten: Si es en la guatita, si es en la mano, si es en la cara o si es en distintas partes. Y eso es parte de la concepción de lo que es él o ella, conocerse a sí mismo. En cierto modo el cómo se perciben se trabaja en esa área, donde se perciben las emociones, donde están, donde las sientes...Identificándolas. Porque todos sentimos de manera distinta o las sentimos en partes diferentes (Licenciado/a en Educación y Profesor/a Enseñanza Básica).

1.2 Centrado en la Acción Docente

La subcategoría “Centrado en la acción docente” evidencia la autopercepción en torno a la expresión de emociones corporeizadas por parte del profesorado que imparte la asignatura de artes visuales en los niveles del segundo ciclo básico y niveles de enseñanza media. Con un total de 5 referencias, conciben el cuerpo como herramienta clave para el desarrollo de su quehacer docente. Particularmente en lo que se refiere a percibir y expresar emociones corporeizadas, con el objeto de aproximarse a sus estudiantes. Activando la percepción de sus propias emociones en sus estudiantes, a través de la percepción visual, auditiva y kinestésica de la memoria y un clima de bienestar incrementado a través del humor y bromas durante el tratamiento de los contenidos:

[...] primero para mí es fundamental porque por allí pasan las emociones, pasa la praxis, es decir, el hacer. Para mí es súper importante, que cuando yo explico algo a través del cuerpo los niños sean capaces de sentir emociones. Por eso yo siempre pido opiniones, los remontó a recordarse cosas o a percibir el entorno, que es lo que les ha pasado con esto, que sienten. Cuando doy las indicaciones trabajo mucho con la emocionalidad y además yo trabajo mucho con la broma, el chiste, el humor, para que ellos se sientan gratos y sean participativos. Para mí inicialmente el cuerpo es re-importante. Si! La emocionalidad de la sensación, como percibo e incluso si acaso soy torpe para hacer esto, para mí es súper importante. Entonces yo siempre apelo a... Y a través del cuerpo apelo a los sentidos. Entonces cuando yo explico, yo trato de abarcar los ámbitos del escuchar, el mirar y el sentir (Licenciado/a en Educación y Profesor/a de Artes Visuales).

De igual modo, el profesorado durante su ejercicio profesional en estos niveles de enseñanza, asume su propio cuerpo como memoria y registro simbólico de estados emocionales internos. Ello, con el objeto de proyectar en sus estudiantes la sensación de bienestar y activar la corporeización de sus emociones, a través de la estimulación de diversos sentidos:

Primero siento que es una herramienta que nos sustenta básicamente y que a través de la corporalidad podemos expresar sentimientos y emociones. Suena evidente, a partir puntualmente de las emociones, creo yo. Porque es visual y es algo que se siente. Es algo que se expresa ya que el cuerpo tiene memoria, habla por sí solo. Entonces cada acción y sensación se manifiesta. Por lo menos en mí es inevitable... Por lo menos en donde yo trabajo y que es un colegio que apunta a la PSU y al SIMCE, los chicos ven y buscan la clase de arte porque es un espacio para liberar emociones. Es una terapia... Bueno yo siempre en las clases de artes pongo música. No hay clase de artes sin música y eso les da un sello. Y también muchas veces con aromas. Entonces así incorporo emoción y sensación. Y el hacer se da muy rápido "¡Miss terminé!", "eso se llama estado de flujo. Tú disfrutas tanto algo que se te pasa el tiempo y no te das cuenta (Licenciada/a en Artes Visuales y Profesor/a de Artes Visuales).

Se evidencia, además, la corporeización de las emociones por parte de profesores/as que abordan la asignatura de artes visuales bajo una perspectiva disciplinar y una perspectiva interdisciplinar. En el caso particular del lenguaje escultórico, es posible advertir el abordaje didáctico de la representación de la figura humana a través de la representación corporeizada de piezas escultóricas. Activando la empatía mediante la imitación de gestos y posturas corporales dinámicas. Y en relación a la perspectiva interdisciplinar, se integran el lenguaje de las artes visuales junto a otros lenguajes de expresión:

[...] Es un tema el de trabajar el cuerpo, aquí por ejemplo este año partimos con el taller de teatro. Entonces tienen mucho que ver con eso, con expresar las emociones, los sentimientos a partir del cuerpo. Que es lo mismo que muchas veces uno lo puede ver en una pintura, pero aquí es un factor que integra ambas cosas (Licenciado/a en Artes Visuales y Profesor/a de Artes Visuales).

