
 <p>ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ D.C. EDUCACIÓN Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico</p>	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - R A E -	Código: FT-IDP-04-09
		Versión: 3
		Fecha Aprobación: 25/07/2017
		Página: 1 de

1. Información General	
Tipo de documento	Informe final académico de investigación
Acceso al documento	Centro de Documentación del IDEP, Biblioteca Digital
Título del documento	Informe final del Estudio Corporeidad, técnicas somáticas y socioemocionalidad
Autor(es)	Manuel Antonio Velandia Mora Lisímaco Vallejo Cuellar
Supervisor/a	Amanda Cortés Salcedo, Carlos López Donato
Entidad(es) Participante(s)	IDEP

Palabras Claves	Educación emocional, Técnicas somáticas, corporalidad.
Resumen	La investigación se propuso analizar cómo el bienestar docente influye en la transformación de las prácticas pedagógicas de maestros y maestras, en su salud mental y en los procesos de formación integral de los escolares. Metodológicamente se consideró la creación de lo que se denominó laboratorio y observatorio sobre prácticas corporales, salud y bienestar docente y un laboratorio kinético – corporal. Definiendo como pregunta investigación ¿Se pueden evidenciar cambios el bienestar y salud física y mental, a partir de la implementación de un programa que desarrolle técnicas somáticas y socioemocionales en docentes de colegios oficiales de Bogotá?
Contenidos	La intención de este proyecto de investigación es llevar el proceso directamente a los maestros y maestras de la ciudad, aportar a su bienestar y emocional desde un ejercicio investigativo para determinar la incidencia de las técnicas somáticas en el bienestar de los docentes, buscando replicar en sus estudiantes, impactando sus procesos de enseñanza-aprendizaje y formación integral. Objetivo general Determinar los efectos de las técnicas somáticas, sobre las emociones y estados de bienestar en docentes del Distrito Capital de Bogotá.
Metodología	Es un estudio de diseño cuasi-experimental de corte transversal, con enfoque mixto (cualitativo-cuantitativo, correlacional) pretest versus posttest con grupo experimental y control.
Conclusiones	La autoconciencia es el proceso de identificar la relación que existe entre la postura corporal y la postura ante la vida. Se aumentó la autoconciencia de la existencia de cada uno de los 7 Chakras, asociando los asanas/ posturas ancestrales mejorando la conciencia corporal, el equilibrio físico y la expresión corporal. Por medio de la autoexploración se logró el reconocimiento corporal lo que redundó en el incremento del bienestar

 <p>ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ D.C. EDUCACIÓN Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico</p>	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - R A E -	Código: FT-IDP-04-09
		Versión: 3
		Fecha Aprobación: 25/07/2017
		Página: 1 de

	<p>general. Se asumió el cuerpo de forma integral y sistémica. Desde una perspectiva holístico se hizo conciencia de que se posee un cuerpo/ mi cuerpo es el reflejo de cómo me siento ante la vida/ el trabajo/ la familia/ mejoró con el paso de los días y las repeticiones que hice de las sesiones de trabajo.</p> <p>El programa de intervención de seis semanas de Talleres de Técnicas Somáticas, Corporeidad y Socioemocionalidad en docentes del Distrito Capital de Bogotá, tuvo efectos significativos sobre el aumento del Número de Abdominales, la Flexibilidad, la Fuerza de Brazo Derecho e Izquierdo; la disminución de la Dopamina; la disminución de la Ansiedad AE Actual y el aumento del Bienestar. Mientras que, en la Talla, Peso IMC, La Testosterona, el Cortisol y la Ansiedad AR Total se mantuvieron estables en los docentes participantes.</p> <p>El programa de Intervención tuvo efectos significativos frente a la disminución de los niveles de Ansiedad, aumento del Bienestar, mejoramiento de la condición física, aumento hormonal de la dopamina la cual se relaciona con sensaciones placenteras y bienestar, la testosterona en el desarrollo de fuerza, y disminución de los niveles hormonales de cortisol, que conllevan a identificar que los docentes del Distrito disminuyeron sus niveles de estrés.</p>
--	--

RAE elaborado por:	Manuel Antonio Velandia Mora
RAE revisado por:	Amanda Cortés Salcedo, Carlos López Donato

Fecha de elaboración del RAE:	22	Diciembre	2021
--------------------------------------	----	-----------	------



**ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.**

EDUCACIÓN

Instituto para la Investigación Educativa
y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO

CORPOREIDAD, TÉCNICAS SOMÁTICAS Y SOCIOEMOCIONALIDAD

INVESTIGADORES:

MANUEL ANTONIO VELANDIA MORA
LISÍMACO VALLEJO CUÉLLAR

BOGOTÁ D.C., 2021



**ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.**

EDUCACIÓN

Instituto para la Investigación Educativa
y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

Informe final académico de la investigación:
Corporeidad, Técnicas Somáticas y Socioemocionalidad

Investigadores:

Manuel Antonio Velandia Mora
Contrato 45 de 2021
Lisímaco Vallejo Cuéllar
Contratos 44 de 2021

Supervisores:

Amanda Cortés Salcedo
Carlos López Donato

Bogotá D.C., 2021

Contenido

Presentación	8
Justificación y pregunta de investigación	11
Antecedentes	16
Objetivos.....	27
Objetivo general	27
Objetivos específicos.....	27
Marco teórico y conceptual	28
El pensamiento complejo	28
La ontología del lenguaje.....	30
Lenguaje como generador de mundos	32
Interpretación de los seres humanos como seres lingüísticos.....	33
Interpretación del lenguaje como generativo.....	34
Interpretación acerca de que los seres humanos se crean a sí mismos en el lenguaje y a través de él.	35
La escucha, el lado oculto del lenguaje.....	35
Comprensión de la realidad –ontología–	36
Ontología de la constitutividad	37
Biología del emocionar	38
Ciencia como bifurcación.....	47
Pensamiento sistémico	51
Propiedades de los sistemas	52
Funciones del cerebro	54
Cerebro central, reptílico, psicomotor: Operativo.....	55
Cerebro derecho, límbico: Emocional-Creativo	55
Cerebro izquierdo, neocórtex, racional: Lógico	57
Propuesta educativa.....	58
Formación humana	59
Aprender vivenciando	61
Qué investigamos.....	61
Corporalidad	62
Corporeidad	64
Socioemocionalidad	65
Investigar centrados en el cuerpo.....	66
Metodología	77
Enfoque metodológico	77
Estrategia de intervención: Taller pedagógico	78
Instrumentos	84
La bitácora Kinética	84
Diario de Campo.....	85
Cartografía Kinético Corporal Socio emocional	86
Mapa somático.....	86
Formulario de Autovaloración	86

Categorías de análisis	86
Macro-categoría Corporeidad.....	88
Macro-categoría Socioemocionalidad	97
Macro-categoría Formación.....	117
Macro-categoría Producción.....	124
Población.....	126
<i>Resultados</i>	<i>130</i>
Resultados relacionados con las categorías de Corporeidad.....	130
Resultados relacionados con las categorías de Socioemocionalidad	161
Resultados relacionados con las categorías de Formación	174
Resultados relacionados con las categorías de Producción	179
<i>Conclusiones</i>	<i>185</i>
<i>Referencias</i>	<i>190</i>

Tablas

<i>Tabla 1. Estructura de cada sesión práctica del Taller de Corporeidad.</i>	<i>82</i>
<i>Tabla 2 Intervalos de edad.</i>	<i>127</i>
<i>Tabla 3 Sexo biológico versus localidad del colegio en que labora.</i>	<i>128</i>
<i>Tabla 4 Análisis por grupos etarios</i>	<i>131</i>
<i>Tabla 5 Sexo biológico.</i>	<i>132</i>
<i>Tabla 6 Número de docentes, según grupo Control y Experimental y por Sexo.</i>	<i>133</i>
<i>Tabla 7 Sexo según grupo Control y Experimental.....</i>	<i>133</i>
<i>Tabla 8 Edad según grupo Control y Experimental.</i>	<i>134</i>
<i>Tabla 9 Edad según grupo Control y Experimental por Sexo.</i>	<i>135</i>
<i>Tabla 10 Resultados antropométricos según grupo Control y Experimental.</i>	<i>136</i>
<i>Tabla 11 Correlación de muestras emparejadas resultados Antropométricos</i>	<i>136</i>
<i>Tabla 12 Prueba de muestras emparejadas resultados Antropométricos.</i>	<i>137</i>
<i>Tabla 13 Resultados antropométricos según grupo Control y Experimental por Sexo.....</i>	<i>138</i>
<i>Tabla 14 Resultados Antropométricos según grupo Control y Experimental por Edad y Sexo Postest.....</i>	<i>140</i>
<i>Tabla 15 Resultados de Condición Física según grupo Control y Experimental Pretest y Postest.....</i>	<i>142</i>
<i>Tabla 16 Correlación de muestras emparejadas resultados de Condición Física</i>	<i>143</i>
<i>Tabla 17 Prueba de muestras emparejadas resultados de Condición Física.....</i>	<i>143</i>
<i>Tabla 18 Resultados de Condición Física según grupo Control y Experimental por Sexo Pretest y Postest</i>	<i>145</i>
<i>Tabla 19 Condición Física según grupo Control y Experimental por Edad y Sexo Postest....</i>	<i>149</i>
<i>Tabla 20 Informe de condición física o médica.</i>	<i>151</i>
<i>Tabla 21 Condiciones físicas o médicas que se informa.....</i>	<i>151</i>
<i>Tabla 22 Condición de discapacidad.....</i>	<i>153</i>
<i>Tabla 23 Condición de discapacidad. Elaboración propia.....</i>	<i>154</i>
<i>Tabla 24 Resultados de pruebas Hormonales según grupo Control y Experimental Pretest y Postest.....</i>	<i>155</i>
<i>Tabla 25 Correlación de muestras emparejadas resultados Hormonales.....</i>	<i>157</i>
<i>Tabla 26 Resultados Hormonales para el Grupo Experimental y Control.....</i>	<i>157</i>
<i>Tabla 27 Resultados de pruebas Hormonales.....</i>	<i>159</i>

<i>Tabla 28 Géneros sexuales identificados.....</i>	<i>161</i>
<i>Tabla 29 Identificación como víctimas del conflicto armado.....</i>	<i>163</i>
<i>Tabla 30 Estadísticas de muestras emparejadas resultados de Ansiedad y Bienestar.....</i>	<i>163</i>
<i>Tabla 31 Correlaciones de muestras emparejadas resultados de Ansiedad y Bienestar</i>	<i>166</i>
<i>Tabla 32 Prueba de muestras emparejadas resultados de Ansiedad y Bienestar</i>	<i>166</i>
<i>Tabla 33 Ansiedad y Bienestar según grupo Experimental y Control por Sexo</i>	<i>167</i>
<i>Tabla 34 Desarrollo cerebral, Funciones Creativo Emocionales.....</i>	<i>170</i>
<i>Tabla 35 Desarrollo Cerebral Funciones Creativo Emocionales en orden de importancia. Elaboración propia.....</i>	<i>171</i>
<i>Tabla 36 Localidad donde laboran los docentes.....</i>	<i>171</i>
<i>Tabla 37 Localidad en la que vive.....</i>	<i>173</i>
<i>Tabla 38 Nivel en el que labora. Elaboración propia.....</i>	<i>173</i>
<i>Tabla 39 Desarrollo cerebral, Funciones Lógicas.....</i>	<i>174</i>
<i>Tabla 40 Desarrollo Cerebral Funciones Lógicas en orden de importancia.....</i>	<i>175</i>
<i>Tabla 41 Desarrollo cerebral Funciones Lógicas</i>	<i>175</i>
<i>Tabla 42 Desarrollo cerebral Funciones Operativas</i>	<i>176</i>
<i>Tabla 43 Desarrollo cerebral Funciones Creativo Emocionales.....</i>	<i>177</i>
<i>Tabla 44 Desarrollo Cerebral Funciones Lógicas en orden de importancia.....</i>	<i>177</i>
<i>Tabla 45 Desarrollo Cerebral Funciones Operativas en orden de importancia</i>	<i>178</i>
<i>Tabla 46 Desarrollo Cerebral Funciones Creativo- emocionales en orden de importancia..</i>	<i>178</i>
<i>Tabla 47 Nivel de formación alcanzado.....</i>	<i>179</i>
<i>Tabla 48 Estatuto de Profesionalización docente. Elaboración propia.....</i>	<i>180</i>
<i>Tabla 49 Cargo que desempeñan los y las docentes.....</i>	<i>180</i>
<i>Tabla 50 Área de enseñanza.....</i>	<i>181</i>
<i>Tabla 51 Experiencia previa de trabajo.....</i>	<i>182</i>

Figuras

<i>Figura 1 RULER es un enfoque de Aprendizaje Social y Emocional.....</i>	<i>17</i>
<i>Figura 2 Postulados básicos del Lenguaje como generador de mundos.....</i>	<i>31</i>
<i>Figura 3 Bifurcación.....</i>	<i>50</i>
<i>Figura 4 Funciones del cerebro.</i>	<i>56</i>
<i>Figura 5 Ejes de acción del Taller.</i>	<i>61</i>
<i>Figura 6 Ejes de acción.</i>	<i>78</i>
<i>Figura 7 Ejes del proyecto.....</i>	<i>80</i>
<i>Figura 8 Mapa categorial de la investigación, presentación sistémica.....</i>	<i>87</i>
<i>Figura 9 Macro categorías.....</i>	<i>88</i>
<i>Figura 10 Componentes de la formación.....</i>	<i>118</i>
<i>Figura 11 Análisis de cantidad de personas por grupos etarios.....</i>	<i>132</i>
<i>Figura 12 Talla (cm) pretest y postest, por grupo y sexo.....</i>	<i>139</i>
<i>Figura 13 Peso (kg) pretest y postest, por grupo y sexo.....</i>	<i>139</i>
<i>Figura 14 Índice de Masa Corporal pretest y postest, por grupo y sexo.....</i>	<i>140</i>
<i>Figura 15 Abdominales (30 segundos) pretest y postest, por grupo y sexo.....</i>	<i>146</i>
<i>Figura 16 Flexibilidad (cm) pretest y postest, por grupo y sexo.....</i>	<i>146</i>
<i>Figura 17 Fuerza Brazo Derecho (kgf) pretest y postest, por grupo y sexo.....</i>	<i>147</i>
<i>Figura 18 Fuerza Brazo Izquierdo (kgf) pretest y postest, por grupo y sexo.....</i>	<i>147</i>
<i>Figura 19 Testosterona Grupo Experimental y Control.....</i>	<i>155</i>
<i>Figura 20 Dopamina Grupo Experimental y Control.....</i>	<i>156</i>
<i>Figura 21 Cortisol Grupo Experimental y Control.....</i>	<i>156</i>
<i>Figura 22 Testosterona Grupo Experimental y Control por Sexo.</i>	<i>159</i>
<i>Figura 23 Dopamina Grupo Experimental y Control por Sexo.....</i>	<i>160</i>
<i>Figura 24 Cortisol Grupo Experimental y Control por Sexo.....</i>	<i>160</i>
<i>Figura 25 Ansiedad valores medios y niveles de significancia, pretest versus postest.....</i>	<i>164</i>
<i>Figura 26 Resultados test y pos test de Bienestar.....</i>	<i>165</i>
<i>Figura 27 Ansiedad AE AR según grupo Experimental por Sexo.....</i>	<i>168</i>
<i>Figura 28 Bienestar según grupo Experimental por Sexo.....</i>	<i>168</i>
<i>Figura 29 Ansiedad AE AR Grupo Control por Sexo.....</i>	<i>169</i>
<i>Figura 30 Bienestar Grupo Control por Sexo.....</i>	<i>169</i>

Presentación

Este capítulo expone la problemática y las preguntas formuladas, la justificación del estudio, así como los diversos objetivos generales y sus respectivos objetivos específicos y finaliza con la descripción de cada capítulo que contiene el presente informe.

El Concejo de Bogotá, D.C., mediante Acuerdo No. 761 de 2020 aprobó el Plan Distrital de Desarrollo Económico, Social, Ambiental y de Obras Públicas y el Plan Plurianual de Inversiones para Bogotá D. C. para el período 2020-2024 “Un Nuevo Contrato Social y Ambiental para la Bogotá del siglo XXI”; en su Artículo 15 presenta la Definición de Programas. Éstos se definen agrupados según el propósito:

Propósito 1: Hacer un nuevo contrato social para incrementar la inclusión social, productiva y política. Este propósito posee 26 programas. De ellos destacaremos el programa 16 *Transformación pedagógica y mejoramiento de la gestión educativa es con los maestros y maestras*, el cual busca: Realizar acompañamientos especializados para producir transformaciones pedagógicas hacia el fortalecimiento del currículo, la apropiación pedagógica y las estrategias didácticas de los colegios públicos rurales y urbanos de Bogotá desde preescolar hasta educación media. Fortalecer los ambientes de aprendizaje y los procesos pedagógicos y didácticos de las IED para mejorar las habilidades comunicativas, digitales y científicas de los estudiantes y responder a los cambios sociales, culturales y económicos del Siglo XXI. Focalizar el trabajo basándose en enfoque de desarrollo integral e inclusivo que aborde las diferentes dimensiones del estudiante centradas en el saber (pensamiento crítico, lengua y STEM) y el ser (formación socioemocional, ciudadanía, paz y convivencia, arte y bienestar físico). Mejorar el desarrollo profesional de los maestros y maestras a través de

estrategias de formación docente, creación de redes y grupos de investigación y, acciones de reconocimiento social de su labor como docente investigador o creador. Consolidar un Sistema Multidimensional de Evaluación para la calidad educativa, tanto para estudiantes como para docentes, que focalizará las atenciones en el desarrollo de las habilidades de los estudiantes con miras en la calidad y pertinencia académica.

El Plan estratégico de desarrollo institucional 2020-2024 del (IDEP, 2021), tiene como su Objetivo Estratégico: Fortalecer la apropiación, uso y divulgación del conocimiento producido por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico -IDEP, de los y las maestras, como aporte al cierre de las brechas de la calidad educativa, a la transformación pedagógica y al reconocimiento del saber docente.

Del objetivo estratégico se desprenden los objetivos específicos, de tal forma que una vez, éstos se cumplan se asegura el logro de este. El objetivo específico No. 1 es: Fortalecer la apropiación, uso y divulgación del conocimiento producido por el IDEP, de los y las maestras, como aporte al cierre de las brechas de la calidad educativa, a la transformación pedagógica y al reconocimiento del saber docente.

Este primer objetivo apunta cumplir dos de las metas del Plan de Desarrollo Distrital:

Meta 108. Reducir la brecha de calidad educativa entre colegios públicos y privados, a través de la transformación curricular y pedagógica del 100% de colegios públicos, el sistema multidimensional de evaluación y el desarrollo de competencias del siglo XXI, que incluye el aprendizaje autónomo y la virtualidad como un elemento de innovación; y la 107. Reconocer y apoyar la labor de 7.000 maestras y maestros a través de programas de formación docente y la generación de escenarios que permitan su vinculación a redes, grupos de investigación e innovación, y el reconocimiento social a su labor, de los cuales 5.000 maestros, maestras y

directivos docentes en estrategias de formación posgradual, especialmente en maestrías y, 2.000 en procesos de formación en servicio y participando de redes, grupos de investigación e innovación y reconocimientos.

Una estrategia del proyecto de inversión que se inscribe en la Agenda de investigaciones para la transformación pedagógica es la Investigación: corporeidad, técnicas somáticas y socioemocionalidad. La cual, tiene como objetivo: Aportar evidencia pertinente, válida y congruente para la transformación pedagógica en el sistema educativo de la ciudad de Bogotá, con el fin de reducir de manera significativa las brechas socioeducativas y en el marco de los ODS, acorde con la Meta 108 del Plan de Desarrollo Distrital, arriba citada.

La investigación corporeidad, técnicas somáticas y socioemocionalidad en docentes del Distrito Capital, es una de las cinco investigaciones que se ha fijado como meta el IDEP para el 2021, en la estrategia1: Agenda de investigaciones para transformación pedagógica.

La intención de este proyecto de investigación es llevar el proceso directamente a los maestros y maestras de la ciudad, aportar a su bienestar y emocional desde un ejercicio investigativo para determinar la incidencia de las técnicas somáticas en el bienestar de los docentes, buscando replicar en sus estudiantes, impactando sus procesos de enseñanza-aprendizaje y formación integral.

Justificación y pregunta de investigación

Según (IDEP, 2021) para que la ciudad goce de los plenos beneficios del potencial del IDEP, el de sus investigadores y del saber de sus maestros y maestras, se requiere poner en marcha un programa de investigación ambicioso y enfocado en contribuir al cierre de brechas existentes en el sistema educativo, que sus causas, y avance hacia su comprensión desde abordajes de investigación tanto básica como aplicada, con enfoques mixtos de orden cualitativo y cuantitativo.

Con relación a la Investigación Corporeidad, técnicas somáticas y socioemocionalidad, en la bibliometría realizada para el diseño de la Agenda de investigaciones durante el segundo semestre del 2020, se evidenció que el tema de corporeidad y socioemocionalidad en la educación es recurrente en las publicaciones registradas en SCOPUS a nivel mundial, lo que demuestra un alto nivel de preocupación por estos asuntos y su incidencia en procesos pedagógicos innovadores y en los estudios del bienestar docente.

La investigación se propuso analizar cómo el bienestar docente influye en la transformación de las prácticas pedagógicas de maestros y maestras, en su salud mental y en los procesos de formación integral de los escolares. Metodológicamente se consideró la creación de lo que se denominó *laboratorio y observatorio* sobre prácticas corporales, salud y bienestar docente y un laboratorio kinético – corporal. Definiendo como pregunta investigación ¿Se pueden evidenciar cambios el bienestar y salud física y mental, a partir de la implementación de un programa que desarrolle técnicas somáticas y socioemocionales en docentes de colegios oficiales de Bogotá?

Siguiendo a Calderón Vélez (2020), la definición común de un laboratorio es que el mismo es un espacio, dotado generalmente de instrumentos y herramientas para el desarrollo de investigaciones, experimentos, prácticas y trabajos que aporten a la ciencia. La educación no es (o no debe serlo) una cuestión de carácter técnico, sino un espacio de creatividad e innovación. Los educadores por lo tanto no son seguidores de normas preestablecidas sino verdaderos científicos. Desde esta perspectiva, cada educador/a tiene delante suyo un verdadero laboratorio, es decir su aula de clase o su centro educativo, y a nivel macro, cada educador/a debe contar con herramientas que le permitan utilizar dichos espacios como trasfondo de su capacidad creadora.

Un laboratorio pedagógico busca revalorizar la pedagogía como ciencia primera de la educación, por un lado, y aportar herramientas para que cada docente se construya como científico/a, por otro, la idea de laboratorio pedagógico requiere entonces de sujetos que se construyen, se forman continuamente y alimenten su saber. Es el espacio que recoge, procesa y analiza datos sobre educación, de tal manera que permite que se conozca y comprenda la situación educativa de un lugar determinado. Es una apuesta epistemológica, ontológica y metodológica que, desde una comprensión del ser humano y una axiología, parte de la sistematización analítica investigativa de una experiencia profesor/a significativa e innovadora para la formación ecosistémica de los estudiantes, de sí mismo/a y de la comunidad académica en general.

Quienes trabajan en el laboratorio debieran tener una perspectiva interdisciplinaria desde la cual se generan acciones de orden pedagógico sobre las cuales se reflexiona con un criterio investigativo cuanti-cualitativo orientada a la comprensión de un fenómeno desde una

perspectiva sistémica, apoyándose en el amplio espectro de los actores educativos, con el fin de materializar cambios reales en la escuela y en las prácticas, saberes y emociones de los estudiantes.

La función prospectiva del laboratorio consiste en tratar de anticiparse a situaciones que pueden terminar afectando la vida de las personas que conforman la comunidad académica, prever las consecuencias que van a desprenderse de una bifurcación en el desarrollo institucional, de tal forma que posibiliten a las personas responsables adelantarse a las circunstancias y evitar que las situaciones de hecho se impongan.

Tampoco puede perderse de vista la necesidad de que los resultados de la investigación terminen transformando, en última instancia, la política pública sobre la educación en el Distrito Capital de Bogotá. Cabe resaltar que otra función importante es determinar cuáles son las herramientas pertinentes para producir datos, almacenarlos, interpretarlos y con ellos generar la información pertinente y necesaria; por lo que es necesario trabajar de forma conjunta y mancomunada con el observatorio pedagógico.

El laboratorio busca tres propósitos elementales: 1. Investigar; 2. Generar experimentos y llevarlos a la práctica; y 3. Producir innovaciones. Específicamente para esta investigación ha sido de gran importancia determinar si las variables sociodemográficas como la edad, el género, nivel de estudios, experiencia como docente podían predecir los niveles de referencia de bienestar mental y emocional (ansiedad y estrés) después de la aplicación de un programa de intervención con diversas técnicas somáticas, así como establecer la relación entre el estado de bienestar y el estado emocional.

A la par se este laboratorio, se planteó un observatorio, donde se asocia y articula con herramientas y conceptos, el proceso enseñanza aprendizaje, articulando la educación corporal, el manejo de las emociones y buscando el bienestar de los docentes para que después puedan replicar en sus estudiantes las enseñanzas aprendidas. Construye un directorio de saberes, vigilancia estratégica, redes de interacción y uso compartido del conocimiento.

El Observatorio es una herramienta de seguimiento de la actualidad en aspectos de la educación corporal, emociones y bienestar de los docentes. Muestra información actual, pertinente y relevante en su área de actuación como es la transformación pedagógica de los docentes, realiza un seguimiento de la producción documental de repositorios, bancos de datos, informes, propuestas e iniciativas de organismos nacionales e internacionales.

El observatorio dispondrá de información como mínimo de cinco años que permita deducir aproximaciones y análisis de la evolución en los aspectos que interesa conocer al IDEP como es el de la corporeidad, la educación corporal, las emociones y el bienestar de los docentes. Por tanto, en el primer año se concentrará en analizar las tendencias positivas o negativas con el objeto de intervenir de forma eficiente las decisiones fundamentada en evidencias observables a partir de las interpretaciones de los datos.

El informe del observatorio analiza los docentes del distrito capital, los estudiantes, padres de familia, administrativos y entes políticos. Se dedicará atención especial a las investigaciones, innovaciones y estrategias utilizadas por los docentes con el objeto de conseguir la transformación pedagógica. Se tendrá en cuenta los perfiles sociodemográficos y las actividades o temas que se desarrollan en aula.

Se presentarán las instituciones educativas que conforman la red de colegios de la Secretaría de Educación del distrito, organizaciones públicas y privadas involucradas con la educación. La educación y los medios de comunicación, información del ICFES, pruebas Saber, Pruebas Pisa y otros que “ranquean” la educación a nivel nacional e internacional.

La tarea principal del observatorio en la primera fase será la de conseguir la mayor cantidad de información posible sobre las dimensiones tales como la corporeidad, las emociones y el bienestar de los docentes a nivel mundial, nacional y el de principal incidencia en el sistema de la Secretaría de Educación del Distrito Capital de Bogotá, DC., a través del IDEP, organizando todo de forma sistemática y sobre todo de el fácil acceso a los docentes, investigadores, estudiantes y administrativos, personas y organizaciones gubernamentales y no gubernamentales interesadas en realizar consultas que sirvan en la toma de decisiones, mejorar el diagnóstico y análisis y las posibles acciones estratégicas que colaboren en los planes de acción y planes de mejoramiento.

Antecedentes

La División de Investigación del Centro de Inteligencia Emocional de Yale (YCEI) se ha comprometido a utilizar en la educación el poder de las emociones para crear una sociedad más sana, equitativa, innovadora y compasiva, hoy y para las generaciones futuras. Considerados como líderes en la ciencia de las emociones en el estudio y la práctica, su portafolio de investigación comprende cuatro divisiones de estudio de las emociones: en Evaluación, en el lugar de trabajo, en Creatividad y en RULER. Los investigadores del Centro están trabajando activamente para realizar estudios y crear herramientas que brinden una guía práctica para las comunidades escolares y la industria, informando cómo evaluar las emociones en los estudiantes y maestros, promoviendo el desarrollo de habilidades individuales y el clima escolar, informando cómo probamos el impacto social y emocional y el aprendizaje dentro de una comunidad escolar y lugar de trabajo. (YALE, primavera 2021)

Informa Juan Carlos de Soroa (2017), que RULER¹ es un enfoque de Aprendizaje Social y Emocional que implica a todo el centro educativo y que en primer lugar se centra en el desarrollo personal y profesional de los profesores y las familias para que puedan ser modelos y competentes para educar emocional y socialmente a los alumnos. Los objetivos del programa son crear un clima emocional positivo y mejorar la inteligencia emocional en profesores, familias y alumnos. Hay dos fases de despliegue:

1. Los anclajes, que son un conjunto de herramientas fundamentales para que el centro educativo cree un clima positivo y un lenguaje común de la inteligencia emocional;
2. Palabras de Sentimientos es un currículo basado en el vocabulario emocional que se

¹ RULER formado por el acrónimo (Recognize, Understand, Labeling, Express, Regulate).

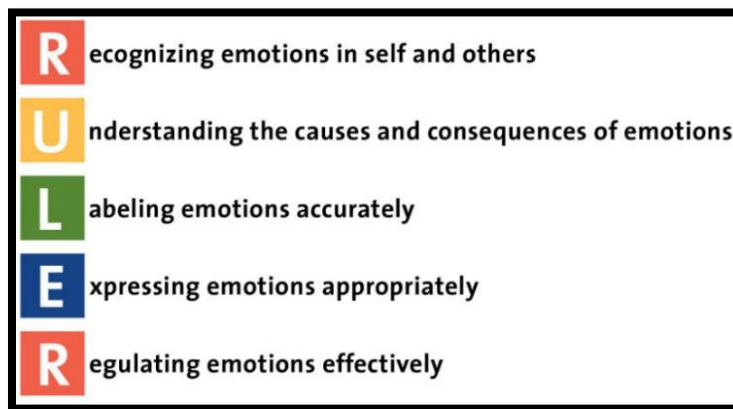
implementa en el aula.

RULER se integra o complementa perfectamente con muchos otros enfoques del Aprendizaje Social y Emocional (SEL en sus siglas en inglés) ya que sus objetivos y métodos, según (de Soroa, 2017), se superponen con los de otros programas de SEL:

- Reconocer las propias emociones y las de los demás;
- Comprender las causas y consecuencias de las emociones;
- Etiquetar las emociones con precisión;
- Expresar las emociones adecuadamente las emociones de forma efectiva;
- Regular las emociones de forma efectiva.

Figura 1

RULER es un enfoque de Aprendizaje Social y Emocional.



Nota. Recuperado de: jcsoroa.blogspot.com

(YALE, primavera 2021), está realizando estudios adicionales para examinar las relaciones entre las emociones y las variables del lugar de trabajo, como el liderazgo, el bienestar y el agotamiento, así como entre las emociones y la creatividad y las artes. El proyecto es una investigación de tres años (2021 es el segundo), sobre el bienestar emocional del educador y la implementación del aprendizaje social y emocional. Durante el transcurso del período del proyecto, el equipo del mismo diseña, valida y pone a disposición de todos las encuestas sobre

el bienestar y la participación de los docentes; desarrollar un conjunto de recursos complementarios para ayudar a las escuelas a mejorar los resultados de sus encuestas a lo largo del tiempo; sensibilizar a los líderes escolares sobre la importancia y la viabilidad de profundizar los compromisos con el bienestar de los docentes; diseñar, validar y hacer ampliamente disponible una encuesta de fidelidad de implementación de SEL para educadores; y examinar la asociación de la fidelidad a la implementación y el bienestar de los docentes. Este proyecto brinda una oportunidad para que las escuelas comprendan y aborden los sentimientos de sus propios educadores sobre los factores críticos que contribuyen a su bienestar, incluyendo sus relaciones con colegas, estudiantes, padres y liderazgo. Es importante destacar que esperamos que este estudio ayude a descubrir cómo se sienten los educadores sobre el trabajo que hacen, día tras día, no solo en sus esfuerzos por inspirar la enseñanza y el aprendizaje en su comunidad escolar, sino también para cultivar habilidades de aprendizaje socioemocional en sí mismos y en sus estudiantes.