1.3 Cuerpo, Sensación y Sentidos

La subcategoría “Cuerpo, sensación y sentidos” emerge como una triada que activa una red de diversos sensores corporales como mecanismo de generación de sensaciones y emociones. Red activada en los niveles del primer y segundo ciclo de enseñanza básica, y durante la enseñanza media, con un total de 4 referencias.

En los niveles del primer ciclo de enseñanza básica la integración de diversos sentidos a partir de los lenguajes artísticos, facilita la corporeización de las emociones en la medida que el profesorado conoce previamente las necesidades y posibilidades expresivas de niños y niñas:

A veces los hacemos dibujarse en el suelo, en papelógrafos para que tomen conciencia de su cuerpo. Yo hago relajación, baile, no sólo en artes, yo hago mucha respiración también porque yo aprendí esto con una fonoaudióloga y aprendí el tema de la respiración, entonces yo para enseñar a los niños antes que comencemos a trabajar, respiramos. Ritmo con las palmas.... Lo hago en todos los ramos porque el/la profesor/a básica es así. Yo globalizo (Licenciado/a en Educación y Profesor/a de Enseñanza Básica).

En los niveles de enseñanza media se evidencian ejercicios de respiración en coordinación con ritmos corporales con jóvenes. Para ello, los/las profesores/as articulan el saber disciplinar de la asignatura en conjunto con saberes pedagógicos relacionados con estructuras emocionales que transitan de la niñez a la adolescencia.

Tratamiento disciplinar de los contenidos que, por lo demás, es clave para el ejercicio de la percepción visual mediante movimientos oculares en espacios abiertos. Promoviendo de este modo, la percepción no tan solo visual de las variaciones cromáticas del entorno más cercano y habitual de los/las estudiantes, sino también, la activación de diferentes receptores corporales para sentir y conocer cualidades visuales del entorno:

A veces también hacemos ejercicios de ojos..., eso también es interesante. Ojos arriba, ojos abajo, izquierda, derecha, diagonal izquierda arriba, diagonal izquierda abajo. Y ahí nos concentramos un montón. Para hacer las clases de impresionismo hacemos ejercicios afuera en el patio. Y allí vemos los cambios de colores, hacemos ejercicio visual. También hacemos un poco de ejercicio de sentir el viento, sentir el calor, sentir la piel, y lo hemos hecho y hace sentido, porque la relación es distinta. O alguna dinámica de pasar un pulso o un ritmo (Licenciado/a en Educación y Profesor de Artes Visuales).

1.4 Jóvenes

La subcategoría “Jóvenes” con un total de 5 referencias, evidencia que el profesorado aborda las demandas y transformaciones experimentadas por jóvenes durante los niveles de enseñanza media.

En primer lugar, cuerpo y emoción cumplen un rol central en la construcción identitaria de la juventud. Y, en segundo lugar, la negociación del conflicto a partir de la expresión de las emociones es crucial.

El tránsito de la infancia a la juventud se ve desafiado con actividades artísticas que implican el conocimiento del propio cuerpo, a partir de la deconstrucción de la noción de belleza ideal:

Según el contenido que estemos trabajando, por ejemplo, si es retrato, o si es una Venus... yo les pongo el referente en relación con lo que estamos viendo. Si. También tienen que ser partícipes. Y una cosa muy importante es no tener vergüenza por el tema del cuerpo, porque quizás la condición física de un estudiante no es la ideal, no cumple con el patrón, soy bajita, ¡entonces no avergonzarse de uno po! También mostrarles a los niños que hay cuerpos que son idealizados, hay cuerpos que están establecidos, que todos al final somos bellos, todos tenemos alguna característica, que tenemos que reconocernos y amarnos tal cual. Entonces eso uno siempre lo transmite, no sentir vergüenza (Licenciado/a en Artes Visuales y Profesor/a en Artes Visuales).