En el artículo “El desarrollo emocional es tan importante como el académico”, su autora Yolanda Heredia Escorza (2020), miembro del Observatorio del Instituto para el Futuro de la Educación, perteneciente al Tecnológico de Monterrey, plantea que:

El desarrollo de las habilidades socioemocionales ha sido objeto de estudio especializado por psicólogos, neurocientíficos, y educadores. El término Inteligencia Emocional (IE) fue introducido por primera vez por Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997) la definen como la parte de la inteligencia social que incluye habilidades para: percibir, valorar, y expresar emociones con exactitud, acceder o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; comprender las emociones y regularlas promoviendo un crecimiento emocional e intelectual. A estas

capacidades se les llama en su conjunto, habilidades socioemocionales (entrevista a Marc Brackett, 2019).

A la fecha, se han realizado múltiples investigaciones sobre las habilidades socioemocionales y con ello, la creación de instrumentos para medirlas, así como el diseño de programas educativos para desarrollarlas. Por estas necesidades, es como surge un nuevo campo de estudio: el aprendizaje socioemocional (SEL por sus siglas en inglés) (Nathanson, L., Rivers, S. Flynn, L & Brackett, M. A. 2016; Malti, T & Noam, G. G. 2016).

No fue sino hasta el 2016, que en México se les dio lugar a las habilidades socioemocionales en el currículum de educación básica, y se ha ratificado en los actuales planes y programas de estudio (Acuerdo número 07/06/17). Aun así, los docentes deben perfeccionar las estrategias didácticas para su desarrollo, así como la publicación de investigación científica sobre el tema en poblaciones mexicanas. Por lo que este campo disciplinar, nuevo en nuestro país, está abierto para llevar a cabo intervenciones e investigación que aporten conocimiento para los docentes.

En el artículo “Yoga y formación del profesorado”, los investigadores (Fuente Torre & de la Herrán Gascón, 2021), en un estudio cuyo objetivo es conocer cómo influye la práctica sistemática del yoga en la conciencia del docente de educación infantil y primaria, pretenden comprender si esta práctica es relevante desde la perspectiva de la experiencia formativa y profesional de los docentes. Partieron de una conceptualización de conciencia, tanto desde un punto de vista “etic”, o de la teoría, como “emic”, o de los participantes, según la terminología de Harris (1980). Para ello llevaron a cabo veintidós estudios de caso, mediante entrevistas en profundidad. Los participantes son dieciséis maestros de educación infantil y primaria que practican yoga sistemáticamente, y cinco maestros de yoga, expertos y reconocidos. Los

resultados, obtenidos mediante análisis de contenido, indican que la práctica del yoga ayuda a desarrollar la conciencia del docente de un modo efectivo, y otras cualidades importantes para la función docente, estrechamente vinculadas a la conciencia, como la empatía y la humildad didáctica. Se concluye que la práctica del yoga es una metodología formativa que contribuye al desarrollo personal y profesional de los docentes. Al respecto informan que,

el yoga es una metodología formativa eficaz, desde la perspectiva de los participantes. En efecto, para los profesores practicantes de yoga, esta disciplina meditativa ayuda a fomentar cualidades formativas relevantes de los docentes, ratificadas por teóricos e investigadores de la educación. Todas ellas se consideran necesarias para el desarrollo personal y profesional del docente y esenciales para el trabajo docente. Los más relevantes son: positividad (energía y optimismo), capacidad de esfuerzo, fortaleza, capacidad de relacionarse y amplitud y flexibilidad mental.

La práctica del yoga desarrolla la conciencia del docente, entendida tanto como autoconciencia, como conciencia del otro, aspecto esencial en la profesión docente, y, en menor medida, la conciencia de sistemas más amplios.

Ayuda a ver claramente que el fin de la educación y la enseñanza pasa por el desarrollo de la conciencia, comprendida como el factor más importante de la educación, junto al control del egocentrismo humano (Herrán, 1995, 2014). Se traduce en el desarrollo integral de las capacidades, la priorización de aspectos humanos y emocionales sobre los contenidos escolares, la importancia de cambiar el modo de entender el aprendizaje, que no es extrínseco, sino relacionado con sacar lo que el niño ya lleva dentro, aunque se apoye en libros de texto, otros recursos, metodologías directivas, exámenes, etc. Los participantes comparten la convicción de que la educación es la base de las soluciones, pero por educación no entienden la intervención que fomenta la adaptación personal a los sistemas políticos y económicos,

perpetuando desigualdades y contribuyendo al deterioro de nuestro medio ambiente. Más bien identifican educación como proceso de adquisición y desarrollo de conciencia.

Contribuye al desarrollo personal y profesional del docente, desde el fortalecimiento de su conciencia e, indirectamente, a la educación del alumno. En efecto, al variar la perspectiva con la que el docente mira y ve la educación y a los alumnos, se mejora espontánea, automáticamente la relación con ellos, con las familias y con los compañeros de trabajo.

En consecuencia, se considera positiva y conveniente la práctica del yoga, comprendida como una disciplina o vía de desarrollo de la conciencia.

Los resultados encontrados por los autores (Fuente Torre y Herrán Gascón, 2021) coinciden con el enfoque radical e inclusivo de la formación en cuatro necesidades y cambios epistemológicos: (1) Redefinir y complementar los fines de la educación, tal y como normalmente se entienden, desde la Pedagogía; (2) Atender e incluir enfoques formativos complementarios con base en la conciencia, junto a los modos en que habitualmente se forma a los profesores, desde una perspectiva técnico-reflexiva; (3) Favorecer el tránsito en complejidad de una educación y una enseñanza basadas en el aprendizaje a una educación y una didáctica basadas en la conciencia, sin renunciar al aprendizaje.

Desde el enfoque radical e inclusivo de la formación, los autores plantean que la pregunta clave no es si el yoga pudiera o no incluirse en la formación del profesorado, sino ¿cómo es posible que una metodología autoformativa tan contrastada todavía permanezca tan lejos de la educación en general y de la formación del educador y del profesorado, en particular, así como de las ciencias que los estudian, con especial referencia a la Pedagogía y la Didáctica (Herrán, 1995).

Los resultados apuntan a que la práctica sistemática del yoga puede ser una metodología importante para el profesorado y la educación. Potencia, además, numerosas cualidades de los

profesores. En especial, redundando en una mejor relación interpersonal y educación de los alumnos. Esta forma de meditación es altamente compatible con el enfoque técnico reflexivo. El yoga se muestra, así, como una práctica del máximo interés pedagógico.

(Telles, Gaur, & Balkrishna, 2009) demostraron que las técnicas de yoga practicadas durante períodos variables reducen el estado de ansiedad. El estudio trabajó con 300 personas sin experiencia previa en yoga que asistían a un centro de terapia de yoga en el norte de la India para aliviar el estrés como visitantes de un día y no residían en dicho lugar. Fueron asignados a dos grupos, práctica de yoga y teoría de yoga; se evaluó su estado de ansiedad antes y después de 2 horas en sesión de yoga. Se encontró una reducción significativa en las puntuaciones de estado de ansiedad en el grupo de práctica de yoga (disminución del 14,7 %), así como en el grupo de teoría del yoga (disminución del 3,4 %). La diferencia en las puntuaciones después de las sesiones fue estadísticamente significativa. Por lo tanto, la práctica del yoga, así como el aprendizaje de los aspectos teóricos del mismo, parecen reducir el estado de ansiedad, con una mayor reducción después de la práctica de éste.

Practicando la bondad se segrega oxitocina u hormona del bienestar, expande los vasos sanguíneos y reduce la presión arterial. La amabilidad se convierte en un fortificante del sistema cardiovascular. Proceder bien con los demás, ser empáticos, amables y altruistas, nos ayuda a tener buenas relaciones con los amigos, con la familia, con la pareja y los hijos, la bondad influye de forma concluyente en la salud de las personas, sobre todo en el equilibrio químico del corazón.

Pero ser deshonestos y mentir, exponer el cuerpo a una serie de peligros nos lleva a corroborar que, según (Del Rosario, 2019) el cerebro humano dispone de un detector de

honestidad situado en la corteza cingulada anterior. La honestidad se comporta como un catalizador que hace al organismo adoptar una composición química característica a toda velocidad, analizar una muestra de saliva o sangre de una persona que está siendo deshonesto, permite demostrar que se inician procesos fisiológicos medibles como producción de hormonas, cortisol y testosterona.

Según (Romero, 2012), la corteza cingulada anterior (CCA) rostral resuelve el conflicto emocional suprimiendo la actividad de la amígdala y sus conexiones salientes, lo que conduce a un debilitamiento de las respuestas autonómicas simpáticas. Por tanto, estamos hablando de un fenómeno top-down emocional. Para hablar de control emocional inhibitorio, debemos hacer una distinción entre procesos conscientes y no conscientes. Etkin et al. (Individual differences in trait anxiety predict the response of the basolateral amygdala to unconsciously processed fearful faces, 2004) ya demostraron que existen diferencias en la actividad de la CCA rostral cuando los estímulos son conscientes y cuando no lo son.

Para (Romero, 2012), durante el procesamiento inconsciente de los estímulos, los sujetos difirieron ya que no podían identificar la ansiedad relacionada con la vigilancia con un estímulo amenazante relacionado con el contexto, y por tanto difieren según su nivel de ansiedad individual. Los resultados también mostraron que una vez que los sujetos habían reconocido la potencial amenaza, respondían de la misma manera y con independencia del tipo de terapia que habían recibido –es decir, que al haber tenido éxito reducían igualmente su ansiedad-. En definitiva, la CCA rostral podría ejercer un control consciente de la emoción inicial no consciente producida por la amígdala, dilucidando dos etapas de procesamiento emocional.

Considera (Romero, 2012), que la implicación para el procesamiento atencional es evidente e importante. En las patologías que implican al procesamiento emocional, la sobre activación de la amígdala hace a los sujetos más sensibles ante la interferencia, con una elevada distraibilidad para los pacientes psiquiátricos. Esta sobre activación, además, se correlaciona con la hipoactivación de la CCA rostral.

En palabras de (Naranjo Pereira, 2009), las fuentes de estrés pueden afectar a la población estudiantil debido a la competitividad, las dificultades en el rendimiento académico, los problemas en las relaciones interpersonales, la violencia física y psicológica, los temores asociados con la realización de pruebas, el fracaso y el incumplimiento de expectativas de progenitores y docentes. El estrés puede estimular la frustración, desmotivación y ansiedad, afectando lo emocional, cognitivo, conductual y fisiológico negativo en los estudiantes, en la eficiencia de aprendizaje y en los logros del rendimiento académico. Las instituciones educativas deben desarrollar programas para la prevención y el afrontamiento adecuado del estrés y de sus manifestaciones más peligrosas como la ansiedad y la depresión. Crear ambientes emocionales y relacionales sociales contribuye a disminuir el estrés de los estudiantes; como también, igualar los niveles de exigencia académica, disminuir la sobrecarga de trabajos extra-clase y dar espacio para la recreación y el descanso.

Por otra parte, fomentar la solidaridad entre pares trabajando de forma conjunta por un bien común. Propiciar relaciones asertivas y ayudar al estudiantado a eliminar temores sobre ciertas asignaturas, la participación en clase y la presentación de pruebas, igualmente disminuye el estrés, como también lo logra fomentar la práctica de actividades de expresión artística que permitan a la población estudiantil manifestar de forma libre sus capacidades creativas, sin

competencia, comparación o calificación; lo que igualmente se alcanza al posibilitar que los estudiantes descubran su propio yo mediante el arte, canalizar y organizar sus emociones, pensamientos, percepciones y desarrollar su imaginación.

Según (Naranjo, 2004), desarrollar una imagen positiva de sí mismo, aumentar la confianza en la capacidad de la autoexpresión, facilitar la oportunidad para el pensamiento divergente, deben ser los propósitos fundamentales de un programa educativo y el arte para la expresión emocional, impulsando una mayor participación de lo afectivo, lo cual debe hacerse en un ambiente saludable; esto es, libre de tensiones”. El estrés en los estudiantes aumenta de acuerdo con la dinámica familiar; en las semanas de exámenes se puede presentar un ambiente desagradable, de tensión emocional, en el cual las relaciones y la comunicación se centran casi exclusivamente en el rendimiento académico, y de esta forma se descuidan otras áreas de vida importantes como compartir experiencias, la expresión de afecto y la recreación. Los padres y madres de familia deben mantener expectativas realistas respecto de los logros académicos de sus hijas e hijos para evitar las exigencias de perfección y la inflexibilidad, pues esto sólo conduce a la frustración, a una disminución de la autoestima y a relaciones cargadas de resentimiento o culpa, lo que finalmente no beneficia, sino que perjudica el rendimiento académico de la persona, deteriorando los vínculos afectivos en la familia.

Los logros no solo debieran ser para los y las estudiantes, por lo que cabe destacar que el cambio en la actitud y en el emocionar de los y las estudiantes también es beneficioso para los maestros y maestras, e igualmente que la práctica del yoga también contribuye a su salud mental.

Esto también debe considerarse de manera inversa, ya que lo que sucede con los maestros y maestras en su cambio en la actitud y en el emocionar necesariamente redundará en los y las estudiantes.

(Telles S. S., 2019) encontraron que después del yoga, los profesores mostraron un aumento significativo en el bienestar mental en un 5,84% y una disminución en el estado de ansiedad en un 4,48%.

(Telles S. G.-b., 2018) sugieren que 15 días de un programa residencial de yoga que incluye posturas físicas, respiración regulada y la relajación guiada pueden mejorar el bienestar mental y reducir el estado de ansiedad en los docentes de primaria. En su investigación, los docentes del grupo de control que continuó con su rutina habitual no mostraron cambios ni en el bienestar mental ni en el estado de ansiedad.

Objetivos

Objetivo general

Determinar los efectos de las técnicas somáticas, sobre las emociones y estados de bienestar en docentes del Distrito Capital de Bogotá.

Objetivos específicos

- Construir, implementar y monitorear un programa de intervención sobre Corporeidad, técnicas somáticas y socioemocionalidad, con maestros y maestras de colegios oficiales de Bogotá.
- Identificar los cambios en el bienestar y la salud física y mental, a partir de las intervenciones desarrolladas en los docentes participantes.
- Desarrollar estrategias pedagógicas que posibiliten el desarrollo y transferencia de conocimiento, relacionadas al bienestar mental, emocional y físico de docentes.

Marco teórico y conceptual

La investigación tiene como su referente conceptual el Pensamiento complejo. La complejidad posibilita un método que rebasa al modelo reductor y disyuntor en el cual surge el pensamiento simplificador; un método que se aleja de lo pragmático y expone principios organizadores que no permiten inferir un protocolo normativo, ni una metodología de investigación; principios generales capaces de dialogar con la incertidumbre, lo imprevisible y la múltiple causalidad.

El método complejo introduce al científico a la exploración de principios fundamentales y generales, le posibilita ensayar sus propios caminos técnicos y metodológicos al hacer ciencia, educación e investigación.

Para comprender la Complejidad es necesario conocer en primera instancia profundizar sobre las propiedades de los sistemas vivos y aplicar los criterios para pensar sistémicamente; igualmente es importante comprender al lenguaje no como instrumento sino como generador, a las emociones no como debilidades sino como motores de la acción, y, a las bifurcaciones como cambios en el devenir de los sistemas. Esta nueva perspectiva de las emociones y el lenguaje y el cambio en el rol del observador de la realidad determinan una nueva ontología, la de la constitutividad.

El pensamiento complejo

La Complejidad, es definida por (Feliú Giorello, Sin fecha) como: noción que surge en los años sesenta y que busca la comprensión del mundo fenoménico a través de una integración de sus eventos pues concibe la realidad como un tejido de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados donde encontramos presente la paradoja de lo uno y lo múltiple. La complejidad intenta abordar las relaciones entre lo empírico, lo lógico y lo racional

oponiéndose al esquema clásico de las ciencias, separadas en especializaciones, y proponiendo a su vez una visión integradora y multidimensional que a través de un trabajo transdisciplinar de cuenta de la complejidad de lo real.

Considera Morín en la entrevista con (Feliú Giorello, Sin fecha) que es necesario comprender que “complejo” no significa completo, cuando hay complejidad siempre queda incertidumbre en el pensamiento.

Para tejer los hilos del pensamiento complejo, Morín se ha fundamentado no solo en la biología, la teoría de la información, la cibernética, sino que también usa principios y leyes de la física que funcionan como operadores cognitivos que transversalizan las ciencias de la vida, del mundo físico y del ser humano.

Para comprender la complejidad como ‘un desafío que la mente puede y debe rebasar’ – es necesario comprender un conjunto de argumentos que tejen toda la obra de Edgar Morín y se encuentran de forma sintética en los libros “La inteligencia de la complejidad” y “Educar en la era planetaria”, estos argumentos son:

- Lo complejo hace referencia a la dificultad de describir y explicar un objeto que comporta diversas dimensiones;
- La complejidad difiere de la complicación;
- Lo complejo admite la incertidumbre; se esto se deriva que:
- Lo complejo es marcado por lo imprevisible;
- Lo complejo es no-determinista, no-lineal e inestable; esto es porque:
- Lo complejo se construye y se mantiene por la auto organización;
- Lo complejo es marcado por lo inacabado; se eso se desprende que:
- Lo complejo es simultáneamente dependiente y autónomo;
- Lo complejo lleva, supone o expresa emergencias;

- Lo complejo se instala lejos del equilibrio;
- Lo complejo vive de la tensión entre determinismo y libertad.

Los once argumentos mencionados arriba no tratan, pues, de fijar una definición de complejidad, sino de indicar caminos y pistas para su comprensión. “Cualesquiera que sean las definiciones, la complejidad sorprende por la irrealidad, o, mejor dicho, por la irreversibilidad de su contenido. Es una “noción no-positiva por excelencia” (Morin & Le Moigne, A inteligência da complexidade, 2000). Para este autor “será complejo lo que ciertamente no es totalmente previsible y a veces localmente imposible de anticipar”; la noción de lo “imprevisible esencial propuesta por Paul Valery es retomada por M. Bessis y, sin duda es la característica más general de la complejidad”. Para Morín el “objetivo del método es ayudar a pensar por sí mismo para responder al desafío de la complejidad de los problemas” (Morin, O Método 3 – o conhecimento do conhecimento, 1999).

La ontología del lenguaje

En el momento histórico que estamos viviendo, presenciamos nuevamente una revolución en la forma de comunicarnos con los(as) demás, resultado de importantes innovaciones tecnológicas: el lenguaje electrónico. Este lenguaje ha incidido profundamente en la forma en que convivimos, en el pensar sobre nosotros(as) mismos(as) y sobre el mundo (se eliminan los problemas de la distancia, se revalúa la sincronía y asincronía en el tiempo, las limitaciones físicas ya no son determinantes en la relación con los otros) y en la forma en que ocurre el cambio en la vida humana, tanto que hoy día el cambio es un aspecto permanente de la vida, por lo que nada permanece igual por demasiado tiempo.

Figura 2

Postulados básicos del Lenguaje como generador de mundos



Nota. La vida puede comprenderse como una serie de bifurcaciones, al igual que la educación y el proceso de construir modelos pedagógicos.

Desde la teoría de Echeverría, un postulado inicial con relación a la ontología, es que “cada planteamiento hecho por un observador nos habla del tipo de observador que ese observador considera que es... Hagamos lo que hagamos, digamos lo que digamos, siempre se revela en ello una cierta comprensión de lo que es posible para los seres humanos y, por lo tanto, una ontología subyacente” (Echeverría, 1996), es decir, que cada vez que actuamos o decimos algo, no sólo se manifiesta el objeto sobre el cual actuamos o decimos, sino que principalmente se manifiesta una interpretación de lo que significa ser humano y, por lo tanto, una ontología.

La mayor fuerza de la ontología del lenguaje se encuentra en la interpretación que proporciona sobre el individuo, dado que lo trata a él y a su mundo como construcciones lingüísticas, ofreciendo con ello una mayor expansión de posibilidades humanas.

Lenguaje como generador de mundos

Cuando hablamos del Lenguaje como generador de mundos nos ubicamos en la propuesta de la Ontología del Lenguaje, dado que pretende ofrecer una nueva concepción integradora sobre el fenómeno humano, situándose no sólo más allá de los presupuestos del pensamiento moderno, sino trascendiendo las bases de lo que se llama “el programa metafísico”, corriente que ha venido dominando el pensamiento occidental por más de 25 siglos, con importantes representantes como Sócrates, Platón y Aristóteles, y que ha servido de base a la forma como observamos la vida. (Velandia Mora & Luna Ávila, Estrategias para la formación en la Convivencia Democrática, 2003)

La propuesta de la Ontología del Lenguaje no es aislada, dado que hace parte de un movimiento emergente que está impregnando disímiles campos de la cultura y que se relacionan con la filosofía, la historia, la política, lo social, lo económico, pero que indudablemente donde presenta mayores desafíos es en el ámbito de la comunicación, por cuanto nos invita a repensar lo que significa ser humano, situándonos fuera de las bases del programa metafísico.

Esta nueva propuesta se sustenta en diversos autores, fundamentalmente en Nietzsche, Graves, (filósofos), Echeverría (sociólogo) y Maturana (biólogo), cuyo punto de encuentro ha sido la búsqueda por entender mejor el fenómeno de la vida humana.

Tradicionalmente el lenguaje se ha asumido como una capacidad individual propia de una persona, y se concibe al individuo como precondition del lenguaje. Desde la **Ontología del lenguaje**, se postula que el lenguaje no es desarrollado por una persona aislada, por el contrario, el lenguaje nace de la interacción social entre los seres humanos y, en consecuencia, el lenguaje es un fenómeno social, no biológico. Por ello decimos que el lenguaje es mucho más que un sistema de comunicación simbólica, no es una capacidad individual sino, un rasgo

evolutivo que basándose en condiciones biológicas específicas surge de la interacción social. (Velandia Mora & Luna Ávila, 2003)

Y es en esta interacción entre las diferentes personas donde aparece una precondition fundamental del lenguaje: la constitución de un dominio consensual, es decir, que “los participantes de una interacción social comparten el mismo sistema de signos (gestos, sonidos, etc.) para designar objetos, acciones o acontecimientos en orden a coordinar sus acciones comunes”. Sin un dominio consensual no hay lenguaje, además, no existe otro camino que el del lenguaje; fuera del lenguaje no existe un espacio en el que podamos apoyarnos. Los seres humanos vivimos en un mundo lingüístico.

Una vez constituidos como individuos, gracias a la capacidad recursiva del lenguaje humano, estamos en capacidad de observarnos a nosotros mismos y al sistema al que pertenecemos, y de ir más allá de nosotros y de esos sistemas. Nuestra capacidad de reflexión es la que nos posibilita establecer conversaciones con nosotros mismos y con los demás, acerca de nuevas posibilidades, así estamos en la capacidad de intervenir en el diseño de nosotros mismos y de muchas otras personas. (Velandia Mora & Luna Ávila, 2003)

Interpretación de los seres humanos como seres lingüísticos

Los seres humanos viven en el lenguaje y, éste es la clave para comprender los fenómenos humanos. Sin embargo, es necesario tener en cuenta que los seres humanos no son sólo seres lingüísticos, la existencia humana reconoce tres dominios principales, autónomos, pero con relaciones de coherencia entre sí: el dominio del cuerpo, de la emocionalidad y del lenguaje.

Pese al reconocimiento de estos tres dominios, se considera desde esta perspectiva que es necesario dar prioridad al lenguaje, por cuanto es a través de éste que reconocemos la importancia de otros dominios no lingüísticos y porque mediante él conferimos sentido a la

existencia, afirmando que es lo que nos hace ser como somos. No hay lugar fuera del lenguaje desde el cual se observe la existencia del ser humano.

Como individuos tenemos la capacidad de generarle un sentido a la vida, interpretándonos a nosotros(as) mismos(as) y al mundo que nos rodea. La forma en que damos sentido a nuestras vidas es lingüística; así, nuestra identidad está asociada a nuestra capacidad de generar sentido a través de nuestros relatos; no podemos separarnos de nuestros relatos y al modificar el relato de quiénes somos, modificamos nuestra identidad.

Además de lo señalado, es necesario tomar en cuenta el carácter ecosistémico del lenguaje, es decir, que, en tanto individuos, somos lo que somos debido a la cultura lingüística en la que crecemos; el individuo no sólo es una construcción lingüística, sino también social y propia de un espacio y tiempo determinados, de ahí que se pueda afirmar que **el lenguaje es contextual**.

Las formas como conferimos sentido y como actuamos descansan en un trasfondo de relatos e historias generadas en la comunidad y en sus prácticas vigentes. Nos constituimos siempre dentro y a partir del trasfondo de esos discursos históricos (metarelatos) y de esas prácticas sociales.

Interpretación del lenguaje como generativo

Como ya lo hemos anotado, por mucho tiempo ha prevalecido la postura según la cual el lenguaje nos posibilita hablar sobre las cosas; es un instrumento que nos permite describir lo que percibimos o expresar lo que sentimos y, con ello se ha asumido como una capacidad pasiva. En esta medida, la realidad se convierte en antecesora del lenguaje y éste como el mecanismo para dar cuenta de ella.

Desde una nueva perspectiva, basada en los desarrollos ya comentados, se hace un reconocimiento del lenguaje no sólo desde la posibilidad de hablar sobre las cosas, sino fundamentalmente como lo que hace que sucedan las cosas. En esta medida hay una transición

del lenguaje pasivo a un lenguaje generativo: el lenguaje no sólo permite describir realidades, también las crea, genera ser.

Interpretación acerca de que los seres humanos se crean a sí mismos en el lenguaje y a través de él.

El ser humano no es de una forma terminada ni permanente, es un espacio de posibilidad hacia su propia creación y, ello gracias –como ya lo hemos visto- a la capacidad generativa del lenguaje. Esta interpretación nos posibilita ganar dominio sobre nuestra propia vida, al ser protagonistas en el diseño del tipo de ser que queremos llegar a ser, asumiendo que como seres humanos estamos en un proceso permanente de invención. Somos el relato que nosotros(as) y los(as) demás contamos de nosotros(as) mismos(as) y, al modificar ese relato, modificamos lo que somos. (Velandia Mora M. A., 2016)

Es en este aspecto en que se ubica una de las mayores contribuciones de la ontología del lenguaje: el ofrecimiento a las personas para inventar y regenerar un sentido en sus vidas. Este planteamiento nos cuestiona sobre el hecho de que no podemos esperar siempre que la vida genere por sí misma el sentido que requerimos para vivirla y, de manera paralela nos muestra cómo es posible generar sentido mediante el lenguaje, inventando permanentemente relatos y acciones que nos permiten trascender como personas y, por ende, asumirnos como constructoras(es) y transformadoras(es) del mundo.

La escucha, el lado oculto del lenguaje

La interacción en el lenguaje tiene dos dimensiones: hablar y escuchar. Tradicionalmente se asume que el hablar es la faceta más importante, dado que está asociada al aspecto activo de la comunicación, en tanto que el escuchar es asociado a un papel pasivo, dependiente de la

persona hablante. Desde esta postura se supone que si quien habla lo hace con claridad y sin interferencias externas será perfectamente comprendido.

Echeverría afirma que la comunicación descansa, principalmente, no en el hablar, sino en el escuchar, dado que éste es el factor fundamental del lenguaje porque desde el escuchar se confiere sentido a lo que uno dice. El escuchar valida el hablar, dirige todo el proceso de la comunicación. (Echeverría, 1996)

Por esta razón, la metáfora tradicional de la comunicación humana como la transmisión de información (de datos) no es adecuada y esconde la naturaleza problemática del escuchar humano, porque no toma en cuenta la construcción de significado y la asignación de sentido por parte del oyente (maestro o estudiante), distorsionando el fenómeno que se pretende revelar.

Comprensión de la realidad –ontología–

Hay dos maneras de comprender la realidad. La primera, considera que la realidad es una sola y es entendida, explicada y comunicada por todos de la misma manera –en un único verso, uni-verso–, sin que dicha realidad se vea afectada por quien la observa, la manera como lo hace o por el medio en que se halla. La realidad misma, que es externa al sujeto conocedor, es asumida como realidad objetiva externa. Desde esta perspectiva, el/lo maestro o el/lo estudiante posee un conocimiento, obtenido de la realidad externa, que es una representación especializada del mismo y de la que el/la estudiante se puede apropiar y asimilar. Esta forma de comprensión se denomina el camino de la objetividad o paradigma objetivista. (Velandia Mora M. A., 2016)

Tradicionalmente se habla de la objetividad y se dice que alguien es objetivo cuando actúa y habla con independencia de la propia manera de pensar o de sentir. En el pensamiento objetivista las propiedades de la cosa o realidad que pretende ser explicada son externas al

sujeto conocedor, son asumidas como realidad objetiva externa. En esta que es la “visión tradicional”, para explicar qué es la realidad, el contexto no se tiene en cuenta para la observación, porque se considera que no influye en la cosa observada, ni afecta la observación, ni al observador.

En el método objetivista, al observar la realidad, el énfasis se hace en el objeto observado y se le da poca importancia al proceso de observar realizado por el observador. La cognición se considera como una propiedad inherente del observador y éste refleja en su explicación lo observado, es decir, refleja la cosa misma en sus palabras, en el conocimiento. El criterio de validez de dicho conocimiento radica en que el observador percibe la cosa “tal cual es” y, en consecuencia, tan sólo puede ser comprendida de una única forma; el resultado de dicha observación es una “verdad absoluta”, por tanto, frente a la cosa sólo es posible una única explicación a la que se denomina verso único o uni-verso.

Ontología de la constitutividad

Es el otro camino para comprender la realidad. El método constitutivo considera que la cosa observada, persona, organización o proceso es afectada por el contexto en que se encuentra como también por la persona que la observa, a esto se suma la afectación mutua que se sucede entre el contexto y el observador, y además que lo observado es afectado por: la forma cómo se hace la observación, las herramientas que se utilizan para ello, la experticia que se tiene para hacerlo, el interés que se tiene en ver, los conocimientos desde los que observa y, la relación que se plantea desde el observador con la cosa misma. En consecuencia, su conocimiento de la realidad observada está constituido por la conjunción de todos estos aportes. De ahí que pueda afirmarse que sobre una misma realidad puede haber tantas explicaciones como sujetos tratan de observarla, razón por la que se habla aquí del multi-verso.

La tradición educativa forma al ser humano en un pensamiento de las unicasalidades concebidas fuera de un contexto: la tradición considera que el lenguaje es trivial porque es un instrumento que sirve para informar. Se mira el mundo dándole mayor peso a lo racional y se entiende que las conductas del ser se orientan desde la racionalidad, hasta el punto de que, al ser humano se le ha definido como un ser “racional”. (Velandia Mora M. A., 2016)

Biología del emocionar

Partimos para esta reflexión de dos ideas fundamentales: 1ª. Nuestro cerebro y las emociones fijan la manera de conocer, lo que decidimos conocer y cómo lo explicamos, determinando que más que seres racionales somos seres emocionales que actúan y piensan. 2ª. Las decisiones mal llamadas conscientes no son sino la racionalización interesada y a posteriori de mecanismos inconscientes (Punset, 2010).

Los rastreos cerebrales médicos, posibles gracias a los avances de la tecnología, prueban que desde el cerebro sentimos, actuamos y pensamos, razón por la que además nuestro cerebro determina quiénes somos y, por tanto, nuestra identidad.

Cada proceso que nuestro cerebro realiza se efectúa en un área determinada del mismo y dicho proceso está orientado a una función específica. Una neurona es un bloque constructivo del cerebro que induce a sentir, actuar o pensar disparando impulsos nerviosos a través de ramas de neuronas que están interconectadas a otros cientos de ramas que a su vez también lo están a otros cientos de ramas y así sucesivamente. Las cadenas de neuronas “interconectadas” unas a otras en realidad no se tocan, sino que se produce entre ellas un campo químico que se activa cada vez que una neurona dispara su energía; es precisamente ese cóctel de sustancias

químicas llamadas neurotransmisores el que controla la actividad cerebral. Las neuronas en un cerebro hacen cien millones de millones de conexiones o sinapsis.