Actividades que en ocasiones evidencian diferencias en el tratamiento corporeizado de las emociones al interior de un grupo curso, emergen sensaciones de seguridad o inseguridad, según el grado de familiaridad con los lenguajes artísticos:

La vinculación entre el cuerpo y la emoción por parte de los estudiantes era variada, por ejemplo, los que ya tenían un tema más bien desarrollado con el arte, como que no les costó aplicar lo que yo les decía [...] Que tratarán de sentir, pero había otros que se lo tomaban como al chiste y como que les parecía ridículo de repente lo que yo les plantea. Pero había variadas reacciones al respecto. En el caso de los estudiantes que se lo tomaban al chiste creo que ellos sentían más bien vergüenza e inseguridad, o que les quede feo de repente, entonces se lo toma para el chiste como para no involucrarse mayormente [...] Eso siento yo. Inseguridad en realidad. (Licenciado/a en Artes Visuales y Profesor/a de Artes Visuales).

Negociar el conflicto a partir de la empatía durante el tránsito de la infancia a la adolescencia, se presenta como un desafío profesional que conlleva desarrollar estrategias corporeizadas de los contenidos artísticos:

Por ejemplo, yo tengo súper claro los objetivos que tengo que desarrollar en los primeros medios. Y lo que trato de hacer es ir desarrollando habilidades reflexivas, habilidades creativas, tratando de lograr que ellos se concentren. Tengo muchos niños que tienen déficit atencional. Pero en artes visuales se concentran y hacen trabajos hermosos. Y tengo muchos niños que veo en los consejos de profesores que son los alumnos que tienen mayor problema disciplinar y conmigo se portan un siete. Porque encuentran un espacio en donde ellos pueden expresarse. Que en este sistema prusiano de educación les cuesta. Entonces encuentran un espacio en artes visuales. Y como encuentran empatía en las relaciones a pesar de la actitud desafiante, hay que señalar que yo trabajo con las emociones, lo cual he tomado como parte de mi itinerario. El que se enoja pierde. Entonces trato de llegar a negociar el conflicto, a negociar entre ellos, a preguntarles cómo están, preguntarles qué es lo que les pasa y eso ha funcionado muy bien (Licenciado/a en Educación y Profesor/a Artes Visuales).

1.5 Niños y niñas

La subcategoría “Niños y niñas” con un total de 7 referencias, evidencia en el primer y segundo ciclo de enseñanza básica aspectos tales como; la autoexpresión creativa del cuerpo a través del lenguaje gráfico-plástico y procesos de inclusión mediante el reconocimiento del cuerpo, respectivamente.

La auto-expresión creativa se desarrolla principalmente en los primeros niveles de enseñanza general básica, mediante el reconocimiento del propio cuerpo. Se emplean herramientas didácticas que hacen posible la representación del rostro a partir del uso libre de la expresión gráfica. Trabajo colaborativo entre pares de carácter interdisciplinario que junto al lenguaje escrito y oral promueven la discusión en torno a las emociones:

También ocupamos mucho el lápiz crayón, para el rostro, sus expresiones, autorretratos, que se vean unos con otros en el espejo, verse los detalles, empleando múltiples colores al estilo Picasso. Hartos colores, que sean los colores que ellos quieren [...] Nosotros trabajamos estas actividades de manera cooperativa en grupos de cuatro niños, entonces a cada uno de los niños tiene una visión y una tarea frente a un proyecto o la clase de artes. Al final tenemos que reflexionar sobre lo bueno y lo malo, que cosas te interesan, que cosas te sirve para el futuro, o si tú habías visto alguna cosa de esto mismo, ¿dónde?. Y esto se les pregunta a los cuatro grupos. Esta pregunta se hace al final de la clase. Las preguntas se les hace a cada uno y su respuesta la tiene que escribir y decir, con el objeto de buscar concordancia o disonancias en sus respuestas, así como también promover respuestas fundamentadas (Licenciado/a en Educación y Profesor/a Enseñanza Básica).