El cerebro funciona como un sistema, por tanto, es más que la suma de todas sus partes. Las emergencias del cerebro no se producen en una sola neurona, sino en muchas de ellas que trabajan conjunta y simultáneamente. Cada grupo de neuronas se encarga de un proceso y posibilita diferentes habilidades físicas más desarrolladas como el lenguaje o la memoria, o menos desarrolladas como el movimiento. La forma, el color, la temperatura se procesan separadamente y sumándolas tenemos una “visión coherente” del mundo. Las habilidades menos desarrolladas se realizan automáticamente sin pensarlas y son ordenadas desde el cerebelo. Una actividad que se ha practicado reiteradamente es aprendida por el cerebelo y realizada automáticamente. El cerebelo da el comando necesario al resto del cuerpo mandando instrucciones sin que nos percatemos de ello; de hecho, su funcionamiento es más preciso cuando se realiza sin que se haga conscientemente. Desde el cerebelo estamos igualmente en capacidad de usar cualquier herramienta y hacerla una extensión de nuestro cuerpo; con ella estamos en capacidad de modificar el mundo. (Velandia Mora M. A., 2016)

La conciencia de sí y de los(as) demás es la habilidad más grande que hemos desarrollado. El desarrollo de la personalidad nos permite entrar prevenidos a nuestras actividades y pensamientos, ya que sin la conciencia seríamos algo más que robots atravesando por la vida sin emociones. La conciencia está directamente relacionada con nuestras emociones y nos permite apreciar y valorar las cosas de la vida, el amor, la ciencia, a nosotros(as) mismos(as) y a los(as) otros(as).

El papel de las emociones

Estudios realizados por Humberto Maturana, Daniel Goleman, Antonio Damasio, Claude Steiner, Richard Davison, Tom Jennings y Joseph Le Doux, entre otros, demuestran que las emociones juegan un papel fundamental en nuestras relaciones con nuestros semejantes y con el entorno. Durante mucho tiempo se pensó que nuestro cerebro estaba dividido en dos y, por tanto, también lo estaban sus procesos y funciones; que el pensamiento era una cosa y las emociones otra y, que cuando las emociones interferían en el pensamiento perdíamos grandes posibilidades como seres racionales que éramos. Actualmente se sabe que existe una relación muy armónica e integrada entre las áreas de las emociones y las áreas del pensamiento y, que se afectan mutuamente. (Velandia Mora M. A., 2016)

Plantea (Goleman, 1996) en “La Inteligencia Emocional” que una visión de la naturaleza humana que pasa por alto el poder de las emociones es lamentablemente miope y, que el mismo nombre de Homo Sapiens, la especie pensante, resulta engañoso a la luz de la nueva valoración y visión que ofrece la ciencia con respecto al lugar que ocupan las emociones en nuestra vida. Este autor alega que en un sentido muy real tenemos dos mentes, una que piensa y otra que siente. Estas dos formas fundamentalmente diferentes de conocimiento interactúan para construir nuestra vida mental. La mente racional es la forma de comprensión de lo que somos típicamente conscientes: más destacada en cuanto a la conciencia, reflexiva, capaz de analizar y meditar. Pero junto a ésta existe otro sistema de conocimiento impulsivo y poderoso, aunque a veces ilógico: la mente emocional.

Como lo afirma (Crubin, 2001), es imposible tener un sistema de razonamiento que funcione bien sin un sistema de emociones que lo haga correctamente. Lo que la persona piensa, lo que

la persona cree, los problemas que solucione, sus formas de razonar no existen en el vacío, ya que siempre hay un respaldo de las emociones. Para él no somos máquinas pensantes, sino “máquinas emocionales que piensan”. Sus investigaciones han demostrado que si el cerebro pierde la región relacionada con la creación de sensaciones no es que se elimine la capacidad de producir emociones, sino la de sentir las que se producen al no poder experimentar la conciencia de la emoción. En la entrevista realizada por (Rusowsky, 2000), titulada “Cambiemos nuestras conversaciones y haremos un mundo distinto”, publicada en la Internet, él opina “Decimos que los seres humanos son seres racionales. Yo pienso que eso no es verdad. La razón la usamos para justificar las emociones.”

Jennings, al igual que Goleman (1966), considera que las emociones son generadas por estructuras ocultas en lo profundo del cerebro. La amígdala es la primera en reaccionar a un evento emocional desencadenando una serie de reacciones instantáneas dentro del centro emocional. Ondas de impulsos nerviosos viajan por el tallo cerebral produciendo una respuesta inmediata a lo largo del cuerpo. Gran parte del tiempo, incluso en los periodos de vigilia, la maquinaria que produce las emociones está trabajando, sin que nos demos cuenta de ello, creando posturas y expresiones faciales, alterando además el funcionamiento de los órganos internos y preparando al cuerpo para cuando necesite actuar, creando respuestas químicas de las que no nos enteramos y constituyendo así un estado emocional. Para la mayoría de las personas que logran darse cuenta de una emoción, hacerla consciente ocurre unas milésimas de segundo después de que ésta es generada. El cerebro envía señales a la parte encargada del pensamiento y así podemos tomar conciencia de nuestras emociones. (Velandia Mora M. A., 2016)

Damasio (El error de Descartes, 1996), neurólogo de la Facultad de Medicina de la Universidad de Iowa, llevó a cabo estudios en pacientes que tenían dañado el circuito ubicado en la zona prefrontal-amígdala, tratando de comprender cuáles eran las consecuencias que se presentaban a partir de ello. (Damasio, 1996) en “El error de Descartes” concluyó que a pesar de que la inteligencia en estos pacientes seguía intacta, las elecciones que hacen son desafortunadas tanto en los negocios, como en su vida personal y pueden hasta llegar a obsesionarse permanentemente por tomar decisiones sencillas, porque han perdido acceso a su aprendizaje emocional; razón por la que pueden considerarse tan inteligentes como la gente que no posee dichas lesiones y razonar con la misma rapidez, pero no pueden tomar decisiones correctas, no aprenden de los errores y no tienen sentimientos de culpa. Desde esta perspectiva, como punto de confluencia entre pensamiento y emoción, el circuito prefrontal-amígdala es una puerta fundamental para el almacenamiento de gustos y disgustos que adquirimos en el curso de nuestra vida, por la que concluye que las emociones son típicamente indispensables para las decisiones racionales, ya que ellas nos señalan la dirección correcta donde la pura lógica puede ser utilizada. (Velandia Mora M. A., 2016)

Al perder contacto con las emociones se pierde contacto con el pasado; los recuerdos y las emociones que nos acompañan guían cada una de nuestras decisiones. Todas las situaciones que la persona experimenta en la vida están inevitablemente relacionadas con algún tipo de emoción. Toda decisión que la persona toma está relacionada por su similitud con una previa. Cuando la persona debe decidir, aparece en su memoria un recuerdo emocional que se manifestará como un presentimiento que lo guiará hacia una u otra opción. Desde esta visión las emociones pueden considerarse un mapa de navegación que nos apoya en la toma de una decisión que emocionalmente determinamos como correcta. Si dicho mecanismo emocional no

funcionara la persona quedaría a merced de sus procesos lógicos y estos no serían suficientes para la toma de decisiones.

Según lo expresa (Crubin, 2001) de la Universidad de Wisconsin, Madison, tenemos emociones específicas que son parte de nuestro repertorio para pensar, pues ellas nos ayudan a resolver problemas. Para él, la rabia, por ejemplo, es un paquete de respuestas que facilitan nuestra capacidad de eliminar obstáculos que se encuentran en nuestro camino para lograr metas y, el miedo tiene como principal objetivo poner fuera de peligro al organismo, de modo que podemos huir de un predador o quedar paralizados ante su presencia. Para este autor, el problema surge cuando una emoción persiste durante más tiempo del que realmente debiera durar.

Cuando se presenta cualquier situación, la amígdala se activa rápidamente y recluta a las demás áreas del cerebro para manejar dicha circunstancia. Ese hecho puede ser tanto una situación de peligro como el encuentro con alguien que amamos o un diálogo establecido con otra persona. Según (LeDoux, 1999), de la Universidad de New York, la amígdala envía señales al cuerpo para que se tensen los músculos, se liberen hormonas, se incremente la presión sanguínea y en su conjunto se genere una respuesta ante dicha situación.

En un sistema normal la amígdala funciona como un sistema de alerta temprana pero no funciona por sí sola; la corteza frontal, donde pensamos y razonamos, juega un papel crucial. Hay dos rutas paralelas del procesamiento de las emociones en el cerebro. Una conduce directamente a la amígdala, es una vía rápida que desencadena una emoción inconsciente, de ahí que la amígdala puede ejercer control sobre lo que hacemos, incluso mientras el cerebro está ocupado tomando una decisión; la otra, cuando la información va lentamente a la corteza,

posibilita que ésta perciba ciertas diferencias; por ejemplo, al oír una frase generada por una persona yo puedo reaccionar inmediatamente de manera agresiva, pero al procesar la información por la corteza dar cuenta que lo que fue tomado como una agresión era simplemente un comentario y, esto es posible porque la corteza envía un mensaje a la amígdala y ésta desencadena un proceso que me permite, desde mis emociones y recuerdos previos, interpretar la información de una forma diferente. El neo-córtex, que es una pieza fundamental para el comportamiento, es un gran bulbo de tejidos plegados entre sí que configuran el estrato superior del sistema nervioso. Es ahí donde se procesan las señales del exterior, se aprenden y se memorizan, lo que entre otras nos permite hacer planes y tener expectativas. (Velandia Mora M. A., 2016)

Ciertas emociones crean situaciones en las que se producen hormonas que nos permiten afrontar esas o experiencias similares, tal y como lo considera James L. McCaugh de la Universidad de California, quien opina que así la persona tendrá un recuerdo más vivo de las circunstancias y podrá usar dicha información para tomar decisiones sobre lo que hará en el futuro. Igualmente considera que cuando las emociones se salen de control se producen consecuencias devastadoras. Las emociones, afirma, nos ayudan a determinar qué hay de bueno y de malo en nuestro mundo. La emoción nos da una imagen de nosotros(as) mismos(as) pero podemos perder el control de esa imagen y sentir que no hay futuro para nosotros(as). Por ejemplo, en un estado de depresión severa la persona pierde el equilibrio entre las emociones, el pensamiento y la razón.

El cerebro es capaz de generar toda una colección de pensamientos, pero es la emoción la que ocupa el centro de nuestra vida; en consecuencia, la vida está regulada por las emociones y la interacción de ellas con los procesos de pensamiento es lo que somos. Más que seres

racionales somos seres emocionales ya que en nuestras vidas no hay ningún momento libre de emociones, de ahí la importancia de centrarnos en conocerlas.

¿Qué son las emociones?

En el artículo *¿Qué queremos de la educación?* (Maturana, 2002) afirma: Lo que guía la conducta humana son las emociones o confianzas básicas. Las emociones son clases de conductas relacionales; cuando se coordinan las emociones se coordinan las conductas relacionales. Este mismo autor considera que las emociones son disposiciones corporales dinámicas que definen distintos dominios de acción en los que nos podemos mover. Propone (Echeverría, 1996), que las emociones son quiebres que nos suceden en el sin número de posibilidades de acciones y, que se presentan como apertura, ampliación o cierre de dichas posibilidades. Además, argumenta que, en los seres humanos, muchas de las emociones tienen su origen en el lenguaje, tal como lo manifiestan las personas cuando sienten envidia, vergüenza, rechazo, etc.

Siguiendo a Echeverría se puede aseverar que el vivir humano se da en la continua interacción con los(as) otros(as) en el lenguaje y en el fluir del emocionar que se genera de esta. Es importante aclarar que las acciones humanas no se definen en el acto como una operación particular, sino en la emoción que lo posibilita y lo constituye como tal. Es decir, no podemos propiciar cambios en los(as) otros(as) a través de discursos racionales, impecables y perfectos, si el emocionar de los que escuchan o hablan está situado en emociones distintas o se encuentra en la misma pero afectado por otras emociones (enojo o tristeza) que los hace cambiar de escucha o sordos a la misma. Por lo tanto, si queremos entender las acciones humanas debemos reconocer que los actos no se dan por sí, sino que son constituidos por la emoción que los posibilita. (Velandia Mora M. A., 2016)

Plantea (Goleman, 1996) que: “Todas las emociones son impulsos para actuar” es decir, que las emociones son los motores de la acción humana, son los recursos para enfrentarnos a la vida y sus múltiples relaciones.

Plantea Maturana, que las emociones no son concebidas como lo que corrientemente llamamos sentimientos, sino como disposiciones corporales dinámicas que definen distintos dominios de acciones en que nos movemos o en que se encuentra un animal (humano o no).

Al respecto, en el diálogo “Amor y democracia” de (Urquieta, 2002) con Humberto Maturana, éste asevera: “En lo emocional somos mamíferos. Los mamíferos son animales en que el emocionar es, en buena parte, consensual y en los que el amor en particular juega un papel importante. Se ve en los animales domésticos. Si no se le hace cariño al perro, se pone triste, se enferma... Somos animales, pero animales especiales. Lo especial del modo de vivir humano es el lenguaje entrelazado con el emocionar. El amor es constitutivo de la vida humana pero no es nada especial...”.

En la entrevista “Un problema de deseo” realizada por (Sarrás, 2000), Maturana afirma: “Las emociones, desde el punto de vista biológico, son cambios internos de configuración que transforman la reactividad del ser vivo, de modo que ese ser vivo en el espacio relacional es distinto... El ser humano puede realizar una mirada sobre su emocionar, puede reflexionar porque tiene el lenguaje. Pero el animal, que Descartes trata tan negativamente como autómatas, no tiene cómo hacer esa mirada reflexiva.” Parfraseando a Maturana se puede afirmar que la emoción del animal es como la emoción del ser humano cuando no se da cuenta de ella.

Se lee en (Goleman, 1996) que “Las emociones son en esencia impulsos para actuar, planes instantáneos que la evolución nos ha, dado, para enfrentarnos a la vida, lo que sugiere que en toda emoción hay implícita una tendencia a actuar. Es decir, plantea que las emociones son impulsos arraigados que nos llevan a actuar, motivo por el cual los biólogos no dudan en otorgarle a las emociones un papel fundamental en la evolución humana. Dicen que las respuestas emotivas de nuestros antepasados más remotos fueron pieza clave en la supervivencia de la especie: el miedo hace que la sangre fluya con más fuerza hacia los músculos y facilita que huyamos o golpeemos al agresor; la sorpresa aumenta el tamaño de las pupilas y mejora nuestra información visual. Estas tendencias biológicas a actuar están moldeadas además por nuestra experiencia de la vida y nuestra cultura”.

Ciencia como bifurcación

Ilya Prigogine (1917-2003) fue un químico ruso nacionalizado belga que en 1977 mereció el premio Nobel por sus hallazgos sobre las estructuras disipativas. Fue reconocido por los físicos de su época como el “poeta de la termodinámica”. Prigogine apuesta en la “reconexión del saber” propuesta por Morín. “La ciencia de hoy”, dice Prigogine, “no se puede seguir dando el derecho de negar la pertinencia y el interés de otros puntos de vista y, en particular, de rechazar o comprender los de las ciencias humanas, de la filosofía y del arte”. (Prigogine, Carta às futuras gerações, 2001) Del interior de esa “nueva alianza”, el osado científico ruso-belga formula el problema de la ética de la responsabilidad en la ciencia y cuestiona la separación entre ciencias humanas, ciencias de la vida y ciencias de la naturaleza.

Se Pregunta (Prigogine, Carta às futuras gerações, 2001): “si los científicos de las ciencias físicas o biológicas son incapaces de atreverse a concebir que la ciencia física pueda ser

también una ciencia social, ¿pueden ellos tener los instrumentos para pensar en los problemas de su responsabilidad?”.

Para Prigogine afirma (De Almeida, 2008), el futuro no está determinado. ‘El futuro no es dado’. Inmerso en la incertidumbre, el futuro está abierto. El universo está en construcción. La historia humana, acontecimiento particular de la historia del universo, acompaña esa misma dinámica de lo inacabado, desvíos, incertidumbres, fluctuaciones.

Lejos del inmovilismo, Prigogine propone “luchar contra los sentimientos de resignación o impotencia”. Para ello, “las recientes ciencias de la complejidad niegan el determinismo; insisten en la creatividad en todos los niveles de la naturaleza.” (Prigogine, Carta às futuras gerações, 2001)

Bifurcaciones, dice Ilya Prigogine: “esa mezcla de determinismo y de lo imprevisible. La creación del universo es antes que nada una creación de posibilidades, las cuales algunas se realizan, otras no”. (Prigogine & Gama, O nascimento do tempo, 1991). En eso, continúa (De Almeida, 2008) Prigogine está de acuerdo con Henri Bérson, para quien “la realidad es apenas una casualidad particular de lo posible”. Por eso, hablar de realidades virtuales es hablar de pre-realidades que hacemos que sucedan en parte.

Lo posible está siempre en potencia, en suspensión, en estado de fluctuación. Para Prigogine la “Partículas pueden separarse, forjar estrellas, formar planetas y finalmente engendrar la vida. (...) la creación del mundo es la creación de la libertad. La libertad, porque esas moléculas reales pueden ir en todos los sentidos, crear estructuras, especialmente estructuras de

disipación, luego, la vida y el hombre, las culturas humanas”. (Prigogine, Carta às futuras gerações, 2001)

El vacío es, en ese sentido, un mundo en potencia afirma (De Almeida, 2008), y continúa, aparecen claras aquí, las bases para la construcción de la noción de emergencia, tan enfocada en la comprensión de lo que sea complejidad.

Los conceptos de **bifurcación** (lo que es del orden del acontecimiento nuevo) y de **fluctuación** (lo que dice respecto de lo no previsible que está en potencial) construyen las bases epistemológicas del pensamiento prigoginiano y se constituyen en herramientas para la emergencia de las ciencias de la complejidad. (...) Somos un punto de bifurcación en la historia de la vida, una construcción que se volvió posible en un torbellino de posibilidades. Lejos de la casualidad lineal y en oposición al determinismo de Newton, las ideas de Prigogine revelan las condiciones de posibilidades, apuestan en la intervención creativa del sujeto en el mundo; incitan la decisión y la voluntad de los humanos. Ya que nos distinguimos de las estrellas por esas propiedades convertidas conscientes, sobre nosotros recae el peso de asumir “la elección, la libertad y la responsabilidad” delante de la trayectoria incierta de las sociedades humanas.

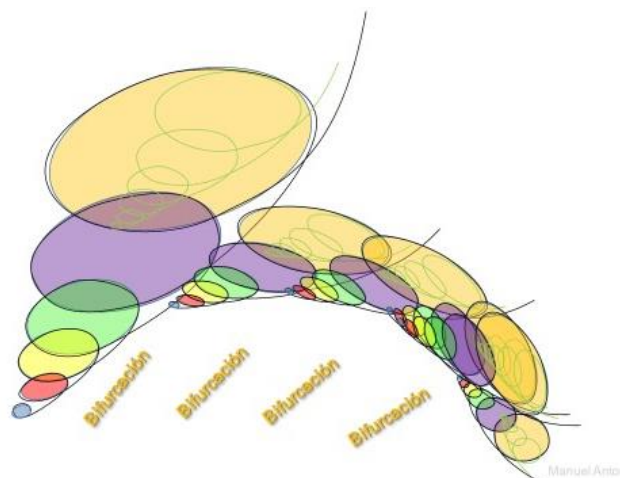
“La condición humana reside en abrirse a la posibilidad de la elección. Pensar en lo incierto es pensar en libertad. (...) Cabe al hombre tal cual es hoy, con sus problemas, dolores y alegrías, garantizar que sobreviva al futuro. La tarea es encontrar la estrecha vía entre la globalización y la preservación del pluralismo cultural, entre la violencia y la política y entre la cultura de la guerra y la de la razón” dice (Prigogine & Gama, O nascimento do tempo, 1991).

La noción de **entropía**, considera (De Almeida, 2008), se agrega a otras tantas para ejemplificar que tanto el desorden como el ruido y la casualidad están en el interior y en el exterior de cualquier fenómeno, lo que les posibilita permanentes reorganizaciones, o sea, nuevos órdenes que se desordenan y reordenan sin cesar. Ese argumento, fácilmente aceptado al tratarse de fenómenos físicos, climáticos o ecológicos, encuentra terreno de resonancia extremadamente fértil en el ámbito de los fenómenos sociales y de los sistemas de ideas. No se trata de transponer modelos, sino de potenciar operadores cognitivos que facilitan la comprensión de la complejidad en el mundo, porque permiten reconocer, en lo singular, al mismo tiempo su originalidad y su macro identidad.

En una síntesis arrojada a ese respecto, dice Ilya Prigogine: “hay una historia cosmológica, en el interior de la cual hay una historia de la materia, en el interior de la cual hay una historia de la vida, en la cual hay finalmente nuestra propia historia” (Prigogine, Del ser al devenir, 2002).

Figura 3

Bifurcación.



Nota. La vida puede comprenderse como una serie de bifurcaciones, al igual que la educación y el proceso de construir modelos pedagógicos.

Pensamiento sistémico

El pensamiento sistémico es un tipo de paradigma epistemológico con el que se puede investigar y proponer soluciones a la comprensión de las relaciones entre los seres humanos en los grupos, sociedades u organizaciones que conforman, asumiendo que para ello se hace necesario considerar diversos elementos relacionales que conforman la estructura de lo que se define como sistema, así como también de todo aquello que conforma el entorno del mismo.

De hecho, un sistema está regido por relaciones funcionales internas, las cuales traen consigo que el sistema despliega determinadas funciones, en las cuales se puede hacer consistir su objetivo global. La comprensión de tales funciones no es posible considerando únicamente las propiedades de sus constituyentes por separado, sino que resulta precisamente de su sinergia organizada.

Cuando investigamos una realidad cualquiera y la concebimos como sistema estamos evidenciando que se nos escapan otros aspectos fundamentales del sistema que no se reducen simplemente a la relación entre sus partes. Resumiendo, a Bertalanffy (1974, pág. 9), podríamos decir que su aporte nos permite comprender: a) el concepto de ser vivo como un todo, en contraposición con el planteamiento analítico y aditivo; b) el concepto dinámico, en contraposición con el estático y el teórico mecanicista; c) el concepto del organismo como actividad primaria, en contraposición con el concepto de su reactividad primaria.

Sistema

Es un conjunto o aglutinación de elementos de cualquier tamaño o de personas que relacionadas entre sí contribuyen a obtener determinado objeto o meta, nos dice (Velandia Mora M. A., 2006). Todo sistema permanece en un estado inestable o mutable - permanentemente cambiante-; pero a pesar de dicho dinamismo mantiene su nivel de organización en tanto se puede adaptar al medio interno o externo por la autorregulación. Los

sistemas se transforman al cambiar sus estados internos o las condiciones en las que se relacionan con otros sistemas.

En la propuesta sistémica de pensamiento cada persona, cada maestra, maestro, estudiante, cada miembro de la comunidad educativa, es en sí mismo como un sistema en relación con otros sistemas (personas, grupos, territorios) con los que conforman un macrosistema o red que se hace fuerte en la medida en que sus relaciones son más estables. Dicha estabilidad es dinámica, es decir, no es rígida, sino que se hace móvil debido a la dinámica de interconexionalidad no lineal de los elementos que conforman el sistema. Las fluctuaciones o transformaciones energéticas que se presentan a partir de las relaciones entre los diversos componentes al interior de un sistema juegan un rol esencial en su dinámica. Las fluctuaciones son interdependientes.

La teoría de sistemas se puede aplicar a diversos campos del conocimiento, se ha pasado al pensamiento sistémico como un tipo de paradigma epistemológico con el que se puede proponer soluciones a la comprensión de las relaciones entre los seres humanos y los grupos y sociedades que conforman, asumiendo que para ello se hace necesario considerar diversos elementos relacionales que conforman la estructura de lo que se define como sistema, así como también de todo aquello que conforma el entorno del sistema (citado en la World Wide Web, “Pensamiento sistémico, 2002”).

Propiedades de los sistemas

Si se parte del hecho de que la sociedad está formada por seres vivos, entonces ésta debe entenderse como un sistema vivo. Los sistemas vivos para ser comprendidos deben ser interpretados desde sus propiedades, algunas de las cuales ya hemos expuesto y otras que se exponen a continuación.

Propiedades de los sistemas vivos (Echeverría, 1993; Johansen, 1998; O'Connor, Joseph y Mc Dermott, 1998).

Para comprender algunas de las propiedades de los sistemas nos basaremos en (Velandia Mora M. A., 2006):

Interrelación: conexión o enlace entre dos o más elementos de un sistema. En esta conexión no sólo se enlazan los elementos, sino además todas sus propiedades.

Interafectación: afectar significa hacer impresión en alguien o algo, causando en él o en ello alguna sensación. Hay interafectación cuando dos o más elementos que se relacionan en un mismo sistema tienen una afectación mutua.

Interdependencia: dependencia es la subordinación que tiene un elemento, hecho o persona a un poder externo cuya energía es necesaria para la dinámica interna o relacional del mismo. Hay interdependencia cuando dos o más elementos que se relacionan en un mismo sistema requieren mutuamente de sus energías.

Emergencia: son las propiedades esenciales de un organismo, sistema viviente o red social, dichas propiedades lo son del todo ya que ninguna de las partes, como tales, las posee. La emergencia puede explicarse como una propiedad de todo sistema, dado que éste funciona como un todo integrado e integrador y tiene propiedades distintas a las de las partes que lo componen. Estas propiedades del todo se denominan emergentes. No se pueden explicar las propiedades emergentes de un sistema descomponiéndolo y analizando cada una de sus partes, ya que las emergencias tan sólo aparecen cuando el sistema actúa como unidad plena. Estas propiedades son destruidas cuando el sistema es diseccionado física y teóricamente. Siempre que hay interrelación hay afectación y dependencia; siempre que hay interafectación es porque hay relación y dependencia; siempre que hay interdependencia es debido a que hay relación y afectación. Esta condición hace que haya un permanente entrecruzamiento de todos los

elementos de un sistema o de los diferentes sistemas que se relacionan entre sí; a dicha forma de vinculación se le denomina red.

Funciones del cerebro

Un nuevo enfoque evolutivo y sistémico del cerebro y su funcionamiento propone una perspectiva de análisis triádico: en la propuesta de D'Gregori (2002) se considera en conjuntos de tres elementos o factores, dos en competencia o contradicción y un tercero en cooperación; o dos en cooperación y un tercero en competencia o contradicción. La raíz del enfoque o paradigma triádico es la física cuántica, que concibe la energía como un sistema triádico o ternario que se repite y complejiza por todo el universo, como lo presentado, entre otros, por Gell-Mann & Parque (1997) y difundido por (Capra, 1986), citado por (Velandia, 2006).

La secuencia integrada mínima de un cerebro triádico es: Sentir-pensar-actuar; pensar-sentir-actuar; actuar-sentir-pensar, etc.; o en cualquier forma de zigzag, recurrentemente. Es un proceso de inputs-transformación-outputs.

Las fuentes de referencia para el enfoque triádico son autores de la teoría cibernética, de la teoría de sistemas o del caos, y principalmente los neurocientistas con enfoque triádico del cerebro y sus funciones. Sigmund Freud, con su enfoque de id, ego y superego; el ruso Alexander Luria, continuador de Vygotsky, con su teoría de los tres procesos mentales; Jean Piaget, con su enfoque de la evolución del aprendizaje y pensamiento en operatorio, imaginativo y abstracto; el norteamericano Paul McLean (1970), con su teoría del cerebro triuno (Velandia, 2006).

Desde la perspectiva del paradigma triádico del cerebro, según D'Gregori (2002), será inadecuado decir que la función individual, grupal, societaria del cerebro es solamente pensar o producir conocimiento, pues sería reducirlo solamente a las operaciones lógicas predominantes

en la dimensión neocortical/izquierda/frontal del mismo. El cerebro es triádico con predominio de uno de sus lados y tiene por función informar, regular todo el sistema y direccionarlo estratégicamente para garantizar la sobrevivencia y reproducción con disfrute. Pensar, crear y luchar para sobrevivir. Los tres nombres dados al cerebro. (Ver Ilustración 5)

Cerebro central, reptílico, psicomotor: Operativo

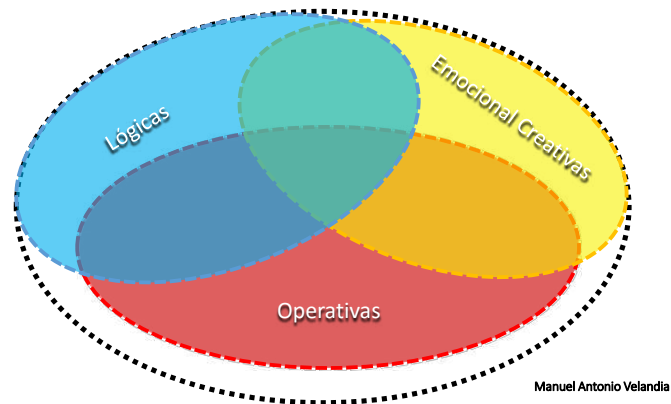
Correspondiente al proceso operativo, factual –es el cerebro más antiguo que hemos heredado en el proceso evolutivo- y es instintivo, inconsciente. Es la base genético-fisiológico-neurológica para todo nuestro ser, su identificación primera es con la motricidad, con la parte más muscular, o con “el cuerpo”, según la cultura popular. Su funcionamiento es automático, no depende de un acto de voluntad, cuando se trate de sexualidad y de comida o acciones para la sobrevivencia (D’Gregori, 2002).

Cerebro derecho, límbico: Emocional-Creativo

Es la herencia de los mamíferos y conocido también como la parte límbica del cerebro; es el lado emocional, creativo, el lado sensible o el lado privilegiado del vidente, del esotérico, del espiritualista. Es no verbal, subconsciente. Muchos identifican sus funciones con el alma, la religión, lo sobrenatural y la magia. En este cerebro encontramos dos estructuras fundamentales: el tálamo que procesa la mayor parte de la información que llega al neocórtex y el hipotálamo que regula las funciones autónomas de hormonas y vísceras, es el centro de motivaciones y de la impulsividad, que a veces nos hace cometer errores que lamentamos luego y actúa como filtro de lo agradable y lo desagradable, lo cautivador y lo indiferente (Pérez, 2001).

Figura 4

Funciones del cerebro.



Así mismo, otros autores como Ledoux (1999) establecen, a partir de sus estudios, que la expresión de las emociones y su control tienen una ubicación cerebral determinada, una base neuroatómica con localizaciones específicas que asumen neurológicamente su funcionamiento. La parte emocional se encuentra localizada en el sistema límbico en estrecha vinculación con la corteza cerebral cuyas funciones son las de planificar, pensar, prever y controlar el funcionamiento cognoscitivo afectado por las emociones. El neocórtex desarrolla el metaconocimiento o la consciencia de los estados emocionales para discernir, analizar y comprender el porqué de nuestras emociones.

El cerebro emocional responde muy rápidamente y con más fuerza que el cerebro pensante y nos alerta de cuando estamos en peligro. Posee escaso o mínimo control inicial respecto al momento en que surge la emoción y que, según Goleman (1996, 2006), tampoco existe mucho margen de maniobra sobre el tipo de emoción que nos afecta. El cerebro límbico incluye el hipocampo donde se produce el aprendizaje emocional. Es allí donde se almacenan los recuerdos emocionales y la amígdala que es el centro del control emocional. Cuando el cerebro emocional lidera una situación sin pasar por el cerebro pensante se produce un secuestro emocional, o lo que es lo mismo, unas reacciones desproporcionadas que generan momentos de

crisis o episodios de alteración personal, de las cuales después nos arrepentimos al hacer funcionar el cerebro pensante.

El cerebro libera en situaciones de bienestar la serotonina y la endorfina, que son sustancias bioquímicas asociadas a situaciones de placer y bienestar. Cuando hay más producción de serotonina los estados de agresividad, irascibilidad e impulsabilidad disminuyen, la serotonina se puede estimular de manera natural en nosotros con la sonrisa, por ejemplo, con una dieta saludable, con el ejercicio frecuente y durmiendo suficientemente. El responsable de las respuestas emocionales es el cerebro límbico.

Las estructuras neurales que lo integran son: a) la amígdala que responde por las emociones de miedo, rabia y la conducta agresiva; b) el núcleo habenular; c) núcleos anteriores del tálamo; d) el hipotálamo; g) el tegmento mesencefálico, estructura integrante de la formación reticular.

Las funciones propias del sistema límbico son entre otras: a) regula las emociones y los impulsos; b) produce el aprendizaje emocional; c) se almacenan los recuerdos emocionales; d) facilita la información entre el hipotálamo, corteza cerebral y otras partes del encéfalo; e) transmite sensaciones de las necesidades humanas básicas: hambre, sed y deseo sexual.

Cerebro izquierdo, neocórtex, racional: Lógico

Es también llamado neocórtex y se considera el lado analítico, crítico, lógico, semiconsciente, más reciente, es la herencia de los mamíferos superiores. Solamente este es verbal, racional, intencional. Lo más contemporáneo es afirmar que el cerebro es un sistema compuesto de tres partes o tres lados, con tres procesos mentales distintos, pero inter ligados y sinérgicos (D'Gregori, 2002).

Trabaja la lógica secuencial su procesamiento es predominantemente información simbólica no analógica. Lenguaje verbal y significados semánticos verbales. Es analítico, cuantitativo y matemático. Es el asiento anatómico de los procesos cognitivos conscientes: percepción, atención y memoria. Es el responsable de las construcciones sociales. Se suele decir que el hemisferio izquierdo es el que está detrás de áreas lógicas y analíticas, como las matemáticas, mientras que lo artístico se relaciona con el hemisferio derecho. También se asume que el hemisferio derecho controla el lado izquierdo del cuerpo, mientras que el izquierdo hace lo mismo, pero con la parte derecha.

Para Luria (1982), desde un punto de vista neuropsicológico, los lóbulos frontales representan un sistema de planeación, regulación y control de los procesos psicológicos (...) participan de forma decisiva en la formación de intenciones y programas, así como en la regulación y verificación de las formas más complejas de la conducta humana.

Propuesta educativa

La propuesta que queremos generar no atiende a que las personas construyan cosas, las manipulen u operen productivamente, tampoco a que se vuelvan inventores, artistas o creativos de tiempo completo, o a que puedan teorizar con respecto a sus experiencia y relaciones; sino que apunta a que los maestros y maestras, den importancia a desarrollar una imagen positiva de sí mismos para sí mismos y en la comunidad académica. Según Naranjo, (2004 p. 4), aumentar la confianza en la capacidad de la autoexpresión, facilitar la oportunidad para el pensamiento divergente, deben ser los propósitos fundamentales de un programa educativo y el arte para la expresión emocional, impulsando una mayor participación de lo afectivo, lo cual debe hacerse en un ambiente saludable; esto es, libre de tensiones”.

Lo que sucede con los maestros y maestras en su cambio en la actitud y en el emocionarse necesariamente redundará en su vida, en sus prácticas pedagógicas y en los estudiantes. (Telles S. S., 2019) encontraron que después del yoga, los profesores mostraron un aumento significativo en el bienestar mental en un 5,84% y una disminución en el estado de ansiedad en un 4,48%.

Para lograr dicho cambio planteamos una pedagogía a la que se ha denominado del aprender vivenciando (Velandia Mora & Luna Ávila, 2003). Con ésta pedagogía buscamos que la persona pueda recuperar lo que siente y vive en la experiencia cotidiana del encuentro consigo mismo, con el/la/le otro, con el ambiente; que gane en la capacidad de darse cuenta de su cuerpo, su corporeidad, sus emociones, sus relaciones; en la posibilidad de centrarse en sí mismo y en los efectos que dichas transformaciones producen en él/ella/elle y en los demás, y de hacerse cargo de aquello de lo que se da cuenta como posibilidad para transformar su propia vida, su cuerpo y sus relaciones con los otros (Velandia Mora & Luna Ávila, 2003)

Formación humana

La prioridad del aprender vivenciando es generar procesos de **formación humana**, entendida esta desde la perspectiva de Maturana (1998), es decir, como conciencia social y ecológica, en la libertad y en la responsabilidad.

Partimos de la necesidad de generar estos procesos porque son evidentes las dificultades que se presentan en la convivencia humana, en la cual se vive centrados en las expectativas, las apariencias; se valoran las relaciones por sus consecuencias, y se desea que el otro sea y se comporte de una cierta manera satisfaciendo nuestras expectativas sobre ellos. En el proceso formativo, generalmente no se le permite al otro ser él/ella/elle mismo y se le exige

continuamente que se niegue en su identidad para satisfacer las aspiraciones del otro, generalmente desde lo que esto considera social y particularmente como el “deber ser”. En conclusión, no hay armonía, no hay respeto por la legitimidad del otro o la otra, ni confianza en ellos, pero mucho menos hay armonía y respeto en y por sí mismos.

Consideramos que mediante la formación humana podemos lograr una transformación en la cultura, y para lograrlo se hace necesario transformar paulatinamente nuestras motivaciones y vivencias particulares. El cambio cultural pasa por el cambio del empujón, y ello puede lograrse mediante relaciones que se funden en la confianza recíproca y en las acciones de aceptación en la convivencia del(a) otro como legítimo otro.

La oportunidad para la transformación está en un desarrollo humano que dé prioridad a la democracia. Al mismo tiempo que se respeta al otro, se obtiene respeto; cada vez que acepta su legitimidad, se obtiene legitimidad.

Teniendo en cuenta lo anterior, pretendemos mediante la modificación de las relaciones tradicionales entre los seres humanos, entrar en una nueva dinámica de comunicación basada en el respeto por sí mismo, por el propio cuerpo, la vida y la salud física y mental y, en la aceptación del otro como un verdadero otro, propiciando espacios de formación en los que seamos capaces de reflexionar y actuar de manera responsable, respetándonos a nosotros mismos y a los demás, en la continua construcción de un ámbito de convivencia democrática que genere colaboración, alegría y libertad.

La formación humana se convierte en el fundamento de todo proceso educativo, ya que, dependiendo de la calidad de la educación recibida, podemos asumirnos en el mundo como seres socialmente responsables y libres.

Aprender vivenciando

El aprender vivenciando debe sumarse al proceso del aprender tradicional, en el vivenciar se suman a los resultados de los procesos educativos de capacitación, el desarrollo de procesos creativos y emocionales; es decir, entendiendo, haciendo, creando y emocionando, y, por tanto, experimentado reflexiones, relaciones y mimesis. (Velandia Mora & Luna Ávila, 2003)

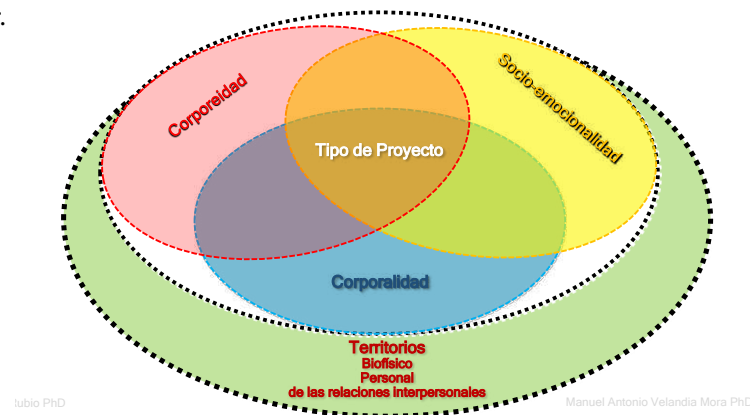
Qué investigamos

Buscamos conocer los efectos de un programa de intervención basado en las técnicas somáticas. Se centra en la comprensión de cómo al mejorarse el bienestar y la salud mental de los maestros esto tiene efectos directos en su bienestar y su calidad de vida y que esto redunde en la transformación de la práctica pedagógica de en los procesos de formación integral de los escolares.

Con relación al tipo de proyecto, éste es un estudio experimental de corte transversal de cohorte, con enfoque mixto, cuantitativo y cualitativo, de diseño pretest – postest.

Figura 5

Ejes de acción del Taller.



El macro territorio de acción es Bogotá, se contó con maestros de diferentes localidades, sin distingo de su sexo, género, orientación sexual, grupo etario, etnia, nivel de formación o estado

físico. Aquí se concibió el territorio como cuerpo y el espacio de las relaciones interpersonales; en este territorio relacional se concibe el vínculo investigadores-facilitadores-maestros.

Las dos personas que cumplieron la función de facilitadores del taller, igualmente actúan como investigadores, y trabajaron conjuntamente con los responsables del laboratorio y del observatorio.

Corporalidad

Una pregunta frecuente con relación al cuerpo es si el ser humano es un cuerpo o si tiene un cuerpo. (Arregui, 2006) al respecto nos dice:

Si cada uno de nosotros es poseedor de su cuerpo, entonces cabe seguramente afirmar que “mi cuerpo es mío, y yo hago con él lo que quiero” mientras que, si se sostiene que yo soy mi cuerpo, entonces ya no cabe decir lo mismo. Podría pensarse que, en el segundo caso, cabría afirmar que “yo soy yo y hago conmigo lo que quiero”, pero las dos expresiones no significan exactamente lo mismo.

De entrada, porque, en el segundo caso, qué puedo hacer conmigo tiene como límite mi corporalidad. A fin de cuentas, justo porque soy un cuerpo y no un yo que anida dentro de él, no puedo hacer conmigo lo que quiera. En este segundo caso, queda claro que yo no soy una autoconciencia, una voluntad o una libertad pura, sino un determinado organismo vivo que posee cierta autoconciencia y un cierto margen de libertad.

El cuerpo es la resultante de nuestros procesos históricos, sociales y culturales; es también la noción que cada uno/a tiene de éste, noción que está permeada por la interacción social.

La visión mecanicista y técnica del cuerpo niega la posibilidad de reconocer a los/as niños/as y los adolescentes como seres íntegros y como unidades emocionales, relacionales que piensan, aprenden y se expresa de múltiples formas. “El cuerpo, pues, es el nuevo intérprete de

la cotidianidad, el protagonista en gran medida de nuestras vidas”, (Barbero González J. I., 2005), citado por (Águila Soto & López Vargas, 2019).

Hablar de corporeidad, implica un “tratamiento pedagógico” de lo corporal, una idea que no es nueva y que ya se utilizó a finales de los años setenta, sobre todo por M. Vaca, quien ha trabajado principalmente en los niveles de infantil y primaria, así como en la formación de su profesorado. En cuanto denominación, el tratamiento pedagógico de lo corporal sugiere precisamente el empeño de su autor por elaborar un discurso autónomo de la Educación Física apoyándose en saberes y valores que no son los hegemónicos en nuestro campo. Según relata (Barbero González J. , 1996)

Cabe anotar que, aquí pensamos el cuerpo como territorio, un territorio no sólo físico sino también relacional, en tal sentido Arcila (fecha IDEP), en “Corporeidad y arte en la escuela”, capítulo de “Saberes, escuela y ciudad”, considera que,

la corporeidad se materializa como un escenario de lo humano relacional que implica categorías como el tiempo, el espacio, la acción, la reacción, la emoción y el pensamiento. (...) El cuerpo es portador de saberes, huellas y biografías, individualidad y sociabilidad- el territorio donde se articulan estéticas, sentidos y significados de los otros y lo otro, y es, por tanto, expresión y comunicación de la subjetividad humana. Se lo juega en lo público y lo privado, está en constante construcción-deconstrucción, aprendizaje, devenir y cambio. Es representación social y cultural, pues es moldeado y constituido social y culturalmente, lo que le otorga una dimensión simbólica, o mejor, de metáfora de la experiencia individual de ser cuerpo. (...) El cuerpo, (debe ser) mirado desde un nuevo posicionamiento simbólico, como metáfora política de luchas personales,

sociales y culturales, presenta un fuerte contraste con los principios disciplinares, pedagógicos, morales, normativos, de conducta y de salud, que la escuela ha impuesto.

Resumiendo, en palabras de (Medina Montenegro, Letelier, & Tapia Ilabaca, 2006), expresadas en “Cuerpo y corporalidad desde el vivenciar femenino:

Cuerpo y corporalidad parecen no ser lo mismo. "Cuerpo" se define como una realidad objetiva que, a la manera de un objeto, posee una forma definida. Diversos modelos teóricos señalan que no tiene historia o historicidad (a diferencia de la corporalidad), bastándole sólo la espacialidad. (...) La corporalidad, en tanto, hace referencia más bien a la realidad subjetiva, vivenciada o experimentada; por ello está en la intencionalidad de la vida psíquica. La corporalidad es historia vital interna, madura hacia la diferenciación; en tanto cada cual tiene su propia historia individual y no se limita al volumen del cuerpo, es capaz de extenderse e incluso tomar posesión de los objetos del espacio. Zutt da gran importancia a la jerarquía en el mundo de la corporalidad, señalando que la vestimenta forma parte de su mundo, es decir, se ha integrado a ella.

Por ello, es tan importante que los maestros hagan conciencia de la importancia de vincular sus prácticas pedagógicas y los saberes que transmiten, con el mundo del aquí y el ahora en el que viven sus estudiantes. Pero la conciencia del(o) otro, reconocido como auténtico otro, parte de la conciencia de sí mismo y de ser sujeto relacional.

Corporeidad

La palabra corporeidad, derivada de los términos alemanes “Körper” y “Leib”, es entonces, empleada para definir el cuerpo con un significado diferente; “Körper” es: “unidad

constituyéndose puramente en mis experiencias reales y posibles, perteneciente a mi esfera primordial como formación exclusivamente de mi sensibilidad” (Husserl, 1996); mientras “Leib”, hace referencia al cuerpo mecánico establecido por Descartes; es decir, mi corporalidad sería: “aquello en lo que mando a mi arbitrio inmediatamente, y especialmente gobierno en cada uno de sus órganos” (Husserl, 1996, p.128).

Hablar de corporeidad, nos dice (Velandia Mora M. A., *Cuerpo: el ejercicio de reconocerlo, capital simbólico*, 2020) implica un “tratamiento pedagógico” de lo corporal, una idea que no es nueva y ha sido empleada a finales de los setenta, especialmente por M. Vaca, quien trabajó de modo particular los niveles de infantil y primaria, así como la formación de su profesorado, apoyándose en saberes y valores no hegemónicos en la educación (Barbero González J. , 1996)

Así la corporeidad, compone todas las dimensiones que conforman a un ser humano: no solo el conjunto de posibilidades a su disposición, desarrollables en el cuerpo biofísico, sino la posibilidad de explorarlas en el universo de las percepciones, sensaciones y emociones generadas desde situaciones, personas, objetos y el propio cuerpo: aquello denominado como autorreconocimiento. Entonces, se hace imprescindible indagar y abordar acciones que nos permitan comenzar a estructurar un proceso de reconocimiento consiente y tranquilo, pero también contundente, que poco a poco nos sensibilice y ayude a explorar la conexión mente-cuerpo, para alcanzar una conciencia cuyo interior se refleje en el exterior. Rubio (2020)

Socioemocionalidad

La educación socioemocional es el proceso de aprendizaje a través del cual los seres humanos trabajan e integran en su vida los conceptos, valores, actitudes, prácticas, comportamientos y habilidades que les permiten comprender, asumir y manejar sus emociones,

y consolidar la construcción de su identidad particular; dando importancia a los otros como auténticos otros, reconociendo su valor personal, el de la convivencia solidaria y democrática y el sentido de la participación en la toma de decisiones responsables y en el manejo de situaciones conflictivas, haciéndolo de manera respetuosa, constructiva y ética.

Investigar centrados en el cuerpo

Sobre el cuerpo se ha hablado en diferentes áreas y campos del conocimiento a lo largo de la historia, se ha mostrado cómo los cuerpos han evolucionado, se han adaptado al medio y lo han transformado para sacar provecho de él, se han realizado estudios sobre sus patologías, sus creaciones y avances tecnológicos, se ha discutido sobre si el cuerpo tiene alma o no, y dónde se encontraría en caso de que la tuviese; se ha logrado identificar la edad, la raza y género de los cuerpos hallados en fosas o cementerios, se han analizado las transformaciones físicas en los cuerpos a partir de largas jornadas de entrenamiento corporal, su funcionamiento, la optimización de su estructura llevándola a un símil de máquina, tanto así, que se han determinado pruebas para medir el rendimiento en condiciones extremas, la fuerza, la tolerancia al dolor, entre otros aspectos.

En la escuela el cuerpo se escinde. Se aborda desde la educación física, donde está trazada con nitidez la separación cuerpo y mente, y la interacción entre ambas partes; disciplina que ha tematizado el cuerpo desde una visión predominantemente naturalista, entendiéndolo fundamentalmente como res extensa, como cuerpo objeto con una visión simplificadora del 'cuerpo máquina' o del procedimiento anatómico y fisiológico del cuerpo en términos de organicidad, instrumentalización, cosificación, prescripción, entrenamiento, desarrollo, optimización y disciplinamiento. En el artículo “El cuerpo en la educación da qué pensar:

perspectivas hacia una educación corporal”, Gallo Cadavid, Luz Elena (2009), igualmente nos dice que:

Hacer alusión a lo corporal (Leiblichkeit) y no a lo físico (Körperlichkeit) radica en la necesidad de no escindir en dos al ser corporal y de atender al desocultamiento que hemos hecho de la Educación Física. (...) Con el término corporal no se está haciendo alusión a las cosas materiales o extensivas ni a las propiedades dependientes de la naturaleza física del cuerpo, sino que lo corporal es el lugar en que somos; por ello, desde lo corporal, puedo ver la naturaleza del ser humano (la autora habla del hombre) como organismo y, a la vez, como cuerpo sensitivo y animado. El ser corporal es entonces indiviso "como el que en el percibir está dirigido a lo percibido, en el conocer a lo conocido, en el fantasear a lo fantaseado, en el pensar a lo pensado, en el valorar lo valorado, en el querer a lo querido; en toda ejecución de un acto, yace un rayo de estar dirigido que no puedo describir de otra manera más que diciendo que tiene un punto de partida en el yo" (Husser 1996: 22).

"El cuerpo es el ser de la existencia. El cuerpo es el espacio abierto, es decir, el espacio en un sentido propiamente espacioso más que espacial o lo que se puede todavía llamar lugar". (Nancy, 2006). La corporalidad es el lugar donde ocurre el acontecimiento del existir, pues 'en el' cuerpo y 'por el' cuerpo es posible gozar, padecer, sufrir, querer, comunicar, sentir, pensar, reír, llorar, experimentar y hablar, porque todo ello está arraigado al cuerpo. La corporalidad materializa el existir y actualiza la existencia, en el cuerpo y a través del cuerpo se registran los acontecimientos de la existencia.

Para Nancy, Jean-Luc (2006), la Educación en su denominación 'Física' no ha puesto, hasta ahora, la mirada en otra forma de interpretar el cuerpo diferente a los discursos biológicos, fisiológicos, sociológicos y psicológicos. (...) el cuerpo es presencia en el mundo, es expresión simbólica, el cuerpo da qué pensar y nunca termina de dar qué decir, el cuerpo en su expresividad no se agota, es cuerpo animado, vivido, dramático, que vive el espacio y habita el tiempo, que la espacialidad del propio cuerpo trata de una experiencia en primera persona, es el cuerpo el que da el sentido de la espacialidad y de la temporalidad, que el cuerpo actúa en sus gestos e inscribe la existencia vivida.

El cuerpo es ecosistémico; propio de un tiempo, de un espacio geográfico, de una cultura, de unas relaciones sociales, de unas condiciones socioeconómicas; el cuerpo es territorio como también lo son los vínculos que el ser humano establece con otros seres humanos y, con el ecosistema en general.

Por eso en esta investigación, es importante indagar cómo las relaciones con el propio cuerpo, con el cuerpo del otro y con lo otro, determinan un sentido de bienestar y homeóstasis que trascienden su funcionamiento operativo, identificar quién es el individuo, sus fortalezas, sus intereses y necesidades yendo más allá de la satisfacción a corto plazo. Es por ello, que este programa procura ver el cuerpo desde una perspectiva holística.

Para Aristóteles holismo, definido en los libros de metafísica, hace referencia a que “el todo es mayor que la suma de las partes”. El holismo (del griego: todo, entero, total) resalta la idea de que todas las propiedades de un sistema (el ser humano es sistema vivo), a diferencia de cómo se hace en el pensamiento lineal positivista, no puede ser explicado descomponiendo sus partes e ignorando sus interrelaciones, interafectaciones e interdependencias. Lo que vemos de

nuestro cuerpo es precisamente la emergencia de esas relaciones, afectaciones y dependencias, por ello al explicar por separado una de sus partes es imposible explicar el todo.

La simplificación, propia del pensamiento lineal, es una concepción que se ubica en un polo o extremo del conocimiento; en ese sentido, representa un radicalismo que provocó un nuevo pensamiento, el sistémico, para superar ese límite. La simplicidad tiene, desde la perspectiva de la complejidad, una connotación positiva. “La simplificación es necesaria, pero debe ser relativizada –nos dice Morin-; “acepto la reducción, consciente de que es reducción, y no la reducción arrogante que cree poseer la verdad simple, por detrás de la aparente multiplicidad y complejidad de las cosas” (Morin 1990: 143-4).

Enrique Luengo González, en el capítulo II del libro “La emergencia de los enfoques de la complejidad en América Latina”, Tomo 1, denominado “El conocimiento complejo: Método-estrategia y principios”, afirma que:

La complejidad, no es sólo el reconocimiento de las distintas interrelaciones de la realidad; es también -y aquí está la segunda respuesta-, una nueva manera de entender la organización de todos los seres vivos en el seno de la naturaleza. La organización es la que recupera el mundo empírico de la realidad, con sus incertidumbres, contradicciones, con lo múltiple y lo evolutivo. Implica el reconocimiento del papel del desorden, del orden y la organización que se desencadenan permanentemente en todos los procesos activos de la realidad (Gavilán 2001: 98) y que permiten el surgimiento de la auto-eco-organización. (...) Es una posibilidad de pensar y conocer trascendiendo lo que aparentemente se nos presenta como lo enredado, incierto, desordenado, ambiguo y contradictorio, y se nos presenta así dado que el conocimiento complejo participa de la incertidumbre y de la apertura al futuro de todo lo vivo. (Rodríguez Zoya, 2016)

Por otro lado, nuestro cerebro también debe ser comprendido de manera holística. Paul MacLean en la década de los 60, propuso un modelo para el cerebro y el comportamiento humano de los vertebrados, propuesto para explicar la función de los rastros de evolución existentes especialmente en la estructura del cerebro humano, lo denominó cerebro triuno; en este modelo, el cerebro se divide en tres partes que tienen sus propias funciones, es decir, inteligencia especial, subjetividad, sentido de tiempo y espacio, y memoria. Dichas partes están interrelacionadas, interafectadas y son interdependientes. Waldemar de Gregori plantea entonces que las funciones del cerebro triuno son las funciones lógicas, las funciones operativas y las funciones creativo- emocionales.

Durante la actividad intensa nuestro cerebro inconscientemente sienta las bases para evitar que el cuerpo sucumba ante el esfuerzo extremo. En consecuencia, cuando se trabaja con el cuerpo así el énfasis esté en una de esas funciones, necesariamente el resultado transforma todas las funciones. A esto hace referencia el principio hologramático dentro de las propiedades del cerebro. Este principio nos permite conocer el todo por el conocimiento de las partes y, simultánea y complementariamente, podemos conocer las partes por el conocimiento del todo. Como decía Pascal «no puedo concebir el todo sin concebir las partes y no puedo concebir las partes sin concebir el todo».

Desde otra óptica, la filosofía Samkhya, de donde proviene el Ayurveda, plantea algo similar: «El ser humano es un microcosmos, dentro de un macrocosmos...». (Figuroa Manns, 2005)

No se puede trabajar el cuerpo sin trabajar el cerebro. La teoría del profesor Tim Noakes, de la Universidad de Ciudad de Cabo en Sudáfrica, sugiere que es nuestro cerebro y no los

músculos lo que dictamina cuán lejos puede llegar el cuerpo. Afortunadamente, como el resto del cuerpo, el cerebro puede entrenarse. Comparado con las personas comunes, los deportistas de élite tienen cerebros muy diferentes. Los cambios en las conexiones sinápticas en zonas del cerebro como el hipocampo -asociado con el aprendizaje y la retención de información nueva- están reforzados (Noakes, Proudfoot, & Surtees, 2016). El ejercicio libera una sustancia química llamada factor neurotrófico derivado del cerebro (FNDC) que aumenta las conexiones de largo plazo y ayuda a forjar las nuevas memorias, aprender nuevas habilidades y encontrar nuevas formas de resolver problemas. El entrenamiento del cerebro sólo está rasguñando la superficie sobre lo que es posible. Pero es un ingrediente esencial para que cualquier persona, en este caso un o una maestra, logre esa diferencia en su desarrollo. La mente debe ser tan fuerte como el cuerpo.

Lo que sucede en el cuerpo está mediado por lo que le ocurre como ser humano, por lo que le acontece, por cómo le afecta emocionalmente y por la consciencia construida a partir de su descubrimiento y redescubrimiento.

Nos interesa el cuerpo, allí justamente aparecen las técnicas somáticas como ese vehículo que permite identificar quién es el sujeto, en qué condiciones socioemocionales está y asimismo establecer una relación diferente con el cuerpo y su contexto, donde deje de ser cuerpo-objeto, cuerpo-recipient, cuerpo-máquina y logre construir el florecimiento que le permita encontrar un sentido más amplio en su vida.

La educación corporal, en palabras de Gallo Cadavid (2009), nos remite a un cuerpo que deja de lado la sujeción de las regularidades orgánicas y se convierte, de algún modo, en novedad de sentido. Al cuerpo que hacemos referencia nos sitúa en el espacio de lo sensible,

vivencial y experimental que se desprende del concepto mismo de la propia corporalidad frente a lo exclusivamente adjetivado y materializado.

¿Por qué la educación corporal?

Para Gallo Cadavid (2009), una Educación Corporal permite explorar la corporalidad como otro lenguaje de la educación en tanto el ser humano es presencia corporal en el mundo. El cuerpo es construcción simbólica y esto puede ser interpretado desde los procesos de subjetivación que dan lugar a diferentes formas de expresión de la subjetividad. El cuerpo es el portador de un número indeterminado de sistemas simbólicos cuyo desarrollo intrínseco excede seguramente la significación de los gestos naturales, pero que se desplomaría si el cuerpo cesa de marcar el ejercicio y de instalarlos en el mundo y en nuestras vidas, de aquí que el cuerpo mismo sea entendido como el lugar de acontecimientos de sentido.

El cuerpo como portador de sistemas simbólicos indica que el cuerpo está dotado y es productor de sentido: "por estar en el mundo, nosotros estamos condenados al sentido" (Merleau-Ponty, 1973, pág. 19). Y estar condenados al sentido implica tener la posibilidad de que haya mundo, de que exista el otro y lo otro para nosotros.

Siempre hay sentido, "el mundo es lo que percibimos, el mundo es lo que vemos, como seres corporales, somos seres en el mundo y nos encontramos en el sentido".

Nos recuerda Gallo Cadavid (2009), que, el cuerpo, al ser un fenómeno expresivo que se expresa simbólicamente, es corporeidad. Como corporeidad es el lugar donde ocurre el acontecimiento del existir, pues 'en el' cuerpo y 'por el' cuerpo es posible gozar, padecer, sufrir, querer, comunicar, sentir, pensar, reír, llorar y experimentar. La corporalidad "es un

acontecimiento de la existencia, la materialización misma del existir, de la pura exposición. Es, pues, punto de partida y de llegada en la trama del tiempo vivido" (Altahona Caicedo, y otros, 2018)

El cuerpo está ligado a un cierto mundo, a un territorio, el cuerpo es territorio, en el sentido de que es precisamente por la corporalidad como los seres humanos se encuentran en condición de situado espacial y temporalmente en el mundo. Parafraseando a Gallo Cadavid (2009), puede afirmarse que, es por la corporalidad como los seres humanos no sólo se abren al mundo para conferir significados, sino que también se abren a sí mismos, reconociéndose 'en' y 'con' su dimensión corpórea (hacia sí mismo); es capaz de entablar diálogo y relación con el otro como intercorporalidad (hacia el/la/le otro) y se reconoce como un ser que se halla implicado en el mundo a través del cuerpo (hacia el mundo/hacia lo otro); por ello, los seres humanos son seres-corporales-en-el-mundo que perciben de un modo peculiar a los otros y a lo otro. A los otros los percibimos de un modo diferente a como percibimos lo otro.

Siguiendo a Gallo Cadavid (2009), desde una perspectiva pedagógica, el proceso de formación de los seres humanos acontece en la interacción cuerpo-ecosistema; el ser humano, para poder formarse, tiene que ponerse en relación con el ecosistema, con lo otro en cuyo ámbito de dominio sucede el vínculo.

Una Educación Corporal, vista desde un punto de vista formativo, implica la imbricación entre el cuerpo y el ecosistema. Esas interacciones, interrelaciones e interdependencias conducen a los seres humanos a sí mismos y es en esa relación con el ecosistema, con lo otro, como los seres humanos ponen en práctica el principio de actividad. En esa relación de lo que

le pasa, de la experiencia vivida, de la emoción experimentada que los seres humanos devienen en unas formas de subjetividad, es decir, se forman.

Aquí la educación corporal está mediada por unas técnicas que posibilitan el acercamiento al cuerpo y por tanto a sí mismos. A dichas formas educativas las hemos denominado somáticas. La educación somática o simplemente somática es un campo que emplea enfoques integrales centrados en el cuerpo para ayudar a las personas a lograr la integración y la transformación de sí mismos a través del movimiento y determinadas prácticas de respiración y sensibilización destinadas a promover el bienestar psico-físico. La palabra “soma” proviene del filósofo griego Hesíodo, para quien la palabra significa “vivencia corporal”.

La educación somática la planteamos aquí como una educación a partir del movimiento, la respiración y la meditación, que permite comprender la relación entre nuestro cuerpo en movimiento y las emociones, pensamientos y sensaciones. Desarrollar nuevas habilidades a partir del cuerpo permite una mejor calidad de vida, un incremento del bienestar y una mayor adaptación en el entorno que vivimos y del que somos parte.

¿Por qué se seleccionaron estas técnicas somáticas y no otras?

Si el cerebro y el resto del cuerpo no tienen una buena conexión, si no estamos presentes en el ahora, no es posible que la mente ordene algo y el cuerpo responda, por esto para mucha gente es difícil cambiar hábitos o transformarse, necesitan un “cuerpo nuevo” y holístico, que responda a la mente que se desarrolla a infinidad de posibilidades y percepciones en una vida creativa.

Cuando tomamos conciencia previa del cuerpo por medio de unos ejercicios lo preparamos para una nueva conciencia y visión más amplia de la realidad. Desarrollando la mente,

accedemos a una buena relajación y meditación, donde nuestra percepción se renueva y se amplía quedando el silencio de forma permanente en nuestra vida.

Para esta investigación se acudió al estudio, observación e implementación de técnicas que han sido realizadas por diferentes culturas en el mundo, y que han demostrado su eficacia dados los cambios notables que experimentan las personas que las practican, entre las que se destacan la Biodanza, movimiento auténtico, conciencia plena o mindfulness y técnicas que datan de más de dos mil años desde su creación como por ejemplo el Shiatsu y el Hatha Yoga.

Cada una de estas técnicas permite un abordaje de la propiocepción, de la conciencia corporal, del bienestar entendido desde el equilibrio, del autocuidado, del autoconocimiento, de la gestión de las emociones, de una mirada empática sobre sí mismo el otro y lo otro, de procesos fisiológicos fundamentales como la respiración, el funcionamiento del sistema endocrino, de la implementación de nuevas rutinas, de la flexibilidad corporal y mental.

Según González Navarro (2018), las técnicas de respiración de las que se sirve el yoga inciden directamente sobre el cerebro y las emociones. Sobre las técnicas denominadas en sánscrito Pranayama, se ha descubierto que durante la respiración y meditación las ondas alfa, se intensifican produciendo una mayor relajación y bienestar sobre las personas. Además, los asanas (posturas) estimulan y activan músculos, órganos, glándulas y articulaciones. Es decir, tiene grandes beneficios físicos. Por otra parte, los estudios demuestran que ayudan a combatir problemas como sueño, ansiedad concentración y atención.

Para llegar desde el movimiento a la quietud meditativa, buscaremos comprender, a través de algunos asanas o posturas de técnicas como el Hatha yoga, la propiocepción, la expresión

corporal, las técnicas de relajación, los conceptos fundamentales de nuestra energía vital en los centros energéticos o chakras a lo que sumaremos la experiencia sensorial de sabores, olores y colores que las activan, para generar bienestar y balance.