El lenguaje metafórico de la representación de la figura humana corresponde a uno de los desafíos a los cuales se enfrenta el profesorado en los primeros niveles de enseñanza general básica. Es importante porque permite a niños y niñas representar simbólicamente la auto-percepción del propio cuerpo, expresando sus emociones y sentimientos a través del lenguaje gráfico plástico, según sus etapas evolutivas de desarrollo y estados emocionales internos:

Tiene que ver cuando yo como persona me reconozco como cuerpo. Es un poco el reflejo de lo que siento, por ejemplo, cuando los niños expresan o cuando dibujan el cuerpo de la persona expresan muchas cosas. Dependiendo cómo dibujen: manos gigantes, manos chiquitas, sin manos... Lo expresan a través de sus garabatos, con la pelotita, con los pies, o incluso como tú dibujas. A los niños les causa risa el tema del cuerpo, porque es difícil, porque no es fácil como ellos se dibujan o se conciben como personas. Por eso digo que es súper bueno y siempre digo que los niños deberían siempre mirarse en algún espejo, mirarse y darse, y después dibujarse. Pero no ser una copia fiel, porque en realidad, porque nunca va ser tan fiel esa copia de la realidad. ¿Pero cómo ellos se perciben? ¡Si! Es Súper importante (Licenciado/a en Educación y Profesor/a Enseñanza Básica).

Respecto de cuerpo e inclusión, cabe señalar que se abordan problemáticas asociadas a trastornos alimentarios en el segundo ciclo de enseñanza básica, en la medida que el profesorado promueve el conocimiento del cuerpo y las emociones más allá de los contenidos y objetivos de aprendizaje del currículum escolar:

Yo creo que es fundamental porque es el cuerpo que tenemos en esta vida, por lo tanto, tenemos que aprender a aceptarlo, sobre todo enseñarles a los niños eso. Eso es muy duro para algunos niños. Hoy en día me centro en los problemas alimentarios que existen y aceptar el cuerpo no siempre se enseña lamentablemente. Nosotros muchas veces enseñamos contenidos, pero no pasamos de ahí y el tema del cuerpo es fundamental porque es mi espejo y yo me presento con un cuerpo determinado, con un color de que le he determinado, y a raíz de eso tengo que trabajar y relacionarme con el resto (Licenciado/a en Educación y Profesor/a Enseñanza Básica).

4. Discusión de resultados

En primer lugar, en términos generales se evidencia un correlato entre los modos de activación de emociones corporeizadas, según el nivel de enseñanza y el perfil del profesorado entrevistado que imparte la asignatura de artes visuales en el sistema escolar chileno. En el primer ciclo de enseñanza general básica se distingue la capacidad de centrar el aprendizaje artístico en niños y niñas, particularmente por parte de Licenciados/as en Educación y Profesores/as en enseñanza general básica. En los niveles de enseñanza media se identifica el despliegue de estrategias didácticas a partir de humor, identidad, resolución de conflictos por parte de Licenciados/as en Artes Visuales y Profesores/as en Artes Visuales. Mientras que, entre el segundo ciclo de enseñanza básica y enseñanza media, el tratamiento disciplinar e interdisciplinar de los contenidos, junto al dominio de conocimientos pedagógicos, es activado por Licenciados/as en Educación y Profesores/as en Artes Visuales producto de la especificidad de su formación disciplinar.

En segundo lugar, dicha correlación a la luz de los resultados de la investigación, hacen posible definir hallazgos teóricos y conceptuales susceptibles de discusión.

A continuación, según Tabla 4 se exponen los diferentes hallazgos conceptuales relacionados con las subcategorías emergentes, niveles de enseñanza y perfil profesional del profesorado entrevistado.

Centrar el aprendizaje de las artes visuales en los/las estudiantes de primer y segundo ciclo de enseñanza general básica, implica que el profesorado identifica emociones reflejadas en el cuerpo de niños y niñas. Parafraseando a [Damasio \(2010\)](#), el cuerpo de niños y niñas es espejo de sus emociones, en la medida que el lenguaje del arte no solo se canaliza a través de objetos artísticos, sino, además, mediante la corporeización de emociones. Cuerpos que adquieren un simbolismo a través del lenguaje visual, en la medida que profundizan en el sustrato subjetivo y autobiográfico de narraciones anidadas en experiencias corporeizadas en el aula, según [Bárcena y Mélich \(2000\)](#). Cuyo factor determinante es la ambientación de bienestar generada por cada profesor/a en el aula, autorregulando cuerpo y emoción bajo condiciones que eviten peligros externos que incidan internamente en el organismo ([Damasio, 2005](#)).