Todo ello con el fin de crecer como seres humanos, mejorar la capacidad de relacionamiento de los maestros y maestras y crear las condiciones para que puedan vivenciar situaciones que redundarán en beneficio de quienes son sus estudiantes.

Su participación activa en las diferentes sesiones del Taller, es fundamental para obtener los datos que apoyaran la generación de la información y material divulgativo producto de la investigación.

Metodología

Enfoque metodológico

Es un estudio de diseño cuasi-experimental, ya que a pesar de haber aplicado los pretest y posttest, a dos grupos de trabajo (Experimental y de control), ambos grupos recibieron la misma formación en las técnicas somáticas seleccionadas, contó con enfoque mixto (cualitativo-cuantitativo), privilegiando la intervención pedagógica y el abordaje con docentes de Colegios Oficiales de Bogotá, a través de técnicas somáticas distribuidas en diferentes sesiones: En el diseño metodológico de la investigación se plantearon entre otras, las siguientes actividades:

- Identificación de las variables que afectan el bienestar docente a partir de rastreo de estudios sobre el tema a nivel mundial.
- Construcción de talleres pedagógicos orientados a docentes;
- Asesoramiento, análisis, evaluación y difusión de toda la información relativa a prácticas corporales que inciden en lo socioemocional y bienestar de las comunidades escolares en colegios oficiales de Bogotá.

La investigación le apuntó al desarrollo en tres frentes de trabajo (Ver Ilustración 7):

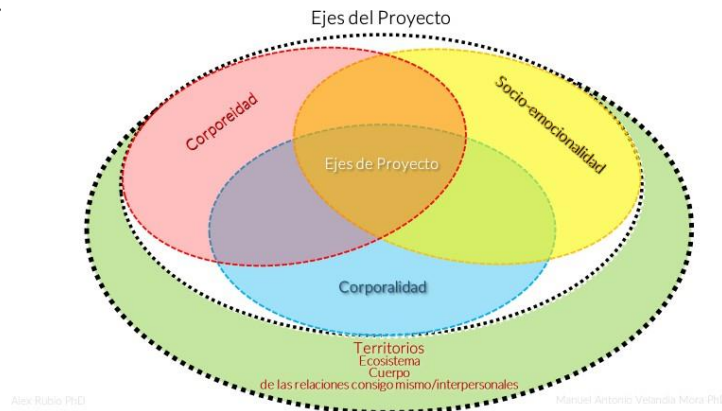
- Transformaciones en la pedagogía, con lo que se pretende alcanzar diseño de metodologías y técnicas aplicables a la enseñanza y la educación, especialmente la orientada a niños, niñas, adolescentes y jóvenes;
- Mejoramiento de la práctica docente potenciando el currículo académico integral dando la importancia, que actualmente no tienen, a las habilidades blandas en beneficio de los estudiantes;
- Transformación personal que se centra en la construcción de la identidad del y la docente, para ello se busca que cada uno de los maestros se potencie en la posibilidad de: a.

Saberse a sí mismo, saber al/la/le otro, saber del otro, conocer lo otro y diferenciarse del otro;

b. Que cada maestro tenga una aproximación somática a sí mismo; y c. Que cada maestro construya una base socio-psicoemotiva que le posibilite enfrentarse a las vicisitudes de la cotidianidad.

Figura 6

Ejes de acción.



Estrategia de intervención: Taller pedagógico

En el marco de la Animación Sociocultural, se denomina taller a una metodología de co-construcción participativa realizada bajo la orientación de un/a animador/a, con un grupo de participantes quienes, partiendo de su propia subjetividad, comparten experiencias, conocimientos y emociones con el fin de lograr el crecimiento, con relación a un tema, en sus aspectos teóricos, vivenciales y emocionales. (Velandia Mora & Conversa, 2005, pág. 64)

Se busca producir como emergencia (resultado a corto y largo plazo) del taller, la activación de cambios personales y grupales que propulsarán un dinamismo social y territorial, con el que se espera que los participantes establezcan relaciones y oportunidades más democráticas y solidarias en la vida cotidiana y en consecuencia en su territorio corporal y social.

El taller precisa y define presencias y niveles de participación que den visibilidad a las relaciones, a los procesos y al contexto en el que se realiza. Es el tercero de los Campos de acción de la investigación.

El animador juega un rol de mediador y utiliza una serie de técnicas y estrategias fundamentadas en sus propias actitudes (disponibilidad, pedagogía de la escucha, creatividad, mediación, tolerancia, capacidad de análisis del contexto y de las situaciones...etc.) buscando con ello favorecer la co-construcción por medio de la "praxis".

En este contexto, la praxis se entiende como la emergencia de la interrelación, interafectación e interdependencia entre teoría, práctica y emociones, es decir, entre los diferentes aspectos que determinan y orientan nuestra acción social. Pudiéramos entonces afirmar que es también el punto de encuentro entre producción y re-producción (de lo social y de sus actores, de la teoría y de la práctica renovada), con la idea de llevar a cabo una práctica que posibilita crear realidades y nuevos sentidos.

El taller ha sido nuestra puesta en escena para el aprender vivenciando. En todo proceso grupal, y el taller es uno de ellos, las personas en el encuentro con los demás tienen la posibilidad de aprender vivenciando. Para hacerlo se hace necesario crear las condiciones para que éstas puedan conectar las experiencias vividas en el proceso grupal con su experiencia vital particular. Frente a lo que nos preguntamos ¿Cómo hacerlo?

Se requiere que cada participante del Taller esté en capacidad de abstraer, de darle sentido y valorar el encuentro con su propio ser a través del cuerpo y sus posibilidades.

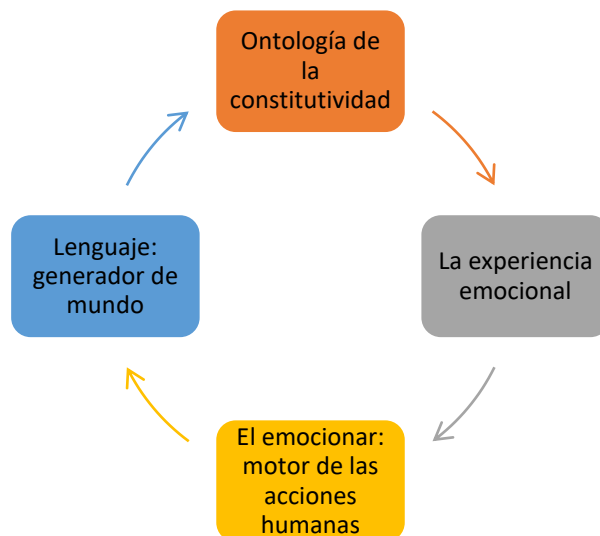
La aceptación en una acción que implica recibir algo y ese algo lo aceptamos cuando lo tomamos por bueno, cuando se ha admitido como correcto. Quien acepta reconoce desde sí su

conveniencia, su bondad. Según Restrepo (2002), citado por (Velandia Mora & Conversa, 2005, pág. 64), existe una relación directa entre aprender y aceptar; la cercanía de los términos o confirma. Aprender viene de “prender” cuya raíz ghend significa ‘agarrar’. Lo que se acepta se a-prende, se agarra para sí, se apropia. Lo que se acepta va dando forma a lo que somos, va configurando nuestro ser y, a la vez, eso externo aceptado, lo hacemos propio. En la práctica de la vivencia de nuestro cuerpo lo aceptamos desde nuestra emocionalidad y la explicamos desde nuestra racionalidad. Lo externo aceptado nos afecta porque estamos en un contexto y en un proceso grupal en el que nos interrelacionamos, y, por tanto, nos inter-influenciamos. Aceptar implica reconocer-se en un amplio espectro de posibilidades en el que el/la/le otro, en el compartir, es recibido, aceptado en su globalidad.

Una de las grandes dificultades para aceptar al otro consiste en que el/la/le otro se entiende como un ser que es lejano de mí. La distancia se produce desde la incapacidad que tenemos para asumir la diferencia en las explicaciones que damos del mundo, y en ultimas, a la manera como las personas reflexionan con respecto al medio, a sí mismas y frente a los demás.

Figura 7

Ejes del proyecto.



Lo ejes del proyecto se lograron a través de la implementación de las 8 sesiones de Taller, en 3 grupos de trabajo: grupo experimental, grupo control y grupo general. En los grupos experimental y general las agendas de trabajo fueron las mismas, en ellas la intervención se centró en corporeidad, técnicas somáticas y socioemocionalidad; en el grupo control la agenda se centró en el desarrollo conceptual de los maestros y maestras, para ello se trabaja los siguientes temas:

- Ontología de la constitutividad;
- Lenguaje: generador de mundo;
- El emocionar: motor de las acciones humanas;
- La experiencia emocional.

El taller fue diseñado para ser llevado a cabo en nueve sesiones de trabajo (incluyendo la sesión 0). En cada una de ellas se abordará un contenido diferente, el contenido trabajado en la sesión anterior sirve como soporte a la posterior. Cada sesión está pensada para 2 horas de trabajo, que dan las condiciones de pandemia de la Covid 19 en Bogotá, están pensadas para ser realizadas, preponderantemente, de manera virtual.

Contenido de las Sesiones

El contenido de las Sesiones fue el siguiente:

Sesión 0: Jornada Introdutoria de bienvenida y de Mediciones (Pre -Test)

Sesión 1: Autoconciencia - Muladhara Chakra

Sesión 2: Respiración - Swadishthana Chakra

Sesión 3: Asanas y Acción de Vida – Manipura Chakra

Sesión 4: Procesos Emocionales- Anahata Chakra

Sesión 5: Inteligencia Somática - Vishuda Chakra

Sesión 6: Pedagogía del Loto (Principios de Vida) - Anja Chakra

Sesión 7: Acciones de Sensibilización- Sahasrara Chakra

Sesión 8: Ejercicio de Interacción Kinética

En las sesiones prácticas llevadas a cabo con el grupo de control se asesoró a los docentes en:

- a) Ejercicios de relajación;
- b) Posturas físicas (Ásanas);
- c) Técnicas de respiración (Pranayamas);
- d) Meditación y relajación.

Los/as docentes recibieron sugerencias prácticas para lograr un estado mental tranquilo y tener estrategias de afrontamiento saludables para manejar los factores estresantes. Esta información estaba en una sesión teórica de 2 h todos los días.

Tabla 1.

Estructura de cada sesión práctica del Taller de Corporeidad.

MOMENTOS DE LA SESION	ACTIVIDADES DESARROLLADAS	TIEMPO
Respirar, Pensar, Actuar: Educando como acto de amor (Mantra) Charla de Reflexión	Se abre la sesión con el Mantra Educando como acto de amor. Una charla que permita vincular la temática de la sesión, con experiencias que aborden la vida cotidiana de cualquier persona	5 min.
Meditación	Experiencia propioceptiva relacionada con la temática de la sesión, que permita acercar a los participantes a una vivencia desde la escucha corporal, la atención focalizada y la acción mental guiada.	10 min.

Construcción de la cartografía kinético-corporal socioemocional	<p>Los participantes construirán en cada sesión un mapa somático a escala real de su propio cuerpo, en el cual irán consignando, de manera guiada, una topografía de sus emociones, algunas relaciones de tipo somático- emocional, experiencias corporales vividas en diferentes momentos de sus vidas, etcétera.</p> <p>Esta actividad será una experiencia de tipo creativo y manual, donde los participantes emplearán, colores, recortes, texturas, etc. que permitan intervenir su mapa somático con colores ligados a sensaciones, emociones y gustos de sus creadores.</p>	20 min.
4. Contenido de la sesión	Esta parte de la sesión, permitirá hilar y retomar contenidos anteriores, desarrollar ejercicios de respiración, actividades de percepción somática y actividades kinético corporales relacionados con el tema.	40 min.
5. Espacio para escribir la Bitácora	<p>La bitácora es un diario de campo de aproximadamente 100 páginas, donde los participantes consignarán de manera guiada (a través de unas preguntas detonadoras o actividades formuladas) las experiencias de tipo somático o socio- emocional vividas durante la sesión. Es un instrumento de tipo personal y muy íntimo para cada participante que le va a permitir consignar relatos verbales y gráficos sobre sus vivencias en el taller y conservarlo para sí.</p> <p>Esta Bitácora al igual que el mapa somático, tendrá la impronta creativa y artística de su creador a través del uso de colores, dibujos, texturas, recortes, etcétera.</p>	10 min.
6. Meditación Final	Experiencia propioceptiva que recoja la experiencia de la sesión y que permita acercar a los participantes a una vivencia desde la escucha corporal, la atención focalizada, la imaginación y la acción mental guiada.	10 min.
7. Momento para compartir la experiencia	Los participantes responderán a preguntas de este tipo: En una palabra, ¿cómo te sientes hoy?, ¿Qué le regalas a tus compañeros (as)?, ¿Qué te regalas a ti mismo(a)?	4 min.
8. Tarea	Formular una tarea sencilla de acción cotidiana, para implementar en las rutinas de los participantes	1 min.
9. Formulario de Autovaloración Respirar, Pensar, Actuar: Educando como acto de Amor (Mantra)	Los participantes responderán un formulario, que dé cuenta de las experiencias más relevantes consignadas en la Bitácora y en el Mapa Somático. Se cierra la sesión con el Educando como acto de amor	10 min.

Cada participante tendrá para consignar las experiencias más relevantes de su vivencia dentro de cada sesión del Taller. Durante la investigación y en los documentos que de ella se generen le llamaremos Bitácora.

Instrumentos

La bitácora Kinética

Para los marineros, es una especie de cajetín fijo en la cubierta de los navíos, cerca del timón. Este armario contiene la aguja náutica, llamada también "aguja de marear" o "brújula", cuyo propósito es servir de orientación en los viajes marítimos. El término bitácora proviene del francés *bitacle*; en este caso la bitácora para los investigadores, es el cuaderno en el que reportan los avances y resultados preliminares de un proyecto. En ella se incluyen a detalle, entre otras cosas, las observaciones, ideas, datos, avances y obstáculos en el desarrollo de las actividades que se llevan a cabo para el desarrollo del proyecto escolar.

El diario de campo pedagógico o diario pedagógico, aquí bitácora, es considerado, según (Monsalve Fernández & Pérez Roldán, 2012), como

... una herramienta de gran utilidad para los maestros, no sólo como posibilidad de escritura ni como narración anecdótica de lo que sucede en la clase, sino también como elemento para la investigación. Por tanto, éste no debe concentrarse solamente en los hechos, sino también desde su estructura permitir el abordaje de experiencias significativas, tanto

para el maestro como para sus estudiantes.

Mediante la búsqueda de fuentes de información sobre el tema, las investigadoras consolidan una propuesta desde la cual se valida el diario pedagógico como herramienta

para la investigación con base en experiencias ya vividas y escritas en otros contextos educativos.

Diario de Campo

El Diario es un instrumento que favorece la reflexión sobre la práctica docente, y que facilita la toma de decisiones acerca de su proceso de evolución y la lectura de ésta, convirtiendo al docente en investigador, en un agente mediador entre la teoría y la práctica educativa, propiciando así en él el desarrollo de niveles descriptivos, analíticos, explicativos, valorativos y prospectivos dentro del proceso investigativo y reflexivo que se lleva a cabo al interior del aula de clase, por lo tanto favorece el establecimiento de conexiones significativas entre el conocimiento práctico (significativo) y el conocimiento disciplinar (académico). (Monsalve Fernández & Pérez Roldán, 2012)

Esta Bitácora/ Diario de campo será un cuadernillo de aproximadamente 100 páginas donde habrá páginas impresas con la información pertinente a cada sesión, las propuestas de las actividades, frases recordatorias sobre reflexiones que propone el taller, entre otra información. De igual manera tendrá páginas en blanco para que sean intervenidas libremente por los participantes con actividades guiadas o por libre decisión.

El cuadernillo estará acompañado de un juego de plumones de diferentes colores, que serán un material indispensable de trabajo porque posibilitarán la ilustración y escritura de procesos relacionados con sabores, olores y el color que activan las diferentes Chakras, según la sesión de trabajo del taller en el que se encuentran. Igualmente, servirán como insumo para la elaboración del Mapa somático.

Cartografía Kinético Corporal Socio emocional

Esta cartografía la construyó cada participante en cada una de las sesiones. Se trata del dibujo del contorno de su propio cuerpo realizado en escala real sobre tres pliegos de papel periódico unidos. Sobre este croquis, los participantes ubicarán lugares de su cuerpo relacionados con experiencias socio emocionales, somáticas y kinéticas vividas, que estén relacionadas con la temática de cada sesión. Estos lugares se marcarán sobre el Mapa Somático a través de dibujos, textos verbales, convenciones, colores, texturas, recortes etc.

Mapa somático

La bitácora se acompañó de un Mapa somático, este corresponde a la representación mediante graficación de las huellas emocionales en puntos planimétricos y anatómicos del cuerpo. Este instrumento permite reconocer, identificar y analizar la impronta kinética.

Formulario de Autovaloración

Es un formulario de Google diseñado para que los participantes compartan vivencias y reflexiones muy relevantes del desarrollo de la sesión, una vez esta ha concluido, y que muy seguramente quedaron plasmadas en la Bitácora y en el Mapa somático. El objeto de este formulario es poder acceder a las experiencias más significativas de los participantes de acuerdo con los objetivos de cada sesión.

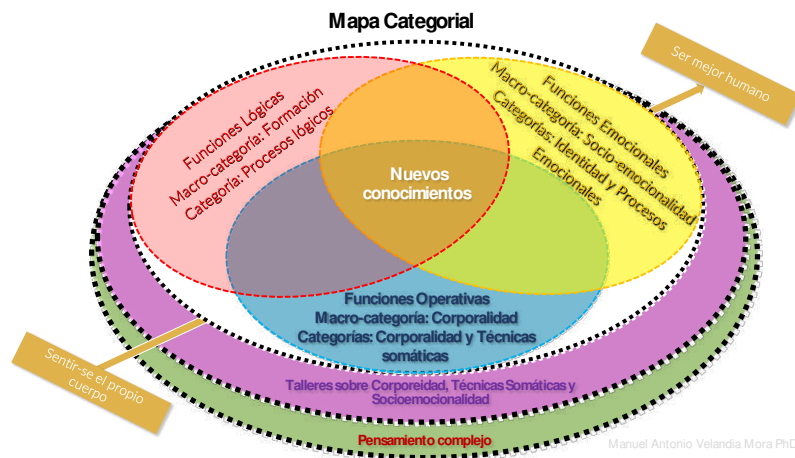
Categorías de análisis

El mapa categorial tiene 4 niveles y se analiza en 3 Macro-categorías, siguiendo la teoría del cerebro que propone que éste tiene 3 funciones (Ver ítem: 6.2 Funciones del cerebro):
Funciones Lógicas: macro categoría formación; Funciones Operativas: macro categoría corporeidad; y, Funciones Emocionales: macro categoría: socioemocionalidad.

Aun cuando en la Tabla (2) el Mapa categorial se presenta desde una perspectiva lineal, el análisis de los datos se hace desde la perspectiva del pensamiento complejo (Ver ítem: 6 Andamiaje Teórico conceptual), teniendo como base del mismo los 4 pilares de este pensamiento: las emociones comprendidas como los motores de la acción humana (Ítem 6.1.2. La biología del emocionar); el lenguaje comprendido como generador de mundos (Ítem 6.1.1. La ontología del lenguaje); las bifurcaciones como momentos que cambian el devenir del ser/sistema (Ítem 6.1.3. Ciencia como bifurcación); y, el pensamiento sistémico (Ítem 6.1.4), dando gran importancia a las propiedades de los sistemas conocidas como interrelación, interafectación, interdependencia y emergencia. El Mapa categorial, visto desde una perspectiva sistémica, puede observarse a continuación:

Figura 8

Mapa categorial de la investigación, presentación sistémica.



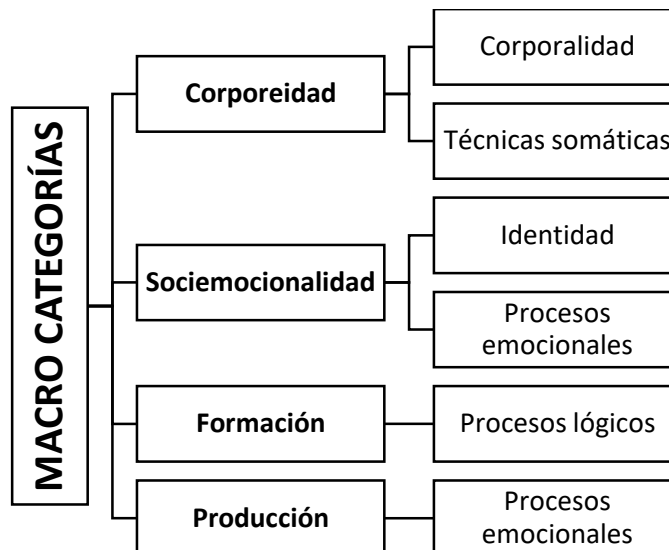
- Funciones Lógicas: Macro-categoría: Formación; Categoría: Procesos lógicos; Subcategorías: Instrucción, Didáctica, Orientación, Currículo, Competencia, Educación emocional y Escritura;
- Funciones Emocionales: Macro-categoría: Socio-emocionalidad; Categoría: Identidad; Subcategorías: Conciencia de sí: mismidad; Conciencia del otro: otredad; Conciencia de los

límites: liminaridad; Conciencia de lo otro: Territorialidad; Conciencia de las transformaciones socio emocionales: Alteridad; Identidad Sexual; Género y Orientación sexual; Categoría: Procesos Emocionales; Sub categorías: Bienestar mental, Ansiedad y Establecimiento del vínculo;

- Funciones Operativas: Macro-categoría: Corporeidad: Categoría: Corporalidad: Sub categoría: Sexo/ Cuerpo.

Figura 9

Macro categorías.



Macro-categoría Corporeidad

El concepto de corporeidad hace referencia a la experiencia individual que involucra las dimensiones emocionales, sensorial, simbólicas y sociales vividas a través del cuerpo, y sobre el cual, es posible expresar la subjetividad y la propia trayectoria de vida. Es por ello que la corporeidad es a su vez, herramienta de gran utilidad para la investigación en el aula, ya que

son en sí mismas narrativas que pueden ser leídas e interpretadas, con el fin de mejorar el bienestar individual de maestros y maestras y su práctica docente.

Según (Zubiri, 1986), la corporeidad es la vivencia del hacer, sentir, pensar y querer. Para este autor, el ser humano es y vive sólo a través de su corporeidad.

Este concepto implica integralidad porque ese ser humano que siente, piensa y hace cosas, también se relaciona con otros y con el mundo que le rodea, y a partir de esas relaciones construye un mundo de significados que dan sentido a su vida (Trigo, 2004).

La corporeidad es la complejidad humana; es cuerpo físico, cuerpo emocional, cuerpo mental, cuerpo trascendente, cuerpo cultural, cuerpo mágico y cuerpo inconsciente; esos siete cuerpos que nos hacen humanos y que nos diferencian de las otras criaturas vivientes (Trigo, 2004).

La corporeidad es la resultante de nuestros procesos históricos, sociales y culturales; Es también la noción que cada uno/a tiene de su cuerpo, que está permeada por la interacción social.

Categoría Corporalidad

El concepto de corporeidad hace referencia a la experiencia individual que involucra las dimensiones emocionales, sensorial, simbólicas y sociales vividas a través del cuerpo, y sobre el cual, es posible expresar la subjetividad y la propia trayectoria de vida. Es por ello que el cuerpo y la corporeidad son a su vez, herramientas de gran utilidad para la investigación en el aula, ya que son en sí mismas narrativas que pueden ser leídas e interpretadas, con el fin de mejorar la práctica docente.

La visión mecanicista y técnica del cuerpo niega la posibilidad de reconocer a los/as niños/as y los adolescentes como seres íntegros y como unidades emocionales, relacionales que piensan, aprenden y se expresa de múltiples formas. “El cuerpo, pues, es el nuevo intérprete de

la cotidianidad, el protagonista en gran medida de nuestras vidas”, (Barbero, 2005), citado por (Águila Soto & López Vargas, 2019).

Hablar de corporeidad implica un “tratamiento pedagógico” de lo corporal, una idea que no es nueva y que ya se utilizó a finales de los años setenta, sobre todo por M. Vaca, quien ha trabajado principalmente en los niveles de infantil y primaria, así como en la formación de su profesorado, según relata (Barbero González J. I., 1996).

En cuanto denominación, el tratamiento pedagógico de lo corporal sugiere precisamente el empeño de su autor por elaborar un discurso autónomo de la Educación Física apoyándose en saberes y valores que no son los hegemónicos en nuestro campo.

Siguiendo a (Barbero González J. I., 1996), la cultura profesional de la Educación Física (debe ser) algo más que un mero saber en torno a un determinado objeto de estudio que pretende legitimarse en términos más o menos científicos. Cuando la educación física hace de mediadora entre el contexto social y la puesta en acción del currículo, se ha pasado del trabajo con el cuerpo al trabajo con la corporeidad.

Sin embargo, poco se ha avanzado al respecto, sobre ello. Al respecto nos dicen Águila Soto & López Vargas:

“El tratamiento que tradicionalmente se le ha atribuido al cuerpo en las instituciones educativas ha quedado reducido al campo motriz a través de la enseñanza de una disciplina curricular, la Educación Física, que se ha caracterizado por ser una asignatura mecanicista y técnica, influenciada por la cultura racionalista hegemónica que predomina en la sociedad occidental”. (Águila Soto & López Vargas, 2019)

Trabajar sobre la corporeidad de escuela es un campo que todavía parece seguir siendo novedoso, esta es una de las razones que justifican la importancia de la Línea Corporeidad, socioemocionalidad y bienestar, pues desde esta perspectiva, acompaña experiencias relacionadas con la corporeidad en la institución educativa, trascendiendo la mera actividad física/deportiva y dando prioridad a la socioemocionalidad que plantea la relación directa de ese cuerpo (autorreconocimiento), la relación con los demás, con la otredad, la alteridad, la empatía y el bienestar.

Subcategoría Cuerpo

El cuerpo es algo mítico, en el sentido de que el mito es un discurso no experimental que autoriza y reglamenta unas prácticas. Lo que forma el cuerpo es una simbolización sociohistórica característica de cada grupo (De Certeau, 1980/2010). “El cuerpo es una realidad cambiante de una sociedad a otra” (p. 28). Por tanto, cada sociedad tiene un modelo y comprensión del cuerpo, lugar que adjudica funciones, límites, alcances y representaciones en su configuración simbólica.

Dice De Certeau, que, No son idénticos y tampoco son estables y que un tipo de cuerpo se define por medio de un sistema de opciones respecto a sus acciones. Pero también está definido por un conjunto de selecciones y codificaciones relativas a registros aún más fundamentales, como los límites del cuerpo, las maneras de percibirlo y pensarlo. Entonces, Cada "cuerpo" sería la combinación de estas determinantes. En una palabra, cada sociedad tiene “su cuerpo”, al igual que una lengua, este cuerpo está sometido a una administración social. Ésta se consagra a codificarlo sin poder conocerlo. Indica al menos que los modelos de cuerpos sociales están habitados por otro cuerpo, disseminado y por tanto estructurante.

Esta perspectiva convierte al cuerpo en una preocupación permanente, debido a que en él se erige la imagen que se quiere presentar ante la sociedad, indistintamente si dicha producción es una ficción de sí mismo. Lo relevante es el impacto que produzca en los otros.

El asunto del cuerpo se vuelve protagonista como parte de lo que se educa, un cuerpo que se piensa, habla, se escolariza, se tiene en cuenta. Se somete a diversas prácticas y elaboraciones que le dan un lugar como protagonista, y dependiendo de sus valoraciones sociales y culturales se le forma, se le regulariza, se normaliza o se potencializa. Para la comprensión del cuerpo como obra sociocultural es determinante una mirada holística más allá de sus órganos, fisonomías y anatomías.

Subcategoría sexo

Desde la comprensión biológica del cuerpo a éste se le ha reducido., se le ha signado por un imaginario que por igual es naturalista, biologicista y de lógica binaria.

La lógica corporal es excluyente, en ella el ser parece estar obligado a ser “A” o “B”, negando la existencia de lo que ocurre entre los dos extremos. Cabe aquí señalar que entonces existe una gran multiplicidad de posiciones. Los cuerpos NO son dos: el “macho” y “la hembra” (perspectiva binaria del “deber ser” corporal). El cuerpo es dinámico, es cualquier punto en un continuo cuyos extremos, que son móviles, son el “cuerpo macho” y el “cuerpo hembra”.

Las concepciones sobre los cuerpos NO son estáticas, sino ecosistémicas: propias de un tiempo, de una cultura, de una sociedad y de unas relaciones sociales, pero especialmente es una construcción particular.

Nacer con pene por mucho tiempo se vinculó a ser y sentirse “Hombre” y nacer con vulva significaba ser y sentirse “Mujer”. Ser hombre o mujer no es una categoría biológica, es construcción cultural.

El cuerpo cambia en cada una de las personas. Desde una perspectiva binaria se cree que “todos” deben ser macho o hembra. NO solamente hay machos y hembras, hay intersexualidades.

Ser **intersexual** significa que se ha nacido con características biológicas fuera de las establecidas tradicionalmente en el espectro binario de “masculino/femenino”, bien sea por la anatomía, cromosomas, y/o hormonas. Algunas de estas personas tienen genitales u órganos internos que no se ajustan a las categorías tradicionales de “macho” o “hembra”, como sucede en el caso de las personas con tejido de ovarios y testículos. Otras personas intersexuales tienen combinaciones de cromosomas que son diferentes a la XY (generalmente asociada con masculino) o XX (generalmente asociada con femenino), como XXY. También, algunas personas nacen con genitales externos que se ajustan a las categorías tradicionalmente asociadas con masculino/femenino, pero sus órganos internos u hormonas no se ciñen a las categorías macho o hembra.

No todos los seres humanos desean permanecer en el cuerpo con el que han nacido; hay personas que **Transitan en el cuerpo**. El tránsito no consiste necesariamente en llegar al otro extremo del continuo macho-hembra; es la posibilidad de estar en un punto cualquiera del continuo en el que cada cual desea ubicarse.

Ciscuerpo: individuos cuya identidad corporal se soporta en lo que suele creer es su fenotipo sexual.

Categoría Técnicas somáticas

Subcategoría Acción kinética. Es una actividad en la que, a partir de una técnica, que puede ser, por ejemplo, el yoga, la meditación, el rolfing, el Hatha yoga, técnicas de alineamiento y sensibilización corporal, o cualquier otra, desde la que, a partir de asanas y/o acciones respiratorias conscientes, se activan los centros emotivos, que hacen una correlación directa con los centros motores², logrando así una relación más consiente consigo mismo, con su energía y con su propio cuerpo. (Velandia Mora & Rubio, 2021)

Sistema exteroceptivo

Es un conjunto de receptores sensitivos formado por órganos terminales sensitivos especiales distribuidos por la piel y las mucosas que reciben los estímulos de origen exterior y los nervios aferentes que llevan la información sensitiva aferente al sistema nervioso central. Los estímulos recibidos son externos al cuerpo, excitan al sistema exteroceptivo produciendo la sensación de frío, calor, presión, dolor, etc. Se comprende como percepción a la sensación interior que llega de un estímulo material, generado en el mundo exterior, a través de los órganos de los sentidos (visión, gusto, olfato, tacto y audición). (Velandia Mora & Rubio, 2021) La piel nos permite el tacto; los ojos nos proporcionan la vista; los oídos captan sonidos (y nos permiten el equilibrio); gracias a la nariz percibimos olores; y la lengua, nos proporciona el gusto.

Para trabajar la propiocepción, debemos provocar estímulos externos que favorezcan las reacciones musculares reflejas, aumentando la dificultad de manera progresiva. (Díaz

² Coinciden con las glándulas, por ejemplo, las suprarrenales que coinciden con los centros energéticos que se interrelacionan con las emociones. Están a la altura del bajo vientre, tienen una relación directa con el centro emotivo de la energía, del placer, o de la sensualidad como también con las emociones directas.