Centrar la enseñanza de las artes visuales en la acción del profesor/a activa la empatía corporeizada en estudiantes de los niveles de enseñanza media. En donde profesores/as y estudiantes se conectan a partir de la capacidad de situarse en el lugar del otro. El profesorado emplea la expresión corporal integrando aspectos psíquicos y físicos para abordar contenidos disciplinares desde una perspectiva autobiográfica. Estrategia didáctica basada en el drama y procesos teatrales para lograr el crecimiento y cambio dentro de una relación psicoterapéutica, según [Feniger-Schaal y Orkibi \(2020\)](#). Activación acompañada por el humor para estrechar lazos y vínculos con sus estudiantes, según lo planteado por [Guzmán-Fernández et al. \(2019, p. 47\)](#): “canalizador de la tensión colectiva y sostenedor de un diálogo productivo”.

Tabla 4.

Relación de resultados con subcategorías, niveles de enseñanza y atributos profesores/as que imparten artes visuales en Chile.

Resultados	Subcategorías	Niveles de enseñanza	Perfil de formación académica de profesores/as
• El cuerpo es espejo de las emociones. • El cuerpo simbólico profundiza en las emociones corporeizadas. • La autorregulación cuerpo/mente al interior del aula, a través del lenguaje artístico, plástico y visual.	1: Centrado en el estudiantado	1° a 8° Básico	B: Licenciado/a en Educación y Profesor/a en Artes Visuales C: Licenciado/a en Educación y Profesor/a en Enseñanza Básica
• La activación de la empatía, a través del lenguaje visual corporeizado de las emociones • Corporeización autobiográfica de la memoria, a través de terapias artísticas. • El humor como recurso pedagógico para vincularse emocionalmente con los/las estudiantes.	2: Centrado en la acción docente	1° a 4° Medio	A: Licenciado/a en Artes Visuales y Profesor/a en Artes Visuales B: Licenciado/a en Educación y Profesor/a en Artes Visuales
• Dominio disciplinar y pedagógico para la activación de las emociones mediante receptores sensoriales del cuerpo	3: Cuerpo-Sensación y Sentidos	1° Básico a 4° Medio	B: Licenciado/a en Educación y Profesor/a en Artes Visuales C: Licenciado/a en Educación y Profesor/a en Enseñanza Básica.
• El aprendizaje de las artes visuales a partir del tratamiento corporeizado de temáticas de interés para los y las jóvenes.	4: Jóvenes	1° a 4° Medio	A: Licenciado/a en Artes Visuales y Profesor/a en Artes Visuales B: Licenciado/a en Educación y Profesor/a en Artes Visuales.
• Auto-expresión y auto-representación creativa del cuerpo a través de la gráfica complementado con el lenguaje escrito y oral.	5: Niños y niñas	1° a 4° Básico	B: Licenciado/a en Educación y Profesor/a en Artes Visuales C: Licenciado/a en Educación y Profesor/a en Enseñanza Básica.

Fuente: Elaboración propia.

En los niveles de enseñanza básica y enseñanza media se evidencia el dominio disciplinar y pedagógico para la activación de las emociones mediante receptores sensoriales del cuerpo. Integración cuerpo/emoción que depende en gran medida de las competencias e idoneidad profesional del profesorado a cargo, según lo señalado por [Medeiros et al. \(2018\)](#). Debido a que el tránsito de la infancia a la juventud se vea afectada ventajosa o desventajosamente, producto de periodos críticos y sensibles que marcan puntos de inflexión (turning points): “Las transiciones resultan, por lo general, en cambios de estatus, identidad social e involucramiento en roles y es posible que se reviertan o sean contra-transiciones” ([Krauskopf-Roger, 2019, p. 77](#)).

Jóvenes de los niveles de enseñanza media evidencian el aprendizaje de las artes visuales a partir del tratamiento corporeizado de temáticas de sus intereses. El profesorado genera y deposita confianza y seguridad en sus estudiantes, acompañado de procesos corporeizados visibles y no visibles, tales como: rangos ideales de frecuencia cardíaca, oxigenación de la sangre, elementos prosódicos de la voz, tales como el acento, los tonos y la entonación ([Tobin et al., 2016](#)). Procesos que reafirman lo señalado por [Duarte-Silva y Oliveira \(2016\)](#) respecto de la percepción en la expresión de emociones básicas (felicidad, enojo y tristeza) y emociones sociales autoconscientes (vergüenza y orgullo) de manera simultánea, a través de gestos faciales y el cuerpo. Abordaje corporeizado de contenidos disciplinares que activan las emociones mediante el análisis crítico de la producción de imágenes del cuerpo difundidas en la cultura visual ([Marcellan-Baraze et al., 2013](#)), para genera mecanismos de resistencia ante imágenes racializadas de los cuerpos ([Cebrián-Martínez y Rocu-Gómez, 2019](#)). Abordaje empático y corporeizado de situaciones de conflicto en jóvenes a través de mecanismos didácticos que metabolizan y reconfiguran emociones corporeizadas de rabia, impotencia, frustración, angustia y miedo ([Parra-Valencia et al., 2018](#)).