Lartategui, 2014) Para esta autora, nuestro cerebro recibe la información propioceptiva través de los siguientes receptores:

Husos neuromusculares: están en el vientre muscular y se estimulan cuando el músculo se estira de manera leve. Son responsables del reflejo miotático, muy importante, ya que es un reflejo de protección ante un estiramiento brusco (por ejemplo, si sufrimos un tirón en una articulación, la musculatura de alrededor se contraerá para evitar mayores daños).

Órganos tendinosos de Golgi: están en la unión músculo-tendón y en el tendón y se estimulan al alargar de manera pasiva las fibras musculares o al contraer voluntariamente el músculo (cuando aparece una tensión excesiva sobre el tendón que puede conllevar la lesión o ruptura, este receptor manda una señal de relajación al músculo).

Propioceptores capsuloligamentosos: se encuentran en la cápsula y ligamentos e informan a la corteza cerebral de la posición y el movimiento de la articulación. Son cuatro receptores: de Ruffini, de Paccini, de Golgi-Mazzoni y de terminación libre.

Propioceptores vestibulares: se encuentran en el oído interno informando de la posición de la cabeza y del movimiento de esta.

Las percepciones, por otra parte, constituyen algo así como hipótesis que después serán confirmadas, modificadas o abandonadas; son como una síntesis entre la idea empírica (experimentada), la sensación (sensorial) y el sentimiento que el yo crea a partir de ella. Esto parece muy claro, pero no podemos negar que tenemos otras percepciones, inclusive de cosas materiales, que no llegan a través de la vista, el oído, el tacto, el gusto o el olfato. En otras palabras, la sensibilidad humana, la capacidad de sentir, es en realidad más rica de lo que se definía siempre, hay maneras más completas de interpretar las experiencias y su registro se produce -eso sí, siempre todavía en forma misteriosa-, en algo que siempre hemos definido como “conciencia”. (...) El asunto de la percepción de sí mismo y de los otros, completa la

visión que se tiene del mundo en que se vive; esto se relaciona con las creencias. (...) Es común entender por conciencia el conocimiento que el ser humano tiene de sus propios estados, percepciones, ideas, sentimientos, voliciones. (Quijano, 2001)

El sistema vestibular

Nos provee el sentido de movimiento de nuestro cuerpo en el espacio. Este nos da orientación y seguridad, como también nos ayuda a mejorar la postura, el equilibrio y nos permite un campo visual más amplio y estable, como una mejor coordinación a la hora de movernos y aumenta nuestro estado de alerta, entre muchas otras más. Esto ocurre a través de la modulación la cual ocurre cuando aumenta o reduce la actividad neural para mantenerse en conjunto con todas las funciones del sistema nervioso central. (Albert Oliver, 2021)

Subcategoría Propiocepción

Es el sentido que informa al organismo de la posición de los músculos, es la capacidad de sentir la posición relativa de partes corporales contiguas. La propiocepción regula la dirección y rango de movimiento, permite reacciones y respuestas automáticas, interviene en el desarrollo del esquema corporal y en la relación de este con el espacio, sustentando la acción motora planificada. Otras funciones en las que actúa con más autonomía son el control del equilibrio, la coordinación de ambos lados del cuerpo, el mantenimiento del nivel de alerta del sistema nervioso y la influencia en el desarrollo emocional y del comportamiento. (Ibarra Berrocal, 2020)

El sistema propioceptivo

Es el conjunto de receptores y nervios que componen la propiocepción. La palabra *proprioceptivo* deriva del latín *proprius*, que significa propio. Los estímulos sensoriales proceden del interior del cuerpo. La propiocepción es un sentido de interocepción. (Albert Oliver, 2021)

Sentido de interocepción

Por él se tiene conciencia del estado interno del cuerpo, lo que nos permite un aumento en el nivel de actividad, la atención y la estabilidad emocional, como la percepción visual. Ambas son consideradas un sentido más de nuestro cuerpo, ya que nos permite recibir información e interpretarlas a través de una respuesta adaptativa. Los elementos propioceptivos hacen relación directa con la capacidad que tenemos de percibir por ejemplo la temperatura, el equilibrio, las tensiones, las presiones. Lo propioceptivos entero selectivo es la percepción de la postura corporal, del ajuste de la postura corporal, de la alineación corporal y de la relación con el espacio. (Albert Oliver, 2021)

Macro-categoría Socioemocionalidad

Proceso educativo fundamental para los seres humanos, que busca profundizar en el desarrollo de las competencias emocionales con el objetivo de capacitar a las personas para el bienestar personal y social. (Bisquerra Alzina, 2011, pág. 1)

La educación socioemocional es el proceso de aprendizaje a través del cual maestros y maestras y los/as niños/as y los adolescentes trabajan e integran en su vida los conceptos, valores, actitudes, prácticas, comportamientos y habilidades que les permiten comprender, asumir y manejar sus emociones, y consolidar la construcción de su identidad particular; dando importancia a los otros/as/es como auténticos otros/as/es, reconociendo su valor personal, el de la convivencia solidaria y democrática y el sentido de la participación en la toma de decisiones responsables y en el manejo de situaciones conflictivas, haciéndolo de manera respetuosa, constructiva y ética. (SEP Secretaría de Educación Pública, 2017)

Categoría Procesos emocionales

Son un continuo de ciclos realizados desde el cerebro en los que por recurrencia (repetición de procesos previos), interacción y ondulación se concretan transformaciones probabilísticas de diferente intensidad, causalidad y gestión de las emociones, a partir de las cuales ocurren cambios en el emocionar, los estados de ánimo, las sensaciones y la percepción de la espacio-temporalidad tanto de sí mismo como de los otros y del entorno. (Betancourt & Velandia, 2020)

Subcategoría Bienestar mental

Escala de Bienestar Mental Warwick-Edimburgo. Este instrumento mide los aspectos positivos de salud mental durante las últimas dos semanas. Es una escala ordinal que comprende 14 afirmaciones positivas referentes a aspectos de bienestar mental. Cada ítem se responde sobre la base de una escala Likert de 5 puntos: nunca (puntuado como 1), raramente ('2'), a veces ('3'), a menudo ('4') y muy a menudo ('5') y el resultado final se obtiene de la suma de todos los ítems (rango 14 a 70 puntos) Los mayores puntajes señalan mayores niveles de bienestar mental (Serrani, 2015).

Subcategoría Ansiedad

El Cuestionario de Ansiedad Estado/Rasgo STAI comprende escalas separadas de autoevaluación que miden dos conceptos independientes de la ansiedad, como estado (E) y como rasgo (R).

La ansiedad Estado (AE) está conceptualizada como un estado o condición emocional transitoria del organismo humano, que se caracteriza por sentimientos subjetivos, conscientemente percibidos, de tensión y aprensión, así como por una hiperactividad del sistema nervioso autónomo. Puede variar con el tiempo y fluctuar en intensidad.

La ansiedad rasgo (AR) señala una relativamente estable propensión ansiosa por la que difieren los sujetos en su tendencia a percibir las situaciones como amenazadoras y a elevar, consecuentemente, su ansiedad Estado (AE).

En general, los sujetos AR+ (con mayor ansiedad rasgo) presentarán un AE+ (mayor ansiedad estado) que los sujetos AR-, porque los AR+ ven muchas más situaciones amenazadoras. Por tanto, los AR+ son más propensos a responder con un aumento de AE en situaciones de relaciones interpersonales que impliquen alguna amenaza a la autoestima (por ejemplo, enfrentarse a una tarea difícil o novedosa). Sin embargo, el hecho de que las personas que difieren en AR muestren unas correspondientes diferencias de AE, depende del grado en que la situación específica es percibida por un determinado individuo como peligrosa o amenazadora, y esto está muy influido por las particulares experiencias pasadas (Spielberg, et al 2015)

La subescala AE puede ser utilizada para determinar los niveles actuales de intensidad de la ansiedad inducidos por procedimientos experimentales cargados de tensión o “estrés”, o como un índice del nivel del impulso. Por otra parte, la variable AR puede ser utilizada en la investigación para seleccionar sujetos con diferente predisposición a responder al “estrés” psicológico con distintos niveles de intensidad de la AE (Spielberg, et al 2015).

Subcategoría Establecimiento del vínculo

Categoría Identidad

Etimológicamente, identidad remite a lo que no cambia, a lo invariable. Por eso se habla de lo esencial – y da lugar a las teorías esencialistas -, lo que caracteriza a una persona. Pero los individuos aislados no existen. El hombre es un ser social por naturaleza y sus características son siempre relacionables. La identidad es un atributo relacional (Olmos, 2008).

Afirma (Velandia Mora M. A., 2016), que no es posible elegir si no se tiene una identidad, ya que sin identidad no hay relación social ni sexual plena dado que toda relación implica un reconocimiento de sí y del otro. Todo individuo se auto reconoce en el ejercicio de sus derechos en la medida que toma conciencia, se vivencia y asume emocionalmente persona (sonar a través de), ciudadano en ejercicio y tiene la posibilidad de elegir sus vivencias, es decir, se hace sujeto/a de derechos.

No es posible elegir si no se tiene una identidad, ya que sin identidad no hay relación sexual ni social plena dado que toda relación implica un reconocimiento de sí y del otro. Todo individuo se auto reconoce en el ejercicio de sus derechos en la medida que toma conciencia, se vivencia y asume emocionalmente persona (sonar a través de), ciudadano en ejercicio y tiene la posibilidad de elegir sus vivencias, es decir, se hace sujeto/a de derechos.

La identidad puede entenderse como la emergencia de una construcción, no siempre consciente, que afecta los procesos de socialización del sujeto; la identidad emerge de la vida cotidiana, más específicamente de la educación (formal, no formal e informal) que provee a la personas los referentes del “deber ser” de la identidad, dichos referentes están basados en la cultura, son propios de una sociedad y tiempo determinados, y están afectados por los procesos de interrelación e interdependencia del individuo. (Velandia Mora M. , 2005).

La identidad, afirma Velandia, no es fija sino móvil, la movilidad de la identidad, sistémicamente hablando, hace referencia a la posibilidad que existe de que la identidad cambie en el tiempo, a partir de las relaciones sociales y por inter-influencia con el medio, la cultura y la sociedad. Toda persona tiene un proceso de construcción de identidad con relación a su cuerpo, su género y su orientación sexual. (Velandia Mora M. A., 2016)

Subcategoría Conciencia de sí: mismidad

La conciencia de sí mismo(a) –mismidad– centra a cada persona en su propio desarrollo y en consecuencia en aspectos tales como la autoestima, la autovaloración, el autorreconocimiento, la autoestima, la autoeficacia, la autoimagen, el autoconcepto al asumirse persona, pero al asumirse además, sujeto de derechos y sujeto relacional; por ejemplo, al participar en la construcción del conocimiento en un aula de clase, al trabajar en un equipo, al decidir sobre sí, otros autos son igualmente, importantes: la autonomía y la autodeterminación.

En muchas oportunidades nuestro cuerpo o partes de él no son extrañas, en otras se nos ha negado la posibilidad de explorarlo, de experimentar sensaciones placenteras en el toque hacia nosotros mismos, porque se nos ha dicho que hacerlo es sucio, incorrecto o pecaminoso. También se nos dificulta decidir sobre lo que queremos o no, dado que no tenemos claro por qué lo deseamos, nos es indiferente o lo rechazamos. La falta de conciencia de nosotros mismos, por ejemplo, nos lleva a permitir o aceptar que otros u otras decidan lo que para nosotros; es importante, que no abusen de nuestros derechos, de nuestro cuerpo, o nos enredamos en relaciones y situaciones que sabemos que no queremos vivir. Solo en la medida en que mi identidad cultural, social, política, como ciudadano, como maestro o maestra, como ser sexuado, como propietario de un cuerpo, como sujeto sexuado y sus posibilidades asumo que me pertenezco; yo puedo decidir lo que es mejor para mí y cómo deseo relacionarme con los demás en la escuela, en un equipo de trabajo. (Velandia Mora M. A., 2006)

Es evidente que en el territorio particular se encuentran otros de quienes igualmente la persona debe tomar conciencia, dado el énfasis importante que para cada uno tienen sus interrelaciones, interafectaciones e interdependencias. El/la/le otro es distinto de mí, tiene su manera particular de explicar el mundo, de vivirlo y de emocionarse. Ese otro al igual que yo es único; por tanto, no puede relatar el mundo como yo, sentirlo como yo, vivirlo con mucho, sino

tan sólo como él, ella o elle puede hacerlo; no es una extensión de mí. Sus necesidades son únicas, particulares que las respuestas que requiere también lo son. La conciencia de la otredad de afirma y le da sentido a la conciencia de la mismidad. (Velandia Mora M. A., 2011)

Subcategoría Conciencia de los límites: liminaridad

Es igualmente esencial la conciencia de los límites relacionales intelectuales, emocionales y comportamentales existentes con los otros y el medio –liminaridad–, ya que ello afecta nuestros versos, emociones y experiencias.

Al no tener conciencia de nuestra liminaridad podemos considerar que el otro nos pertenece, además, se puede asumir que lo que a mí me gusta o disgusta necesariamente le agrada o desagrada a la otra persona. Cabe la pregunta: ¿Si yo sé que la otra persona es distinta de mí, por qué me permito transgredir sus espacios afectivos, emocionales, corporales, vivenciales, culturales, cognitivos? En la vida cotidiana solemos dar gran importancia a nuestra posibilidad de decidir sobre los diferentes aspectos que a ella competen, de ser autónomos(as), pero negamos que aquellos(as) con quienes compartimos en un equipo de trabajo igualmente tienen derecho a sus propias decisiones. Nos gustaría que el/la/le otro explicara, sintiera, viviera aquello que para nosotros es importante o tiene algún sentido, pero se nos dificulta creer, entender y mucho más asumir que si yo no soy el otro o la/le otro es lógico que, desde su propia existencia, experiencia, historia, metas, necesidades, ese otro o esa otra explique, sienta, dé importancia a situaciones, explicaciones y emociones diferentes a las mías y las comunique en consecuencia en un verso diferente al mío. (Velandia Mora M. A., 2006))

Subcategoría Transformaciones socio emocionales: Alteridad

Partiendo de la conciencia del otro o la/le otro –otredad–, se hace conciencia de los efectos de las relaciones que con ellos sostenemos, de las afectaciones y de las dependencias existentes

entre las diferentes personas e instituciones que se vinculan, de las alteraciones que en nosotros y los/las demás se producen a causa del territorio en el que nos encontramos y de nosotros, ellos y ellas en éste.

Cuando trabajamos en equipo ya sea en un aula de clase o en cualquier otro proceso de construcción grupal, la conciencia del otro, de lo que producimos en el(la) otro y en el entorno y, de estos(as) en nosotros determina el tipo de relaciones y de vínculos que construimos, por tanto, de los resultados que obtengamos. Si vemos este aspecto desde el área de la educación, nos daremos cuenta que, en el caso de ésta, el conocimiento como expresión de la relación nos impone revisar el enfoque tradicional de la educación “bancaria” hacia un enfoque relacional de co-construcción del conocimiento. (Velandia Mora M. A., 2006)

Subcategoría Conciencia de lo otro: Territorialidad

El espacio geográfico no es suficiente para determinar los ámbitos espaciales en los que el ser se relaciona, ya que en estos se establecen vinculaciones que, según el tipo de interrelaciones, interafectaciones e interdependencias que se sucedan entre los seres y, que son generadas a partir de sus conocimientos, experiencias y emociones, se determina el territorio de relacionamiento social. ((Velandia Mora M. A., 2006).

El territorio social se configura de manera diferente para cada persona y grupo social. En él se dibujan configuraciones que delimitan situaciones, que sobrepasan el orden geográfico, como también otros órdenes más amplios y generales. Estos espacios de límites generalmente superpuestos y su relación con los individuos que los “habitan”, determinan el espacio de ejercicio de los derechos.

Identificar los territorios sociales donde se relacionan los maestros, estudiantes, directivas y entender su importancia en el ejercicio de los Derechos humanos, sociales, culturales, económicos, y sexuales, es de vital importancia a la hora de intervenir favorablemente las condiciones que afectan su disfrute.

Es igualmente esencial la conciencia de los límites relacionales intelectuales, emocionales y comportamentales existentes con los otros, las otras y el medio –liminaridad–, ya que ello afecta nuestros versos, emociones y experiencias.

Propone (Velandia Mora M. A., 2006), que, con cada persona que se conoce se establecen relaciones y en ese encuentro surge una de tres emociones básicas: el amor, el rechazo y la indiferencia. Al emerger el rechazo asumimos que dichas personas son lejanas a nosotros, con estas personas preferimos que el espacio físico intercorporal sea muy amplio y perdemos interés en cualquier tipo de vinculación laboral y afectiva.

Al surgir el amor las personas nos parecen agradables, mostramos interés por ellas y sus necesidades; en la medida en que pasa el tiempo, generalmente, el espacio físico intercorporal se torna menor, posibilitando incluso el toque, el abrazo y la caricia. Cuando el territorio social emocional con una persona se asume de manera positiva se genera confianza hacia ella; en ese caso se nos facilita trabajar conjuntamente, aceptamos fácilmente sus ideas y acompañamos con mayor tranquilidad sus propuestas e intereses.

Las redes a las que los(as) estudiantes pertenecen, sus grupos de amigos, sus compañeras(os) de estudio, de trabajo y sus familias son igualmente territorios emocionales; en cada territorio las relaciones establecidas se experimentan y se explican de acuerdo a la emoción

experienciada. Las situaciones cotidianas generan cambios emocionales y en consecuencia modificaciones en las relaciones. Al cambiar la emocionalidad hacia alguien se modifica igualmente la manera como se concibe la relación que con ella se tiene. Es así como la persona puede sentir real simpatía por alguien quien previamente no le atraía o perder todo el interés por una persona a quien manifestaba un gran afecto. Esto conduce a darse cuenta que los(as) estudiantes pueden abrirse a trabajar con otros u otras por quienes inicialmente sentían rechazo y encontrar en ellos y ellas nuevas posibilidades de intercambio y socialización. (Velandia Mora M. A., 2006).

Subcategoría Identidad sexual

Las vivencias de las minorías sexuales, en el caso de esta investigación, de hombres que tienen sexo con otros hombres, travestis, transformistas, transexuales, trabajadores sexuales o no, y homosexuales— evidencian, en estudios realizados por Velandia desde 2002, que las formas habituales de entender la identidad de una persona con respecto a su género, cuerpo, sexo, orientación sexual y expresiones comportamentales sexuales, desde un esquema fijo y lineal, mecánicamente predeterminado, no dan respuesta a un orden que parece opuesto y trasgresor de lo prescrito en materia sexual. (Velandia Mora M. A., 2007)

En lo pertinente a la sexualidad una persona se auto reconoce en su cuerpo, sexo, género, orientación sexual y expresiones comportamentales sexuales; si no existe dicho auto reconocimiento se imposibilita su hetero reconocimiento (el reconocimiento que hace de los demás y que los demás hacen de él o ella), y por tanto los efectos de sus interrelaciones, interafectaciones e interdependencias con los demás sujetos. (Velandia Mora M. A., 2016)

Subcategoría Género

Margaret Mead, en 1949 afirmó: “las mujeres ven el mundo de un modo diferente al de los hombres y que al hacerlo así contribuyen a que la raza humana lo vea de un modo más cabal.

(...) Desde esta perspectiva el significado de ser hombre o de ser mujer, los contenidos de las relaciones entre hombre y mujeres, los deberes y las prohibiciones para las mujeres por ser mujeres y para los hombres por ser hombres, se entienden como pautas culturales que, por ser culturales y no naturales, son susceptibles de modificación”. (Mead, 1994) A ella le debemos el inicio del concepto analítico del género.

Gayle Rubin llamó sistema sexo/género al “(...) conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana, y en el cual se satisfacen esas necesidades humanas transformadas”. (Rubin, 1975)

El género lo definen (Light, Keller, & Calhoun, 1991) como “todas las características no biológicas asignadas a hombres y mujeres”, es decir, el asignar cualidades, roles, creencias, que no están en la persona por su sexo, sino que se asocian a la persona por lo que piensa y cree la sociedad donde nace.

Desde otra óptica, (Lipovetsky, 1986), en su texto “La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo”, afirma: “El viejo modelo cartesiano de identidad fija y sustantiva del hombre se ha desvanecido. Por el contrario, la posmodernidad parece imaginar un mundo dentro del cual la diferencia y la diversidad no sólo se toleran, sino que se celebran. Aparece en ella un discurso que cuestiona la identidad de los géneros, e introduce una nueva dimensión: la multiplicidad de identidades y el rechazo de la feminidad y la masculinidad como categorías inmutables y monolíticas. Este discurso proviene de la voluntad de autonomía y de particularización de los grupos e individuos: neofeminismo, liberación de costumbres y sexualidades, reivindicaciones de las minorías, etc.”.

Siguiendo esta línea, (Cocimano, 2004) considera que “Todos los órdenes de la sociedad posmoderna están atravesados por signos híbridos, heterogéneos e indefinidos: la política, el arte, la moral, el sexo, la historia. Esa sociedad se ha adolescentizado, y todos los síntomas típicos de la adolescencia -la edad ambigua por excelencia- están presentes en la cultura posmoderna: hedonismo, identidades híbridas, ambigüedad sexual. El viejo modelo de identidad genérica fija e inmutable del hombre moderno se desvaneció, y la era contemporánea avanza hacia un mundo dentro del cual la diferencia y la diversidad se toleran y se celebran. La multiplicidad de identidades y el rechazo de la feminidad y la masculinidad como categorías monolíticas comienzan a derrumbarse: la liberación sexual, que representó en otros tiempos una trasgresión a las formas instituidas, ha mutado en un erotismo diluido y ambiguo, acaso por exceso y saturación. La ambigüedad aparece entonces como producto de la indiferencia, la incertidumbre y la competencia entre los sexos, paradójicamente como un modo de alimentar la obsesión -negativa- de la sexualidad”.

Plantea (Bauman, 2013), una crisis en la educación contemporánea causada por las diferencias de los seres humanos en quienes la tolerancia se manifiesta como otra cara de discriminación y en donde propone crear un sentimiento de solidaridad como desafío para la convivencia sana y pacífica. Para él, la realidad es fluida y sin anclajes en la que las personas y sus relaciones parecen diluidas en las corrientes del consumo inmediato, que hace necesario un contrato social que se respete. Para este autor los conocimientos que hoy se reconocen como útiles e indispensables, tienden a convertirse en historia mucho antes de asentarse como algo valioso y significativo; por ello, para que la enseñanza sea de calidad necesita propiciar y propagar la apertura de mente. Las antiguas certidumbres están desapareciendo, gracias al uso y abuso de las redes sociales, para los jóvenes sólo parece tener importancia consumir lo que el

mundo líquido y globalizado les ofrece, cabe señalar aquí que la genitalidad se ha vuelto líquida e incluso virtual.

Por ello, Bauman propone una genuina revolución cultural, la cual tenga el suficiente poder de transformación por muy limitado que parezca el poder mismo del sistema educativo actual, sujeto cada vez más, al juego del consumismo, para contar con factores que apuntalen esta transformación y en donde realmente se abran las mentes a través de la educación y es aquí el espacio en el que es preciso reaccionar y acercarnos con seriedad a ésta para no continuar con el desconcierto y quedar al margen de la sociedad.

Antes de enseñar algo a alguien, es necesario al menos conocerlo. ¿Quién se presenta hoy en la escuela, en el colegio, en el liceo, en la universidad? Nos interroga (Serres, 2013) y continúa, hay jóvenes a los que pretendemos dispensar una enseñanza, en el seno de marcos que datan de una época que ya no reconocen: edificios, patios de recreo, salones de clase, anfiteatros, campus, bibliotecas, laboratorios, incluso saberes..., marcos que datan de una época, digo, y estaban adaptados a un tiempo en el que los hombres y el mundo eran lo que ya no son. (...) No me digan que el alumno carece de funciones cognitivas que permitan asimilar el saber así distribuido, puesto que, justamente, esas funciones se transforman con el soporte y por el soporte mismo. (...) hoy la pedagogía cambia por completo con las nuevas tecnologías, cuyas novedades son sólo una variable cualquiera dentro de la decena o la veintena que ya cité o podría enumerar. Este cambio tan decisivo de la enseñanza -cambio que repercute poco a poco en todo el espacio de la sociedad mundial y el conjunto de sus instituciones caducas, un cambio que no afecta, ni por asomo, tan sólo a la enseñanza, sino también al trabajo, las

empresas, la salud, el derecho y la política, en suma, al conjunto de nuestras instituciones-, sentimos que lo necesitamos con urgencia, pero que todavía estamos lejos.

Butler ya había agregado un elemento revelador: la teoría de la performatividad, entendida como “(...) la práctica reiterativa y referencial mediante la cual el discurso produce los efectos que nombra” (Butler, 2007).

Para (Preciado, 2007) en “Biopolítica del género”, “la invención de la categoría de género constituye el indicio de la emergencia de un tercer régimen de la sexualidad. Lejos de ser una creación de la agenda feminista de la década de 1960, la categoría de género pertenece al discurso médico de fines de los años 40. (...) A la rigidez del sexo en el discurso médico del siglo XIX, Money opondrá la plasticidad tecnológica del género. Utiliza ese concepto por primera vez en su tesis de doctorado de 1947 y la desarrolla más tarde en el área clínica con Anke Ehrhardt, Joan y John Hampson, para hablar de la posibilidad de modificar hormonal y quirúrgicamente el sexo de los niños intersexuales nacidos con órganos genitales que la medicina considera indeterminados (Money, Hampson, & Hampson, 1957).. Para Money, el término género designa a la vez el “sexo fisiológico” (según la tradición de Ulrich) y la posibilidad de usar la tecnología para modificar el cuerpo según un ideal regulador preexistente de lo que un cuerpo humano (femenino o masculino) debe ser (Meyerovitz, 2002). El concepto de “género” de Money es el instrumento de una racionalización de la vida en la que el cuerpo no es más que un parámetro. El género es ante todo un concepto necesario para la aparición y el desarrollo de un conjunto de técnicas de normalización/transformación de la vida: la fotografía de los “desviados sexuales”, la identificación celular, el análisis y el tratamiento hormonales, la lectura cromosómica, la cirugía transexual e intersexual”.

Afirma (Preciado, 2003) que “no es casualidad que, en los años 80, en el debate que oponía a las feministas “constructivistas” y las feministas “esencialistas”, la noción de “género” se convirtiera en la herramienta teórica fundamental para conceptualizar la construcción social, la fabricación histórica y cultural de la diferencia sexual, frente a la reivindicación de la “feminidad” como sustrato natural, como forma de verdad ontológica”.

Según (Preciado, 2003), el género ha pasado de ser una noción al servicio de una política de reproducción de la vida sexual a ser el signo de una multitud. El género no es el efecto de un sistema cerrado de poder, ni una idea que actúa sobre la materia pasiva, sino el nombre del conjunto de dispositivos sexo-políticos (desde la medicina a la representación pornográfica, pasando por las instituciones familiares) que van a ser objeto de reapropiación por las minorías sexuales.

El género es una noción, una construcción social y cultural sobre lo que “debe ser” y cómo debe comportarse una persona, pero el género es especialmente una construcción particular basada en una construcción cultural aprendida socialmente y enseñada al individuo en función de significados que le dan a su género. A partir de su género la persona vivencia un “rol de género”, entendido como una manera de actuar que se corresponde con un conjunto de conductas, actitudes, prácticas, comportamientos y valores que la sociedad establece como apropiadas y correspondientes con cada género y que transmite y espera que el individuo adopte y haga propias. Generalmente, se espera que dicho rol acompañe al cuerpo que le “corresponde” tal género; es decir, por ejemplo, a un cuerpo de macho le correspondería un rol masculino. (Velandia Mora M. A., 2008a)

El género está signado por un imaginario heterocentrista que por igual es naturalista, biologicista y binario. Desde la perspectiva binaria del “deber ser” solo existen la “masculinidad” y “la feminidad”. La lógica binaria es excluyente, en ella el Ser parece estar obligado a ser “A” o “B”, negando la existencia de lo que ocurre entre los dos extremos. Cabe aquí señalar que existe una gran multiplicidad de posibilidades de estar siendo en el género.

En la construcción hegemónica de la masculinidad contemporánea juega un papel clave la represión de todo lo que parezca femenino en el hombre, pero desde que las masculinidades son el modelo del deber ser y se reniega de lo anal, habría que desentrañar qué hay detrás de ese miedo “insuperable” a la pérdida del poder representado en la falocracia, la misoginia, el sexismo y el machismo. Los autores Sáez & Carrascosa (2011, pág. 34) afirman que “es interesante señalar que la masculinidad no es algo privativo de los hombres, o propio de los hombres”. Las mujeres también han contribuido a construir eso que llamamos masculinidad, como ha demostrado Halberstam (2008) en su magnífico ensayo “Masculinidad femenina”.

El género es dinámico, es cualquier punto en un continuo cuyos extremos, que son la “masculinidad” y “la feminidad”, son móviles. Las masculinidades y las feminidades NO son estáticas sino ecosistémicas: propias de un tiempo, de una cultura, de una sociedad y de unas relaciones sociales, pero especialmente es una construcción particular.

Vice-categoría Transgénero

Son personas que transitan en el género. El género cambia en cada una de las personas. No todos son masculinos o femeninos; se puede ser persona transgénero y vivir en un género fluido, género queer o ser agénero. Transitar en el género no es necesariamente llegar el otro

extremo del continuo masculino-femenino. Es la posibilidad de estar en el punto en el que cada cual desea estar siendo.

Género fluido: no hay una identificación con ningún género, sino una fluctuación entre sentirse masculino o femenina. La persona se mueve entre los dos; a veces se identifica en masculino incluso como mujer, otras en masculino o como hombre, e incluso tienen etapas, en la que no me identifico con ninguno, y simplemente se permiten fluir para ubicarse en cualquier punto del continuo masculino-femenino. Algunas personas prefieren el concepto Género no conforme. Con ella, la persona se define fuera del canon de la representación tradicional binaria de géneros.

Vice-categoría Genderqueer

En castellano género Queer. Las personas que se definen así no se identifican desde la perspectiva del concepto binario masculino/femenino. Es un concepto que se emplea como paraguas para otras identidades no conformes.

Vice-categoría Agénero

Pueden utilizarse igualmente los términos neutros o agénero. Son personas sin conexión, o muy poca, con los conceptos de masculino/femenino, o que se asumen a sí mismas sin género.

Vice-categoría Pangénero

Son personas quienes combinan los diferentes conceptos sobre el género y sus identidades, sin dar mucha de especificidad ni peso a tener que clasificarse en uno o en otro. Es una idea referencial del género en la que la fluidez está signada por el encuentro con el otro, la otra o le otre.

Vice-categoría Cisgénero

Neologismo y tecnicismo de origen alemán propio del campo interdisciplinario de los estudios de género, que se ha utilizado para hacer referencia a aquellos individuos cuya identidad de género coincide con el sexo que se les asignó al nacer y que generalmente coincide con su fenotipo sexual. A las personas intersexuales se les suele asignar un “sexo legal” cuando nacen, pero el género asignado no es necesariamente neologismo y tecnicismo de origen alemán propio del campo interdisciplinario de los estudios de género, que se ha utilizado para hacer referencia a aquellos individuos cuya identidad de género coincide con el sexo que se les asignó al nacer. la identidad de género que tendrán al crecer.

Subcategoría Orientación sexual

Hace referencia a un proceso relacional o la posibilidad de este, en el que la persona se construye una identidad que tiene como sentido la vinculación a otros seres humanos. Según (Velandia Mora M. A., 2021), los elementos que la definen son:

- El cuerpo propio: este puede ser asignado, optado, construido (ejercicio, aditamentos), transformado (hormonas, cirugías, esteroides anabólicos androgénicos).
- El género propio: que igualmente puede ser asignado (masculino, femenino), cisgénero, optado, queer, fluido o agénero, entre otras posibilidades.
- La persona hacia la o las que se orienta el deseo, el erotismo, el placer, la afectividad y la genitalidad.
- La identidad particular, es decir la conciencia que la persona tiene de esa situación y la aceptación de la misma.

Vice-categoría Homosexual

Es una persona quien, desde una perspectiva binaria o no binaria, asume su cuerpo de macho biológico porque le ha sido asignado o lo ha optado, o porque lo ha construido o transformado y se identifica con el género masculino, ya sea el asignado u optado permanente o momentáneamente, orientando exclusivamente su placer, deseo, afectividad, genitalidad y eroticidad, hacia otra persona quien tiene una similar orientación, y desde una perspectiva binaria o no binaria, asume su cuerpo de macho biológico porque le ha sido asignado, lo ha optado, o porque lo ha construido o transformado y se identifica con el género masculino, ya sea el asignado u optado permanente o momentáneamente, orientando exclusivamente su placer, deseo, afectividad, genitalidad y eroticidad hacia un ser es similares circunstancias. La identidad homosexual implica necesariamente la conciencia y asunción que se tiene de dicha orientación. Algunas personas aun cuando tienen una situación que puede definirse como homosexual prefieren utilizar el concepto marica para definirse a sí mismas. Esta es una actitud identitaria eminentemente política.

Vice-categoría Lesbiana

Es una persona quien, desde una perspectiva binaria o no binaria, asume su cuerpo de hembra biológica porque le ha sido asignado o lo ha optado, o como de ésta, porque lo ha construido o transformado y se identifica con el género femenino, ya sea el asignado u optado permanente o momentáneamente, orientando exclusivamente su placer, deseo, afectividad, genitalidad y eroticidad, hacia otra persona quien tiene una similar orientación, y desde una perspectiva binaria o no binaria, asume su cuerpo de hembra biológica porque le ha sido asignado lo ha optado, o como de ésta porque lo ha construido o transformado y se identifica con el género femenino, ya sea el asignado u optado permanente o momentáneamente, orientando exclusivamente su placer, deseo, afectividad, genitalidad y eroticidad hacia un ser es

similares circunstancias. La identidad lésbica implica necesariamente la conciencia y asunción que se tiene de dicha orientación. La persona debe autodeterminarse como lesbiana para que se le asuma como tal.

Vice-categoría Bisexual

Es una persona quien, desde una perspectiva binaria o no binaria, asume su cuerpo de hembra biológica o de macho biológico porque le ha sido asignado o lo ha optado, o como de ésta o éste, porque lo ha construido o transformado y se identifica correlativamente con el género femenino o masculino, ya sea el asignado u optado permanente o momentáneamente, orientando indistintamente su placer, deseo, afectividad, genitalidad y eroticidad, hacia otra persona quien NO necesariamente tiene una similar orientación, y desde una perspectiva binaria o no binaria, asume su cuerpo de hembra biológica o de macho biológico porque le ha sido asignado o lo ha optado, o como de ésta o éste, porque lo ha construido o transformado y se identifica correlativamente con el género femenino o masculino, ya sea el asignado u optado permanente o momentáneamente, orientando indistintamente su placer, deseo, afectividad, genitalidad y eroticidad hacia un ser es similares circunstancias. Estas personas generalmente sostienen relaciones de forma exclusiva y por un tiempo con una persona indistintamente si ella se identifica como heterosexual o, lesbiana u homosexual según el caso.

Vice-categoría Heterosexual

Es una persona quien, desde una perspectiva binaria o no binaria, asume su cuerpo de macho biológico o de hembra biológica porque le ha sido asignado o lo ha optado, o porque lo ha construido o transformado y se identifica con el género masculino o femenino, ya sea el asignado u optado permanente o momentáneamente, orientando exclusivamente su placer, deseo, afectividad, genitalidad y eroticidad, hacia otra persona quien tiene una similar orientación, pero se asume de un sexo y un género opuesto al suyo, y desde una perspectiva

binaria o no binaria, asume su cuerpo de macho biológico porque le ha sido asignado, lo ha optado, o porque lo ha construido o transformado y se identifica con el género masculino, ya sea el asignado u optado permanente o momentáneamente, orientando exclusivamente su placer, deseo, afectividad, genitalidad y eroticidad hacia un ser es similares circunstancias. La identidad heterosexual implica necesariamente la conciencia y asunción que se tiene de dicha orientación. Algunas personas aun cuando tienen una situación que puede definirse como homosexual prefieren utilizar el concepto marica para definirse a sí mismas. Esta es una actitud identitaria eminentemente política.

Vice-categoría Pansexual

El término pansexualidad se compone con el prefijo “pan”, de origen griego, que significa todo, totalidad, y, la palabra sexualidad. Son personas que tienen deseo sexual genital por parejas que le son atractivas por sus rasgos físicos, identidad(es) y/o de personalidad, sin importar su género ni su orientación sexual; pudiendo realizar con estas personas su deseo, erotismo, afectividad, genitalidad y/o placer.

Este concepto rompe con la normatividad típica del binarismo: mujer/hombre, masculino/femenino, macho/hembra.

Vice-categoría Etnia

Una etnia —del griego clásico: ἔθνος ethnos, ‘pueblo’ o ‘nación’—es un conjunto de personas que mantienen una procedencia común. Esto se basa en semejanzas de aspecto exterior, costumbres, idioma, religión o memoria de eventos históricos como migraciones.

Según Anthony D. Smith, se pueden definir las etnias como poblaciones humanas que comparten unos mitos sobre la ascendencia, unas historias, unas culturas y que se asocian con un territorio específico y tienen un sentimiento de solidaridad. (Smith, (2008) [1988])

Vice-categoría Víctima del conflicto armado

La definición jurídica en Colombia parte de un precepto general. En términos generales define como víctima a las personas que hayan sufrido un daño por hechos ocurridos como consecuencia de infracciones al DIH o de violaciones graves de derechos humanos, ocurridas con ocasión del conflicto armado interno.

Según el Artículo 3°. Se consideran víctimas, para los efectos de esta ley, aquellas personas que individual o colectivamente hayan sufrido un daño por hechos ocurridos a partir del 1° de enero de 1985, como consecuencia de infracciones al Derecho Internacional Humanitario o de violaciones graves y manifiestas a las normas internacionales de Derechos Humanos, ocurridas con ocasión del conflicto armado interno. (Congreso de la Republica de Colombia, 2011)

Macro-categoría Formación

El concepto de formación proviene de la palabra latina *formatio*. Se trata de la acción y efecto de formar-se (dar forma a algo o, dicho de dos o más personas o cosas, componer el todo del cual son partes). Por formación, según Velandia (2006a), se entiende la emergencia de todos aquellos estudios y aprendizajes lógicos, operativos y emocionales encaminados a la inserción, reinserción y actualización laboral, cuyo objetivo principal es aumentar y adecuar el conocimiento y habilidades de los usuarios a lo largo de toda la vida.

Toda formación se da en un contexto en el que tres componentes de la formación se interrelacionan, se interafectan e interactúan constantemente, estos son la instrucción, la didáctica y la orientación, veamos qué es cada uno de ellos.

Figura 10

Componentes de la formación.



Categoría Procesos Lógicos

Son un continuo de ciclos del pensamiento, la cognición y la conciencia, realizados desde el cerebro en los que por recurrencia (repetición de procesos previos), interacción y ondulación se concretan transformaciones probabilísticas de la realidad, a partir de los datos obtenidos de esta, generando conceptualizaciones, comunicaciones y la construcción teórica a partir de la capacidad que el cerebro tiene de reconstruir el pasado y simular el futuro. (Betancourt & Velandia, 2020)

Subcategoría Instrucción

Es un término con origen en el latín *instrucĭo* que hace referencia a la acción de instruir (enseñar, adoctrinar, comunicar conocimientos, dar a conocer el estado de algo). La instrucción es el caudal de conocimientos adquiridos y el curso que sigue un proceso que se está

instruyendo. Por medio de la instrucción se conoce una secuencia que indica a quien la posee la operación de un proceso que debe ejecutar.

Subcategoría Didáctica

La palabra didáctica deriva del griego *didaktikè* (διδασκτικε), enseñar. Para (Escudero, 1981), la didáctica es la “ciencia que tiene por objeto la organización y orientación de situaciones de enseñanza-aprendizaje de carácter instructivo, tendentes a la formación del individuo en estrecha dependencia de su educación integral”. Para (Zabalza, 1990), en el campo de estudio de la didáctica se debería tomar en consideración aquellas situaciones que supongan un problema, las cuales se resolverían contando con una información adecuada y precisa, que permita tomar la decisión más correcta en torno a su resolución.

La didáctica es una disciplina científico-pedagógica cuyo objeto de estudio son los procesos y elementos que existen en el aprendizaje. Se trata del área de la pedagogía que se encarga de los sistemas y de los métodos prácticos de enseñanza destinados a plasmar las pautas de las teorías pedagógicas. Vinculada a la organización escolar y a la orientación educativa, la didáctica busca fundamentar y regular los procesos de enseñanza y aprendizaje. Entre los componentes del acto didáctico, pueden mencionarse al docente (profesor), el discente (Alumno), el contexto del aprendizaje y el currículo.

Subcategoría Orientación

La orientación es la acción y efecto de orientar. Este verbo, a su vez, hace referencia a colocar algo en posición determinada respecto a los puntos cardinales, informar a alguien de lo que ignora y desea saber o dirigir y encaminar a alguien o algo hacia un lugar determinado. Por lo general, la orientación es la acción de ubicar el oriente (por eso su nombre); en otras palabras, la orientación es la forma en la que se da sentido a lo que sucede en el ámbito de

dominio que nos rodea. Dar sentido está relacionado entonces con contenidos éticos y con valores, con aquello que (Marina, 2010) denomina formación del carácter. Para este autor, la educación es instrucción + formación del carácter, que va desde la psicología hasta la ética. La competencia de emprender y la competencia ciudadana son diferentes de las demás, ya que la primera consiste en aprender y ejercer la libertad, y la segunda, en aprender y ejercer de la dignidad.

Subcategoría Currículo

El currículum es una construcción social e histórica que se expresa a través de sistemas generales de caracterización y valoración del conocimiento, los cuales a su vez toman la forma tanto de regulaciones administrativas, como exigencias académicas en los centros y experiencias concretas de aprendizaje en las aulas y con el alumnado. (Moreno, 2003)

Los criterios que permiten aseverar la lógica del diseño de un currículo enfatizan la indispensabilidad de alineación y coherencia entre los distintos elementos: objetivos y competencias, contenidos, metodología de enseñanza, actividades de aprendizaje y sistema de evaluación. El diseño de un plan de estudios, su planificación y su implementación precisan de una correcta alineación. Por ello, este trabajo necesariamente ha de realizarse en equipo y colaboración. Asimismo, deben procurarse evidencias, utilizando tablas u otros instrumentos, que atesten la adecuación, correspondencia y coherencia entre los componentes del diseño del plan de estudios y la guía didáctica de la materia. Un efectivo delineamiento curricular es una fuente de información para los estudiantes (usuarios) y para ello es necesario que éste explicita los objetivos del plan de estudios en forma de logros esperados. En suma, los resultados de aprendizaje obtenidos por los estudiantes (usuarios) se han de corresponder fielmente con lo planificado.

El consenso académico dominante asume que el nivel de estándar o logro de aprendizaje mínimo que todos los estudiantes (usuarios) deben alcanzar es la dimensión de diseño más razonable. La pretensión de alcanzar unos objetivos operativos, especificados en conductas muy definidas, resulta difícilmente controlable fiel y válidamente en la mayoría de ámbitos del saber. (Martínez Ruiz & Sauleda Parés, 2007)

La organización del conocer humano es una tarea a la vez capital, aleatoria e incierta; para ello hay que comprender que la revolución se juega hoy no en la oposición ni acumulación, sino en el terreno de la complejidad del modo de organización de las ideas, lo que requiere pensar lo educativo de forma radicalmente compleja (Morin, 1992)..

Subcategoría Competencia

El documento “Definition and Selection of Competences” identifica al concepto de competencia como: “La habilidad para responder a las demandas o llevar a cabo tareas con éxito y consistentes con las dimensiones cognitivas y no cognitivas”, precisando que las competencias son sólo observables en acciones llevadas a cabo en situaciones específicas. (OCDE, 2002)

La competencia integra y relaciona las demandas externas, el contexto y las características personales, por lo que está fuertemente situada a un contexto y a unos contenidos específicos. Los ambientes sociales y profesionales favorables y las instituciones y los recursos apropiados posibilitan y promueven el desarrollo de competencias efectivas. Conviene insistir sobre el hecho de que el concepto de competencia tiende a ser referido a capacidades, destrezas, habilidades o disposiciones externas. Lo que antecede conlleva que su dominio por parte del

aprendiz depende de una acción de enseñanza que vaya más allá de actividades de memorización y que, singularmente, sea inclusiva de prácticas procedimentales que desarrollen el saber hacer (Martínez Ruiz & Sauleda Parés, 2007)

Según (The Tuning Educational Structures in Europe Project, 2002), las competencias genéricas son las propias del diseño de la titulación. Como contrapunto, en el diseño de una guía docente de una disciplina o curso es necesario delinear resultados de aprendizaje específicos, por ejemplo, objetivos y competencias particulares de asignatura.

En la elaboración de un plan de estudios o de una guía docente es posible, en suma, definir y diseñar competencias generales y específicas. No obstante, parece apropiado, asimismo, utilizar la nomenclatura de objetivos generales para realizar el diseño curricular de la materia disciplinaria en su globalidad, con la finalidad de obtener una visión sintética de la meta a la que se dirige la asignatura, y, además, utilizar el concepto de competencias específicas para el desarrollo de aquellas consecuciones concretas que deseamos que el aprendiz domine y que van a marcar el proceso y la ruta a seguir en el desarrollo de los créditos de la materia.

El diseño de competencias específicas debe hacerse en conjunción al delineamiento de bloques de contenidos, por ser éstos la base sobre la que se desarrollan las destrezas cognitivas o procedimentales, que debe dominar el alumnado como consecuencia de su aprendizaje. En conclusión, el marco paradigmático o matriz disciplinaria que asuman las distintas comunidades académicas y los profesores, en cada una de las áreas de conocimiento y asignaturas, es el que debe orientar las decisiones acerca del grado de especificidad de las intenciones curriculares y los resultados de aprendizaje a lograr por los estudiantes (usuarios). (Martínez Ruiz & Sauleda Parés, 2007)

Subcategoría Educación emocional

En un marco de educar para la vida, está encaminada al desarrollo de competencias emocionales (Bisquerra Alzina, 2005); es una respuesta educativa a las necesidades sociales que no están suficientemente atendidas en las áreas académicas ordinarias. Entre estas necesidades están la ansiedad, estrés, depresión, violencia, comportamientos de riesgo, etc. La regulación emocional es posible a través de formación y entrenamiento. Los primeros destinatarios de la educación emocional son el profesorado y las familias. Cuando éstos han adquirido competencias emocionales apropiadas están en mejores condiciones para relacionarse con sus alumnos e hijos y contribuir al desarrollo de las competencias emocionales en ellos. (Bisquerra Alzina, 2011)

Considera (Bisquerra Alzina, 2011), que las aplicaciones de la educación emocional se pueden dejar sentir en múltiples situaciones: convivencia, comunicación efectiva y afectiva, resolución de conflictos, toma de decisiones, prevención inespecífica (consumo de sustancias psicoactivas, infecciones de transmisión sexual, violencia, anorexia, intentos de suicidio, etc.), etc. En último término se trata de desarrollar la autoestima, con expectativas realistas sobre sí mismo, así como la capacidad para adoptar una actitud positiva ante la vida. Todo ello de cara a posibilitar un mayor bienestar subjetivo, que redundará en un mayor bienestar social.

Subcategoría Escritura

Escribir es una forma de reflexionar, un proceso introspectivo que sirve al autor para organizar las propias ideas, dialogar consigo mismo y con el mundo. Ayuda a dar un nuevo enfoque a la realidad y, de esta manera, encontrarnos con aquellos otros significados que construimos.

Escribir no es un trabajo como otro cualquiera, es un trabajo maravilloso; una manera de estar en el mundo, que nos ayuda a desarrollarnos como personas, como ciudadanos, como maestros. Es el grano de arena que el/la docente aporta para construir las bases de la inteligencia social.

Escribir nos ayuda a ser mejores seres humanos, en especial cuando somos capaces de inspirar a otros maestros; cuando uno logra publicar e inspirar a uno solo de ellas, escribir se convierte en un acto egoísta, porque uno se siente increíblemente bien.

Subcategoría Título académico

Un título académico, titulación académica o grado académico, es una distinción dada por alguna institución educativa, generalmente después de la terminación exitosa de algún programa de estudios. Después del título profesional vienen los títulos que se llaman de posgrado. Se puede escoger entre: la especialización, que toma cerca de un año; el magíster, que toma entre uno y dos años y, finalmente, el doctorado, de los cuales el Ph.D. es el más conocido, siendo un programa con énfasis en la investigación.

Macro-categoría Producción

Es un proceso que busca obtener un producto específico mediante la combinación de ciertos ingredientes o medios de producción, identificados bajo tres categorías: tierra, trabajo, capital. La educación es una forma de producción.

La dinámica contemporánea de producción requiere empleados diferentes a los obreros de la fábrica ideada por Ford. Hoy, la capacidad de trabajo en equipo, de aprender y desaprender rápidamente, de ser creativos y proactivos, son las características que exigen las empresas para

sus empleados. Esa nueva forma de producir en el capitalismo contemporáneo, influye en todos los niveles de la educación, pues el sistema necesita sujetos hábiles y competentes, capaces de saber y hacer en el momento y contexto preciso. (Cuesta M., 2009)

Para (Rulliani, 2004), el conocimiento se ha puesto al servicio de la producción y su tarea es la de controlar a la naturaleza a través de la técnica y a los hombres a través de la jerarquía.

Categoría Procesos operativos

Son un continuo de ciclos de una realidad en los que por recurrencia (repetición de procesos previos), interacción y ondulación se concretan transformaciones probabilísticas en las prácticas sociales, económicas, productivas y políticas orientadas a la sobrevivencia, la planificación y administración de los recursos y alcanzar la justicia social, la equidad y el reconocimiento de la diversidad. (Betancourt & Velandia, 2020)

Profesionalización Docente

El Estatuto de Profesionalización Docente que regula las relaciones del Estado con los educadores a su servicio, garantiza que la docencia sea ejercida por educadores idóneos, partiendo del reconocimiento de su formación, experiencia, desempeño y competencias como los atributos esenciales que orientan todo lo referente al ingreso, permanencia, ascenso y retiro del servidor docente y buscando con ello una educación con calidad y un desarrollo y crecimiento profesional de los docentes. (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2002)

Cargo que desempeña

El cargo u ocupación es el conjunto de tareas laborales determinadas por el desarrollo de la técnica, la tecnología y la división del trabajo. Comprende la función laboral del trabajador, en este caso el maestro o la maestra y los límites de su competencia.

Área de enseñanza

Para el logro de los objetivos de la educación básica se establecen áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento y de la formación que necesariamente se tendrán que ofrecer de acuerdo con el currículo y el Proyecto Educativo Institucional. (Congreso de la República de Colombia, 1994).

Población

Luego de que se filtrara los datos teniendo en cuenta los docentes pertenecientes al Distrito, el número Total de participantes seleccionados fue de 185 docentes, con una distribución por sexo de 15% para machos (n=27) y 85% (n=158) para hembras. Se realizó un muestreo aleatorio simple para obtener el 30% (n=56) del total de la población objeto de estudio.

Siguiendo la misma orientación, se obtuvieron los docentes que integrarían el Grupo Control n= 28 o al Grupo Experimental n=28, donde uno de los criterios de inclusión de esta muestra es que debía haber representación de las 20 localidades del Distrito Capital, teniendo también en cuenta la distribución por sexo.

Los grupos etarios estuvieron distribuidos entre 26 años a 56 años o más. Se encontró que entre los 36 a los 45 años está el mayor porcentaje de docentes con un 47,6% y entre los 46 y los 55 años el 31,9%, mientras que en el rango de edad entre los 26 a 35 años se encontró el 12,4%.

Tabla 2**Intervalos de edad.**

Intervalos de edad	Frecuencia	Porcentaje
26 a 30	5	2,7
31 a 35	18	9,7
36 a 40	44	23,8
41 a 45	44	23,8
46 a 50	27	14,6
51 a 55	32	17,3
56 o más	15	8,1
Total	185	100

A partir de este filtrado se retiraron 26 docentes que presentaron informe de enfermedad, denominada por ellos y ellas como: lesión en la rodilla izquierda, Displasia de cadera, Luxación de cadera, Hipertensión, Radiculopatía L5 EPOC, Obesidad mórbida, Meralgia parestésica pierna derecha, Ausencias (epilepsia), Hipertensa controlada, anticoagulada con Warfarina, Diartrosis, Síncope, Discopatía, Cefalea tensional, Artritis rodilla excéntrica, codo inflamado, Trastorno de ansiedad y depresión, Condromalacia patelofemoral rodilla derecha, Hipoacusia mixto o sordera oído derecho, Asma en la infancia - mioma uterino gigante, obesidad, fibromialgia, artrosis, Enfermedad de alta gravedad, Soplo cardíaco e hipertensión pulmonar, movilidad reducida pierna izquierda, Camino con bastón, No puedo estar más de 2 horas de pie, Síndrome ovario poliquístico.

Luego del criba, la población objeto de estudio fue de un n=159 docentes. A continuación, se presenta su distribución por sexo versus localidades:

Tabla 3

Sexo biológico versus localidad del colegio en que labora.

Localidad donde labora	¿Cuál es su Sexo biológico?		Total
	Hombres	Mujeres	
1 Usaquén	0	2	2
10 Engativá	1	11	12
11 Suba	0	17	17
12 Barrios unidos	2	2	4
13 Teusaquillo	0	1	1
14 Los Mártires	0	1	1
15 Antonio Nariño	0	4	4
16 Puente Aranda	0	4	4
17 La Candelaria	0	2	2
18 Rafael Uribe Uribe	2	10	12
19 Ciudad Bolívar	4	22	26
2 Chapinero	0	1	1
20 Sumapaz	1	0	1
3 Santa Fé	0	3	3
4 San Cristóbal	2	14	16
5 Usme	2	9	11
6 Tunjuelito	0	5	5
7 Bosa	4	9	13

8 Kennedy	5	15	20
9 Fontibón	0	4	4
Total	23	136	159

En la Tabla 3 se presentan las distribuciones de los docentes $n=159$ por sexo y la localidad donde laboran. Las hembras están representadas en 19 de las 20 localidades, Sumapaz fue la única localidad donde no hicieron presencia; los hombres solo se encontraron en 9 de las localidades.

De los 23 hombres de la muestra el 21,7% de acuerdo con la localidad de su colegio se ubican en Kennedy, el 34,8% en Ciudad Bolívar y Bosa, con un porcentaje igual del 8,7% se ubican los colegios de las localidades Barrios Unidos, Usme, Rafael Uribe Uribe y San Cristóbal, finalmente el 4,3% en Engativá y Sumapaz respectivamente.

De las 136 mujeres de la muestra el 16% su colegio se encuentra localizado en Ciudad Bolívar, seguido de un 12,5% de la localidad de Suba, 11% Kennedy, 10,3% San Cristóbal, 8,1% Engativá, 7,4% Rafael Uribe Uribe, 6,6% Bosa y Usme, 3,7% Tunjuelito, 2,9% en Fontibón, Puente Aranda y Antonio Nariño, 2,2% Santa Fé, 1,5% Barrios Unidos, La Candelaria, Usaquén y finalmente con un 0,7% Chapinero, Los Mártires y Teusaquillo.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados conjuntos derivados de los dos escenarios planteados en el diseño metodológico, laboratorio y observatorio, ordenados de acuerdo a las macro categorías de análisis, iniciando con la caracterización de los y las participantes, continuando con la sistematización de los elementos centrales del proceso de formación.

Para el análisis de los resultados de la implementación del Taller en sus dos versiones, se desarrolló una propuesta de caracterización y otra de sistematización. Siendo la caracterización en sus momentos inicial medio de final, un insumo de la sistematización. La sistematización se planteó desde el esquema de los sectores de energía, de la teoría sistemas en los procesos de entrada, procesamiento, salida y retroalimentación-redirección. Igualmente se planteó un análisis Trídico teniendo como eje la educación y los sistemas de soporte la salud, el cuerpo y la trascendencia. Dichos sistemas crean las categorías de análisis de la siguiente manera: el sistema salud analiza las técnicas somáticas, las técnicas de respiración y las técnicas de autocuidado; el sistema cuerpo analiza además del cuerpo, la corporalidad y la corporeidad; el sistema trascendencia se centra en la comprensión de las emociones, las autorregulaciones y las relaciones sociales e interpersonales.

Resultados relacionados con las categorías de Corporeidad

La caracterización está desarrollada en dos fases, (a) fija y (b) dinámica; la primera hace referencia a la información obtenida en el formulario de inscripción a los talleres, denominado convocatoria los datos allí reflejados tienen en cuenta 4 variables, que a su vez se convierten en focos de observación y análisis, siendo estos: (Perfil socio demográfico, Nivel educativo y áreas de desempeño de los docentes, conocimientos previos o formación en las temáticas afines

y el registro de las IED participantes que incluyen la ubicación en las localidades de Bogotá) que durante el proceso no se van a ver modificadas; la segunda contempla cuatro elementos para el análisis: paisaje, personajes, cronología y procedimientos. Esta caracterización, se realizó con base en los insumos desarrollados por los talleristas Ángela Yaneth Mesa Delgado y Arnulfo Gamboa Mejía.

Perfil de los y las maestras que se presentaron a la Convocatoria

El informe estadístico que se presenta continuación, es de importancia en cuanto hace referencia al perfil del total de los maestros y maestras que se interesaron en la convocatoria. A pesar de que la escogencia era aleatoria, consideramos relevante presentar la siguiente información, dado que puede proveernos elementos a tener en cuenta en convocatorias posteriores.

Tabla 4

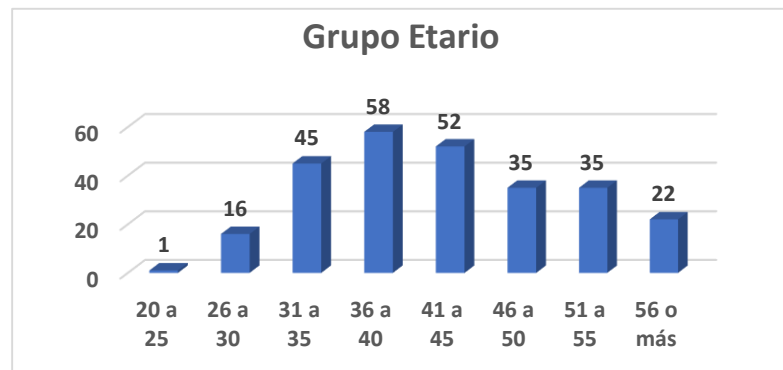
Análisis por grupos etarios

Grupo Etario		
Intervalo	Frecuencia	Porcentaje
20 a 25	1	0,4
26 a 30	16	6,1
31 a 35	45	17,0
36 a 40	58	22,0
41 a 45	52	19,7
46 a 50	35	13,3
51 a 55	35	13,3
56 o más	22	8,3
Total	264	100,0

Análisis de porcentaje de personas por grupos etarios, para una población n=264 docentes, el cual corresponde a 1 docente (0,4%) entre 20 a 25 años, 16 docentes (6,1%) entre 26 a 30 años, 45 docentes (17,0%) entre 31 a 35 años, 58 docentes (22,0%) entre 36 a 40 años, 52 docentes (19,7%) entre 41 a 45 años, 35 docentes (13,3%) entre 46 a 50 años, 35 docentes (13,3%) entre 51 a 55 años, y 22 docentes (8,3%) entre 56 años o más, (Tabla 5 e Ilustraciones 12 y 13).

Figura 11

Análisis de cantidad de personas por grupos etarios.



Sexo biológico

El sexo biológico de la población n=264 docentes (Tabla 6 e Ilustración 14), es de un total de 264, distribuidos así: mujeres (84,8%) y 40 hombres equivalentes al 15,2%); no hay ninguna persona intersexual.

Tabla 5

Sexo biológico.

¿Cuál es su Sexo biológico?		
Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Mujer	224	84,8
Hombre	40	15,2
Intersexual	0	0
Total	264	100,0

Los factores evaluados fueron los datos Antropométricos (Sexo, Edad (años), Peso (kg), Talla (cm y m), Índice de masa corporal); Condición Física (Flexibilidad (cm), Fuerza abdominal en 30 segundos (repeticiones) y Fuerza de brazos (kgf); las pruebas hormonales (Testosterona (ng/mL), Dopamina (pg/mL) y Cortisol ($\mu\text{g/dL}$) y los datos de percepción de la Ansiedad (Ansiedad Actual (AE), Ansiedad (AR) y Bienestar) para las mediciones del pretest y postest, con un total de $n=54$ docentes, mujeres $n=40$ y hombres $n=14$, repartidos por grupos Control $n=26$ con 18 mujeres y 8 hombres y Experimental $n=28$, 22 mujeres y 6 hombres docentes del Distrito Capital de Bogotá (Tabla 1, Ilustración 1).

Tabla 6

Número de docentes, según grupo Control y Experimental y por Sexo.

GRUPOS			Frecuencia	Porcentaje
Grupo Experimental	Válido	FEMENINO	22	78,6
		MASCULINO	6	21,4
		Total	28	100,0
Grupo Control	Válido	FEMENINO	18	69,2
		MASCULINO	8	30,8
		Total	26	100,0

Sexo/Cuerpo

En la Tabla 7 se presenta el sexo de los participantes del Grupo Experimental y Control. En el Grupo Experimental $n=28$ participaron 22 docentes de sexo Femenino (78,6%) y 6 docentes de sexo Masculino (21,4%), y en el Grupo Control $n=26$ participaron 18 docentes de sexo Femenino (69,2%) y 8 docentes de sexo Masculino (30,8%), (Tabla 2, Ilustración 2).

Tabla 7

Sexo según grupo Control y Experimental

SEXO			
GRUPOS		Frecuencia	Porcentaje
Grupo Experimental	FEMENINO	22	78,6
	MASCULINO	6	21,4

	Total	28	100
Grupo Control	FEMENINO	18	69,2
	MASCULINO	8	30,8
	Total	26	100

Edad

La edad de los docentes que participaron en el Grupo Experimental n=28 fue de 1 individuo de 23 años o menos (3,6%), 3 docentes de 24 a 34 años (10,7%), 10 docentes de 35 a 45 años (35,7%), 11 docentes de 45 a 55 años (39,3%) y 3 docentes de 56 años o más (10,7%). Mientras que en el Grupo Control n=26 participaron 14 docentes de 35 a 44 años (53,8%), 9 docentes de 45 a 55 años (34,6%) y 3 docentes de 56 años o más (11,5%) (Tabla 3, Ilustración 3 y 4).

Tabla 8

Edad según grupo Control y Experimental.

EDAD (años) (Agrupada)										
	Grupo Experimental						Grupo Control			
	<= 23	24 - 34	35 - 44	45 - 55	56+	Total	35 - 44	45 - 55	56+	Total
Frecuencia	1	3	10	11	3	28	14	9	3	26
Porcentaje	3,6	10,7	35,7	39,3	10,7	100	53,8	34,6	11,5	100

En la Tabla 8 se puede evidenciar la Edad de los docentes que participaron en el Grupo Experimental n=28 segregados por sexo Femenino: 1 persona de 23 años o menos, 3 docentes de 24 a 34 años, 8 docentes de 35 a 44 años, 8 docentes de 45 a 55 años y 2 docentes de 56 años o más; y para el sexo Masculino participaron 2 docentes de 35 a 44 años, 3 docentes de 45 a 55 años y 1 docente de 56 años o más.

Por otro lado, la Edad de los docentes que participaron en el Grupo Control n=26 segregados por sexo Femenino fue de 10 docentes de 35 a 44 años, 6 docentes de 45 a 55 años

y 2 docentes de 56 años o más; y para el sexo Masculino participaron 4 docentes de 35 a 44 años, 3 docentes de 45 a 55 años y 1 docente de 56 años o más.

Tabla 9

Edad según grupo Control y Experimental por Sexo.

EDAD (años) (Agrupada)	Grupo Experimental		Grupo Control	
	SEXO		SEXO	
	FEMENINO	MASCULINO	FEMENINO	MASCULINO
	Recuento	Recuento	Recuento	Recuento
<= 23	1	0	0	0
24 - 34	3	0	0	0
35 - 44	8	2	10	4
45 - 55	8	3	6	3
56+	2	1	2	1

Talla, Peso e Índice de Masa Corporal segregados por Grupo

Se presentan los resultados de las pruebas Antropométricas de la población n=54 docentes, tanto del pretest como del postest. En la cual se identificó que los participantes del Grupo Experimental tienen una Edad media de 45 años \pm 9; una Talla media de 158,6 cm \pm 5,9 en pretest y postest; un Peso medio de 62,0 kg \pm 9,3 en el pretest y de 61,9 \pm 9,4 en el postest; y en el Índice de Masa Corporal se encontró una media de 24,6 \pm 3,5 en el pretest y postest.