Finalmente, el profesorado de primer ciclo de enseñanza general básica evidencia el desarrollo de la auto-expresión gráfica a partir de la auto-representación del cuerpo en niños y niñas. La auto-expresión creativa enmarcada en la perspectiva psicológica del Yo creativo ([Efland, 2002](#)), promueve la identidad corporal a través de la auto-representación gráfica y plástica del cuerpo en la niñez. Proceso creativo visual que, al complementarse con el lenguaje oral y escrito, activan la socialización de diversas corporalidades representadas intersubjetivamente. Experiencia corporeizada de las emociones que mediante el juego socio-dramático y variadas estrategias de comunicación verbal y no verbal, propician aprendizajes que consideran las inquietudes propias de la infancia ([Kukkonen y Chang, 2018](#)). Con el objeto de tomar conciencia de las propiedades formales del cuerpo y exploraciones de sí mismos durante la infancia. Exploraciones que establecen diferencias simbólicas entre los cuerpos, para el conocimiento del propio cuerpo y el de otros/as, según lo planteado por [Bárcena y Mélich \(2000\)](#).

5. Conclusión

Las diversas percepciones del profesorado a cargo de la asignatura de artes visuales en Chile, evidencian una serie de competencias profesionales, que entablan directa relación con la formación profesional adquirida. Claro ejemplo de ello, lo constituye el modo en cómo es abordada la corporeización de las emociones en niños, niñas y jóvenes, mediante la expresión artística visual. De hecho, a partir de los resultados, cobra especial relevancia la necesidad de recabar y analizar a futuro la percepción directa de niños, niñas y jóvenes en el contexto escolar. Principalmente en el diseño de proyectos de investigación, en donde niños, niñas y jóvenes sean protagonistas de sus propias percepciones respecto de la corporeización de las emociones en la creación artística visual.

Respecto de la pregunta de investigación, cabe señalar que el tránsito curricular de la enseñanza básica a la enseñanza media, opera de manera particular en el aula escolar. Ya que, mientras en enseñanza básica cuerpo/emoción se integran lúdica e interdisciplinariamente; en enseñanza media se fragmentan producto del disciplinamiento, no tan solo del cuerpo, sino, además, del quehacer artístico. Debido principalmente a que el profesorado que imparte la asignatura de artes visuales en la Región Metropolitana en Chile evidencia tres perfiles profesionales. Perfiles que entablan diferentes modos de activar la corporeización de las emociones a través de los aprendizajes artísticos y visuales. Por lo tanto, la integración de cuerpo/emoción acontece en la medida que el profesorado priorice el protagonismo del cuerpo en la activación visible o no visible de las emociones.

Por lo anterior, el cuerpo simbólico repercute fisiológicamente en el cuerpo físico producto de emociones interiorizadas. Sugiriendo, por lo tanto, emplear estrategias de enseñanza del arte para el aprendizaje autorregulado de cuerpo/mente, mediante aproximación empática hacia sus estudiantes, basados en el humor y activación de receptores sensoriales del cuerpo. Poniendo especial énfasis en los intereses expresivos de niños, niñas y jóvenes. Develando la importancia de la enseñanza del arte en el aula escolar para el conocimiento del propio cuerpo y sus emociones.

Agradecimientos

Agradecimientos a Dirección de Investigación y Posgrado (DIP) de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) por el apoyo y financiamiento de esta investigación derivada del proyecto 18-2020-PGI, “El cuerpo como dispositivo didáctico interdisciplinar en estrategias de enseñanza y aprendizaje de las artes visuales para el sistema escolar”.

Referencias

- Aguilar, S., y Barroso, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 47, 73-88.
- Bächler, R., Meza, S., Mendoza, L., y Poblete, O. G. (2020). Evaluación de la formación emocional inicial docente en Chile. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 19 (39), 75-106.
- Bárcena, F., y Mélich, J.C. (2000). El aprendizaje simbólico del cuerpo. *Revista Complutense de Educación*, 11 (2), 59-81.
- Barsalou, L. (2008). Grounded Cognition. *Annual Review of Psychology*, 59, 617-645.
- Barría, M. (2014). *Intermitencias. Ensayos sobre performance, teatro y visualidad*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Cárdenas-Pérez, R.E., y Troncoso-Ávila, A. (2014). Importancia de las artes visuales en la educación: Un desafío para la formación docente. *Revista Electrónica Educare*, 18(3), 191-202. http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-42582014000300011&lng=en&tlng=es.
- Cebrián-Martínez, A., y Rocu-Gómez, P. (2019). Arte, cuerpo e identidad para una investigación-acción participante con estudiantes afrodescendientes. *Arteterapia. Papeles de Arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 14, 113-129.
- Cortés Picazo, L. C., Rioseco Castillo, M., y Grinspun-Siguelnitzky, N. (2021). Espacios escolares y enseñanza de las artes visuales en torno al enfoque de la cognición enactiva. (*pensamiento*), (*palabra*). *Y obra*, (25), 140-159. <https://doi.org/10.17227/ppp.num25-12062>.

- Damasio, A. (2005). *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Crítica Barcelona.
- Damasio, A. (2010). *El error de Descartes. La emoción, la razón y el cerebro humano*. Crítica Barcelona.
- Darryl, C. (2008). The Cortex: Regulation of Sensory and Emotional Experience en Noah Hass-Cohen and Richard Carr (Eds.). *Art Therapy and Clinical Neuroscience* (pp.62-76). London, Inglaterra: Jessica Kingsley Publishers.
- Duarte-Silva, A., y Oliveira, A. (2016). Do faces and body postures integrate similarly for distinct emotions, kinds of emotion and judgment dimensions? *Universitas Psychologica*, 15 (3), 1-21.
- Dunn, J., Bundy, P., y Stinson, M. (2015). Connection and commitment: Exploring the generation and experience of emotion in a participatory drama. *International Journal of Education & the Arts*, 16 (6), 1-20.
- Early, M., y Yeung, C. (2009). Producing multimodal picture books and dramatic performances in a core French classroom: An exploratory case study. *Canadian modern language review*, 66 (2), 299-322.
- Efland, A. (2002). *Una historia de la educación del arte*. Paidós.
- Errázuriz, L.H. (1994). *Historia de un Área Marginal. La enseñanza Artística en Chile 1797-1993*. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Errázuriz, L. (2015). *El factor invisible*. Consejo nacional de la Cultura y las Artes. Gobierno de Chile. http://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2015/11/factor_invisible_digital.pdf.
- Feniger-Schaal, R., y Orkibi, H. (2020). Integrative systematic review of drama therapy intervention research. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 14 (1), 68–80.
- Fortuna, S., y Nijs, L. (2020). Children's representational strategies based on verbal versus bodily interactions with music: an intervention-based study. *Music Education Research*, 22 (1), 107-127.
- Gaete, M., Miranda, L., y Ramírez, M. (2007). *Arte y Filosofía en el Currículo escolar: Entre el desarraigo y el olvido*. LOM.
- Garlick, M. (2018). El lugar de la creatividad en una didáctica de la asignatura de artes visuales en educación media. *Revista Saberes Educativos*, 2, 2-12.
- González, F., López, L., y Smith, B. (2016). *Performance art en Chile*. Metales Pesados.
- Guzmán-Fernández, V., Grau-Cárdenas, V., y Balmaceda, C.S. (2019). Las funciones del humor al interior de espacios de formación docente. Análisis grupal en dos comunidades de profesores en Chile. *Perspectiva Educacional*, 58 (3), 127-155.
- Horoufchin, H., Bzdok, D., Buccino, G., Borghi, A.M., y Binkofski, F. (2018). Action and Object Words Are Differentially Anchored in the Sensory Motor System - A Perspective on Cognitive Embodiment. *Scientific Reports*, 8(1), 1-11.
- Johnson, P., Buehring, A., Cassell, C., y Symon, G. (2007). Defining qualitative management research: an empirical investigation. *Qualitative Research in Organizations and Management*, 2 (1), 23-42.
- Krauskopf-Roger, D. (2019). Relaciones intergeneracionales, emancipación e independencia de jóvenes estudiantes chilenos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17 (1), 75-87.

- Kukkonen, T., y Chang, S. (2018). Drawing as Social Play: Shared Meaning-Making in Young Children's Collective Drawing Activities. *International Journal of Art & Design Education*, 37 (1), 74-87.
- López-Goñi, I., y Zabala, J. M. G. (2012). La competencia emocional en los currículos de formación inicial de los docentes. Un estudio comparativo. *Revista de Educación*, 357, 467-489.
- Marcellan-Baraze, I., Calvelhe, L., Agirre, I., y Arriaga, A. (2013). Estudio sobre jóvenes productores de cultura visual: Evidencias de la brecha entre la escuela y la juventud. *Arte, Individuo y Sociedad*, 25 (3), 525-535.
- Martínez, L.M. (2018). El poder terapéutico de la dramatización: estimulación de las neuronas espejos implicadas en el lenguaje a través de emoción. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 13, 85-102.
- Medeiros, M.P., Gómez, C., Sánchez, M.J., y Orrego, V. (2018). Idoneidad disciplinar de los profesores y mercado de horas docentes en Chile. *Calidad en la educación*, 48, 50-95
- Ministerio Nacional de Educación (04 de junio de 2021). *Currículum Nacional. Artes Visuales*. <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Educacion-General/Artes-visuales/>.
- Miranda, L., y Espinoza, M. (2015). El currículo de Artes Visuales en la educación chilena. *Docencia*, 20 (57), 17-27.
- Mujica, F., y Orellana, N. (2019). Emociones en educación física desde la perspectiva constructivista: análisis de los currículos de España y Chile. *Praxis & Saber*, 10 (24), 297-319.
- Osses-Bustingorry, S., Sánchez-Tapia, I., y Ibáñez-Mansilla, F.M. (2006). Investigación cualitativa en educación: hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. *Estudios pedagógicos*, 32 (1), 119-133.
- Pacini, V., Kind, S., y Kocher, L. (2017). *Encounters With Materials in Early Childhood Education*. Routledge Taylor & Francis.
- Parra-Valencia, L., Aponte-Muñoz, A.C., y Dueñas-Manrique, M. (2018). Jóvenes, grupo y arte. Las personas jóvenes y el arte re-unidos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16 (2), 853-865.
- Pérez, C., y Raúl, R. (2014). Narrativas de la identidad docente en la formación del profesorado de lenguas extranjeras. *Andamios*, 11 (24), 215-234.
- Raquimán Ortega, P., y Zamorano Sanhueza, M. (2017). Didáctica de las Artes Visuales, una aproximación desde sus enfoques de enseñanza. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 43 (1), 439-456. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100025>.
- Rech, L. (2019). Drawing, Bodies, and Difference: Heterocorporeal Dialogs and Other Intra-Actions in Children's Classroom Drawing. *Studies in Art Education*, 60 (2), 103-119.
- Rocu, P., Blández, J., y Sierra, M.A. (2019). Construyendo aprendizajes en Expresión Corporal a través de WebQuest: un estudio de caso múltiple. *Revista Complutense de Educación*, 30 (4), 1013-1029.
- Ruiz Olabuénaga, J.I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Sánchez, L. (2019). La formación inicial docente en una universidad chilena: estudiando el ámbito emocional. *Praxis y Saber*, 10 (24), 217-242. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8931>.
- Schroeder, F. (2015). Bringing practice closer to research-seeking integrity, sincerity and authenticity. *International Journal of Education through Art*, 11 (3), 343-354.

- Skulmowski, A., y Rey, G.D. (2018). Embodied learning: introducing a taxonomy based on bodily engagement and task integration. *Cognitive Research: Principles and Implications*, 3 (6), 1-10.
- Sunday, K. (2018). Drawing and Storytelling as Political Action: Difference, Plurality and Coming into Presence in the Early Childhood Classroom. *International Journal of Art y Design Education*, 37 (1), 6-17.
- Tobin, K., King, D., Henderson, S., Bellocchi, A., y Ritchie, S. (2016). Expression of emotions and physiological changes during teaching. *Cultural studies of science education*, 11 (3), 669-692.
- Valles, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis S.A.
- Yulcerán, A. (2012). La retirada de las artes en la escuela. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 11 (21), 109-117.



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0).