En el Grupo Experimental la Edad media es de 45 años \pm 7; una Talla media de 162,6 cm \pm 7,0 en pretest y una media de 162,4 cm \pm 7,0 en el postest; un Peso medio de 62,1 kg \pm 9,8 en el pretest y de 62,5 kg \pm 10,1 en el postest; y en el Índice de Masa Corporal se encontró una media de 23,5 \pm 3,1 en el pretest y una media de 23,7 \pm 3,3 en el postest.

Tabla 10

Resultados antropométricos según grupo Control y Experimental.

	GRUPOS			
	Grupo Experimental		Grupo Control	
	Media	Desviación estándar	Media	Desviación estándar
EDAD (años)	45	9	45	7
Talla (cm) pretest	158,6	5,9	162,6	7,0
Talla (cm) posttest	158,6	5,9	162,4	7,0
Talla (m)	1,59	,06	1,62	,06
Peso (kg) pretest	62,0	9,3	62,1	9,8
Peso (kg) posttest	61,9	9,4	62,5	10,1
Índice de Masa Corporal (IMC) pretest	24,6	3,5	23,5	3,1
Índice de Masa Corporal (IMC) posttest	24,6	3,5	23,7	3,3

Inferencia estadística

A continuación, se presentan las estadísticas de muestras emparejadas, las correlaciones y los resultados de la prueba T para muestras emparejadas. No se encontraron diferencias significativas entre los valores del pretest versus posttest para las variables antropométricas tales como Talla, Peso IMC.

Tabla 11

Correlación de muestras emparejadas resultados Antropométricos

Correlaciones de muestras emparejadas					
GRUPOS			N	Correlación	Sig.
Grupo Experimental	Par 1	Talla (cm) pretest & Talla (cm) posttest	28	0,999	0,000
	Par 2	Peso (kg) pretest & Peso (kg) posttest	28	0,999	0,000
	Par 3	Índice de Masa Corporal (IMC) pretest & Índice de Masa Corporal (IMC) posttest	28	0,999	0,000
Grupo Control	Par 1	Talla (cm) pretest & Talla (cm) posttest	26	0,991	0,000

	Par 2	Peso (kg) pretest & Peso (kg) posttest	26	0,968	0,000
	Par 3	Índice de Masa Corporal (IMC) pretest & Índice de Masa Corporal (IMC) posttest	26	0,956	0,000

Tabla 12

Prueba de muestras emparejadas resultados Antropométricos.

Prueba de muestras emparejadas										
GRUPOS			Diferencias emparejadas				t	gl	Sig. (bilateral)	
			Media	Desv. Desviación	Desv. Error promedio	95% de intervalo de confianza de la diferencia				
						Inferior				Superior
Experimental	Par 1	Talla (cm) pretest - Talla (cm) posttest	-0,0171	0,2164	0,0409	-0,1010	0,0669	-0,417	27	0,680
	Par 2	Peso (kg) pretest - Peso (kg) posttest	0,1116	0,3327	0,0629	-0,0174	0,2406	1,775	27	0,087
	Par 3	Índice de Masa Corporal (IMC) pretest - Índice de Masa Corporal (IMC) posttest	0,0453	0,1334	0,0252	-0,0064	0,0970	1,798	27	0,083
Control	Par 1	Talla (cm) pretest - Talla (cm) posttest	0,1739	0,9251	0,1814	-0,1997	0,5476	0,959	25	0,347
	Par 2	Peso (kg) pretest - Peso (kg) posttest	-0,4786	2,5302	0,4962	-1,5006	0,5434	-0,965	25	0,344
	Par 3	Índice de Masa Corporal (IMC) pretest - Índice de Masa Corporal (IMC) posttest	-0,1909	0,9729	0,1908	-0,5839	0,2020	-1,001	25	0,327

Talla, Peso e Índice de Masa Corporal segregados por Grupo y Sexo

La siguiente tabla muestra los resultados de las pruebas Antropométricas de la población n=54 docentes segregados por sexo, del pretest y posttest. En el Grupo Experimental participaron n=28 docentes, con una edad media de 44 años \pm 10 para el sexo Femenino y una edad media de 49 años \pm 8 para el sexo Masculino; con una talla media de 157 cm \pm 5,2 para el

sexo Femenino y $164,5 \text{ cm} \pm 4,7$ para el sexo Masculino en el pretest y posttest; un peso medio de $61,4 \text{ kg} \pm 9,6$ para el sexo Femenino y un peso medio de $64,4 \text{ kg} \pm 8,3$ para el sexo Masculino en el pretest, mientras que en el posttest se identificó un peso medio de $61,3 \text{ kg} \pm 9,7$ para el sexo Femenino y un peso medio de $64,3 \pm 8,3$; en cuanto al Índice de Masa Corporal se encontró una media de $24,9 \pm 3,7$ para el sexo Femenino y una media de $23,7 \pm 2,4$ para el sexo Masculino en el pretest, y una media de $24,8 \pm 3,8$ para el sexo Femenino, y se mantuvo la misma medida en el sexo Masculino en el posttest.

En el Grupo Control participaron $n=26$ docentes, con una edad media de $45 \text{ años} \pm 7$ para el sexo Femenino y una edad media de $46 \text{ años} \pm 6$ para el sexo Masculino; con una talla media de $159,1 \text{ cm} \pm 4,4$ para el sexo Femenino y $170,4 \text{ cm} \pm 4,9$ para el sexo Masculino en el pretest; y una media de $158,9 \text{ cm} \pm 4,7$ para el sexo Femenino y $170,2 \text{ cm} \pm 4,7$ para el sexo Masculino en el posttest; un peso medio de $58,5 \text{ kg} \pm 7,8$ para el sexo Femenino y un peso medio de $70,1 \text{ kg} \pm 9,5$ para el sexo Masculino en el pretest, mientras que en el posttest se identificó un peso medio de $59,2 \text{ kg} \pm 8,7$ para el sexo Femenino y un peso medio de $70,0 \pm 9,5$ para el sexo Masculino; en cuanto al Índice de Masa Corporal se encontró una media de $23,0 \pm 2,7$ para el sexo Femenino y una media de $24,7 \pm 3,9$ para el sexo Masculino en el pretest, y una media de $23,3 \pm 3,0$ para el sexo Femenino, y una media de $24,7 \pm 4,0$ para el sexo Masculino en el posttest).

Tabla 13

Resultados antropométricos según grupo Control y Experimental por Sexo

	GRUPOS							
	Grupo Experimental				Grupo Control			
	SEXO				SEXO			
	FEMENINO		MASCULINO		FEMENINO		MASCULINO	
	Media	Desviación estándar	Media	Desviación estándar	Media	Desviación estándar	Media	Desviación estándar
EDAD (años)	44	10	49	8	45	7	46	6
Talla (cm) pretest	157,0	5,2	164,5	4,7	159,1	4,4	170,4	4,9
Talla (cm) posttest	157,0	5,1	164,5	4,7	158,9	4,7	170,2	4,7
Talla (m)	1,57	,05	1,65	,04	1,59	,04	1,69	,05
Peso (kg) pretest	61,4	9,6	64,4	8,3	58,5	7,8	70,1	9,5
Peso (kg) posttest	61,3	9,7	64,3	8,3	59,2	8,7	70,0	9,5

Índice de Masa Corporal (IMC) pretest	24,9	3,7	23,7	2,4	23,0	2,7	24,7	3,9
Índice de Masa Corporal (IMC) posttest	24,8	3,8	23,7	2,4	23,3	3,0	24,7	4,0

Figura 12

Talla (cm) pretest y posttest, por grupo y sexo

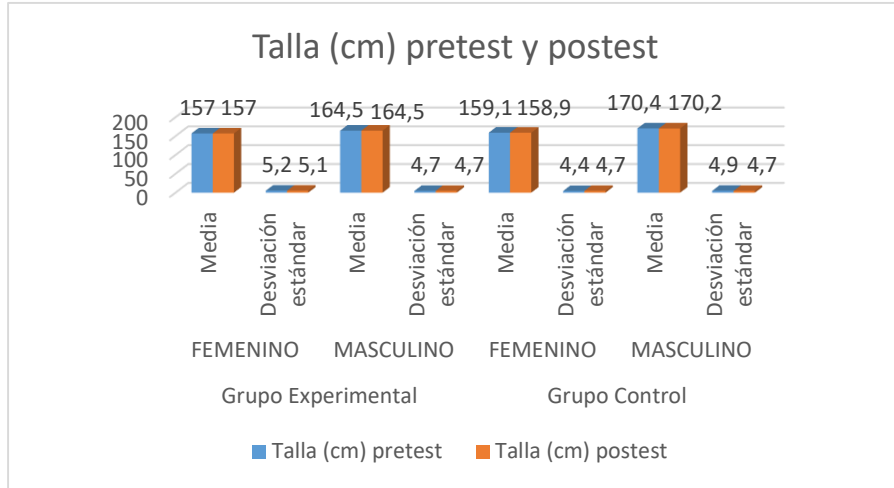


Figura 13

Peso (kg) pretest y posttest, por grupo y sexo

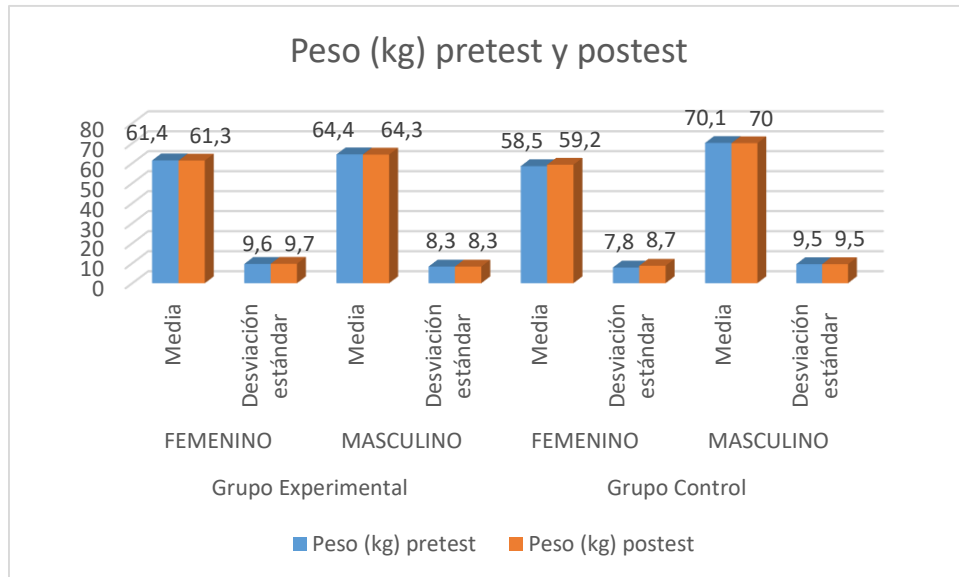
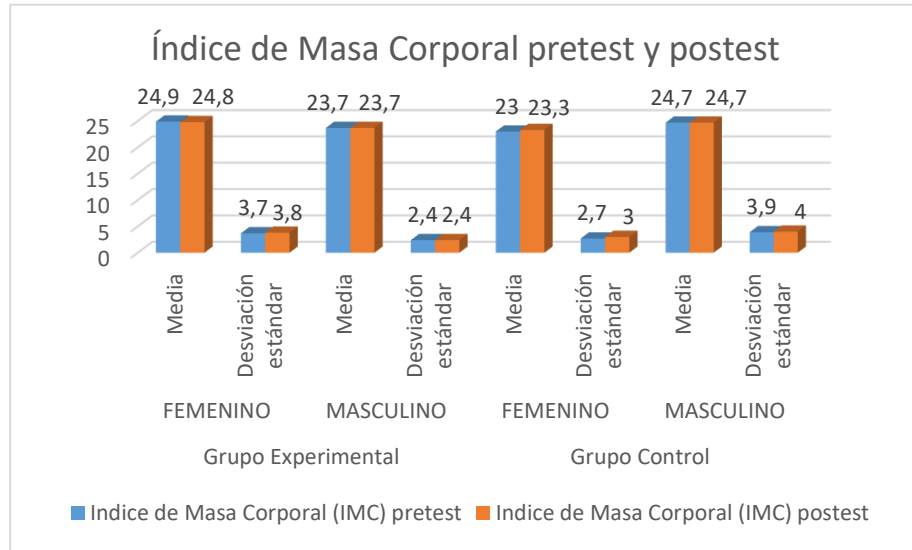


Figura 14

Índice de Masa Corporal pretest y postest, por grupo y sexo



Talla, Peso e Índice de Masa Corporal por Grupo, Sexo y Edad

Teniendo en cuenta los anteriores datos, se presenta una tabla con todos los resultados Antropométricos del postest integrados (Talla, Peso e Índice de Masa Corporal) organizados por el rango de edad, el sexo y el grupo.

Tabla 14

Resultados Antropométricos según grupo Control y Experimental por Edad y Sexo Postest

EDAD (años) (Agrupada)		GRUPOS										
		Grupo Experimental						Grupo Control				
		SEXO						SEXO				
		FEMENINO			MASCULINO			FEMENINO			MASCULINO	
Recuento	Media	Desv. Estandar	Recuento	Media	Desv. Estandar	Recuento	Media	Desv. Estandar	Recuento	Media	Desv. Estandar	
= 23	Talla (cm) postest		60,5	.	0	.	.	.	0	.	.	.
	Peso (kg) postest		2,4	.	0	.	.	.	0	.	.	.
	Índice de Masa Corporal (IMC) postest		4,1	.	0	.	.	.	0	.	.	.
	Talla (cm) postest		52,7	3,1	0	.	.	.	0	.	.	.

4 - 34	Peso (kg) posttest	0,4	5,0	0	.	.	0	.	.	0	.	.	
	Índice de Masa Corporal (IMC) posttest	1,7	2,9	0	.	.	0	.	.	0	.	.	
5 - 44	Talla (cm) posttest	59,3	3,7	2	1	7,0	1	1	1	4,8	4	1	3,0
	Peso (kg) posttest	4,3	9,9	2	7	11,	1	5	8,2	4	7	11,	
	Índice de Masa Corporal (IMC) posttest	5,3	3,5	2	2	2,2	1	2	2,6	4	2	5,1	
5 - 55	Talla (cm) posttest	56,8	5,6	3	1	5,5	6	1	5,1	3	1	2,5	
	Peso (kg) posttest	1,9	10,8	3	6	3,3	6	5	8,8	3	6	9,5	
	Índice de Masa Corporal (IMC) posttest	5,2	4,5	3	2	,3	6	2	3,4	3	2	2,9	
6+	Talla (cm) posttest	53,8	9,6	1	1	.	2	1	4,2	1	1	.	
	Peso (kg) posttest	2,3	,4	1	5	.	2	6	13,	1	6	.	
	Índice de Masa Corporal (IMC) posttest	6,4	3,5	1	1	.	2	2	4,2	1	2	.	

Resultados De Condición Física. Abdominales, Flexibilidad, Fuerza Brazo Izquierdo y Derecho segregado por Grupo

Los resultados de Condición Física del Grupo Experimental n=28 docentes evidenciaron que la media del Número de Abdominales fue de 16 ± 5 en el pretest y una media de 18 ± 6 en el posttest; la media de Flexibilidad fue de $15 \text{ cm} \pm 8$ en el pretest y de $19 \text{ cm} \pm 8$ en el posttest; la media de Fuerza Brazo Derecho fue de $30 \text{ kgf} \pm 9$ en el pretest y una media de $26 \text{ kgf} \pm 7$ en el posttest; y la media de Fuerza Brazo Izquierdo de $26 \text{ kgf} \pm 7$ tanto en el pretest como en el posttest.

En el Grupo Control n=26 docentes, se encontró que la media del Número de Abdominales fue de 15 ± 3 en el pretest y en el posttest; la media de Flexibilidad fue de $15 \text{ cm} \pm 5$ en el pretest y de $14 \text{ cm} \pm 5$ en el posttest; la media de Fuerza Brazo Derecho fue de $31 \text{ kgf} \pm 4$ en el

pretest y una media de $28 \text{ kgf} \pm 5$ en el posttest; y la media de Fuerza Brazo Izquierdo de $28 \text{ kgf} \pm 5$ tanto en el pretest como en el posttest (Tabla 10).

Tabla 15

Resultados de Condición Física según grupo Control y Experimental Pretest y Postest

	GRUPOS			
	Grupo Experimental		Grupo Control	
	Media	Desviación estándar	Media	Desviación estándar
Número de Abdominales pretest	16	5	15	3
Número de Abdominales postest	18	6	15	3
Flexibilidad (cm) pretest	15	8	15	5
Flexibilidad (cm) postest	19	8	14	5
Fuerza (kgf) Brazo Derecho pretest	30	9	31	4
Fuerza (kgf) Brazo Derecho postest	26	7	28	5
Fuerza (kgf) Brazo Izquierdo pretest	26	7	28	5
Fuerza (kgf) Brazo Izquierdo postest	26	7	28	5

Inferencia estadística

A continuación, se presentan las estadísticas de muestras emparejadas, las correlaciones y los resultados de la prueba T para muestras emparejadas. Se encontraron diferencias significativas en el Grupo Experimental entre los valores del pretest versus postest para las variables de Condición Física, como el Número de Abdominales $p=0,041$ aumentó significativamente, la Flexibilidad aumentó significativamente $p=0,000$ así como la Fuerza de Brazo Derecho $p=0,011$ e Izquierdo $p=0,052$. Mientras que en el Grupo Control solo se encontraron diferencias significativas en la Fuerza de Brazo Derecho $p=0,000$ (Tabla 12).

Tabla 16

Correlación de muestras emparejadas resultados de Condición Física

Correlaciones de muestras emparejadas					
GRUPOS			N	Correlación	Sig.
Grupo Experimental	Par 1	Número de Abdominales pretest & Número de Abdominales postest	28	0,720	0,000
	Par 2	Flexibilidad (cm) pretest & Flexibilidad (cm) postest	28	0,813	0,000
	Par 3	Fuerza (kgf) Brazo Derecho pretest & Fuerza (kgf) Brazo Derecho postest	28	0,541	0,003
	Par 4	Fuerza (kgf) Brazo Izquierdo pretest & Fuerza (kgf) Brazo Izquierdo postest	28	0,991	0,000
Grupo Control	Par 1	Número de Abdominales pretest & Número de Abdominales postest	26	0,789	0,000
	Par 2	Flexibilidad (cm) pretest & Flexibilidad (cm) postest	26	0,925	0,000
	Par 3	Fuerza (kgf) Brazo Derecho pretest & Fuerza (kgf) Brazo Derecho postest	26	0,990	0,000

Tabla 17

Prueba de muestras emparejadas resultados de Condición Física.

Prueba de muestras emparejadas											
GRUPOS			Diferencias emparejadas					t	l	g	Si g. (bilateral)
			Me	D esv. Desviación	D esv. Error promedio	95% de intervalo de confianza de la diferencia					
						Inferior	Superior				
Grupo Experimental	Par 1	Número de Abdominales pretest - Número de Abdominales postest	-1,808	4,455	0,842	-3,536	0,081	-2,148	7	2041	0,

	Par 2	P Flexibilidad (cm) pretest - Flexibilidad (cm) postest	- 3,763	4, 886	0, 923	- 5,658	- 1,869	- 4,076	2 7	0, 000
	Par 3	P Fuerza (kgf) Brazo Derecho pretest - Fuerza (kgf) Brazo Derecho postest	3,9 30	7, 650	1, 446	0,96 4	6,896	2,7 18	2 7	0, 011
	Par 4	P Fuerza (kgf) Brazo Izquierdo pretest - Fuerza (kgf) Brazo Izquierdo postest	- 0,363	0, 943	0, 178	- 0,728	0,003	- 2,035	2 7	0, 052
Grupo Control	Par 1	P Número de Abdominales pretest - Número de Abdominales postest	0,3 50	2, 094	0, 411	- 0,496	1,196	0,8 53	2 5	0, 402
	Par 2	P Flexibilidad (cm) pretest - Flexibilidad (cm) postest	0,3 61	1, 955	0, 383	- 0,429	1,150	0,9 41	2 5	0, 356
	Par 3	P Fuerza (kgf) Brazo Derecho pretest - Fuerza (kgf) Brazo Derecho postest	3,4 24	0, 831	0, 163	3,08 8	3,760	21, 009	2 5	0, 000

Abdominales, Flexibilidad, Fuerza Brazo Izquierdo y Derecho por Grupo y Sexo

En los resultados de Condición Física del Grupo Experimental $n= 28$ segregados por sexo, se encontró que la media del número de Abdominales fue de 15 ± 4 para el sexo Femenino y 20 ± 8 para el sexo Masculino en el pretest y una media de 18 ± 6 para el sexo Femenino y 20 ± 8 para el sexo Masculino en el posttest; la media de Flexibilidad fue de $16 \text{ cm} \pm 8$ para el sexo Femenino y $10 \text{ cm} \pm 6$ para el sexo Masculino en el pretest y una media de $20 \text{ cm} \pm 7$ para el sexo Femenino y $14 \text{ cm} \pm 10$ para el sexo Masculino en el posttest; la media de Fuerza Brazo Derecho fue de $29 \text{ kgf} \pm 10$ para el sexo Femenino y $32 \text{ kgf} \pm 4$ para el sexo Masculino en el pretest y una media de $24 \text{ kgf} \pm 4$ para el sexo Femenino y $32 \text{ kgf} \pm 11$ para el sexo Masculino en el posttest; y ; la media de Fuerza Brazo Izquierdo fue de $24 \text{ kgf} \pm 4$ para el sexo Femenino

y 32 kgf \pm 11 para el sexo Masculino en el pretest y una media de 25 kgf \pm 5 para el sexo Femenino y 32 kgf \pm 11 para el sexo Masculino en el postest.

En los resultados de Condición Física del Grupo Control n=26 segregados por sexo, se encontró que la media del número de Abdominales fue de 15 \pm 4 para el sexo Femenino y 20 \pm 8 para el sexo Masculino en el pretest y una media de 18 \pm 6 para el sexo Femenino y 20 \pm 8 para el sexo Masculino en el postest; la media de Flexibilidad fue de 16 cm \pm 8 para el sexo Femenino y 10 cm \pm 6 para el sexo Masculino en el pretest y una media de 20 cm \pm 7 para el sexo Femenino y 14 \pm 10 para el sexo Masculino en el postest; la media de Fuerza Brazo Derecho fue de 29 \pm 10 para el sexo Femenino y 32 cm \pm 4 para el sexo Masculino en el pretest y una media de 24 cm \pm 4 para el sexo Femenino y 32 cm \pm 11 para el sexo Masculino en el postest; y ; la media de Fuerza Brazo Izquierdo fue de 24 kgf \pm 4 para el sexo Femenino y 32 kgf \pm 11 para el sexo Masculino en el pretest y una media de 25 kgf \pm 5 para el sexo Femenino y 32 kgf \pm 11 para el sexo Masculino en el postest (Tabla 13, Ilustración 8, 9, 10 y 11).

Tabla 18

Resultados de Condición Física según grupo Control y Experimental por Sexo Pretest y Postest

	GRUPOS							
	Grupo Experimental				Grupo Control			
	SEXO				SEXO			
	FEMENINO		MASCULINO		FEMENINO		MASCULINO	
Me día	Desviación estándar	Me día	Desviación estándar	Me día	Desviación estándar	Me día	Desviación estándar	
Número de Abdominales pretest	15	4	20	8	14	3	17	3
Número de Abdominales postest	18	6	20	8	14	3	16	2
Flexibilidad (cm) pretest	16	8	10	6	14	4	15	7
Flexibilidad (cm) postest	20	7	14	10	14	5	15	5
Fuerza (kgf) Brazo Derecho pretest	29	10	32	4	30	3	34	6

Fuerza (kgf) Brazo Derecho postest	24	4	32	11	26	3	31	7
Fuerza (kgf) Brazo Izquierdo pretest	24	4	32	11	26	3	31	7
Fuerza (kgf) Brazo Izquierdo postest	25	5	32	11	26	3	31	7

Figura 15

Abdominales (30 segundos) pretest y postest, por grupo y sexo

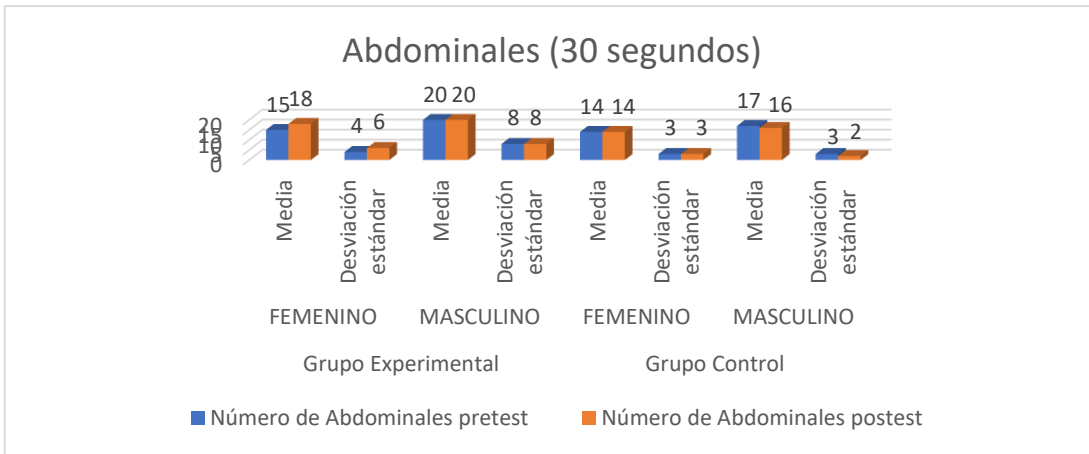


Figura 16

Flexibilidad (cm) pretest y postest, por grupo y sexo

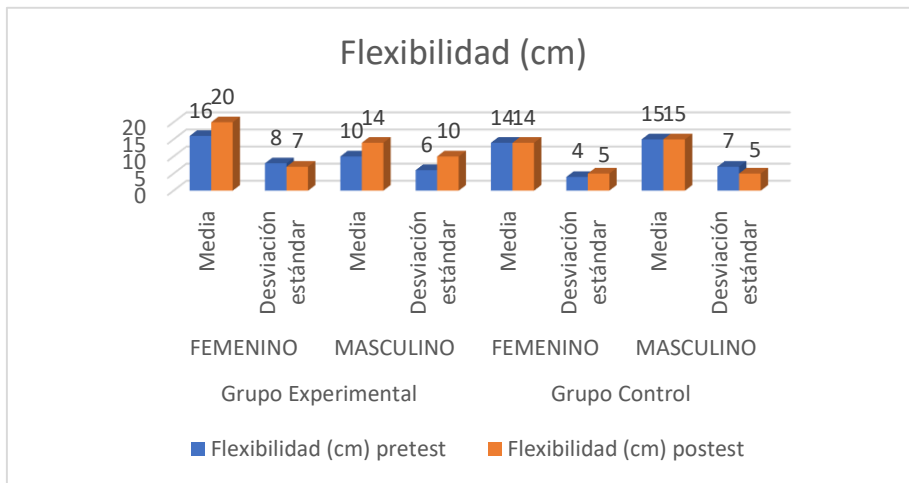


Figura 17

Fuerza Brazo Derecho (kgf) pretest y postest, por grupo y sexo

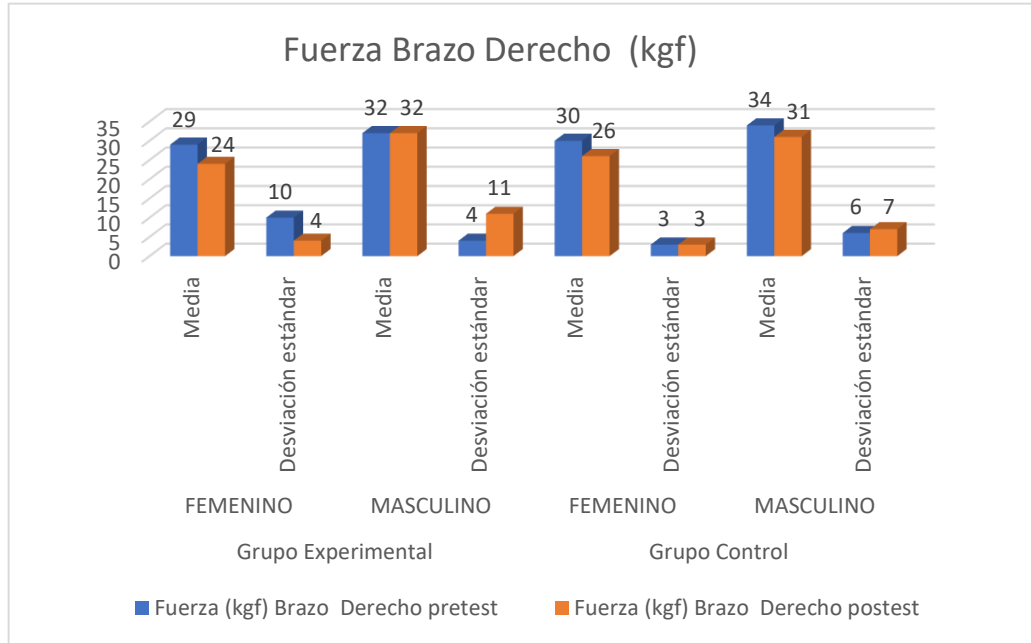
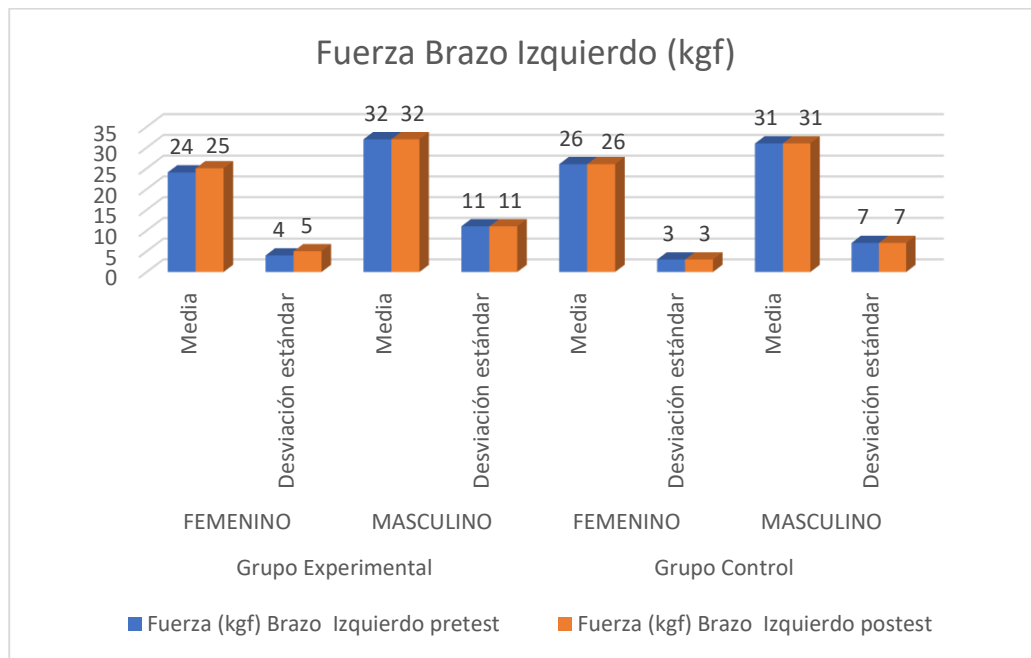


Figura 18

Fuerza Brazo Izquierdo (kgf) pretest y postest, por grupo y sexo



Abdominales, Flexibilidad, Fuerza Brazo Izquierdo y Derecho por Grupo, Sexo y Edad

En la Tabla 19 se presentan los resultados de Condición Física Postest del Grupo Experimental n=28 segregados por sexo Femenino, en donde se encontró que el individuo de 23 años o menos tuvo la Fuerza de Brazo Izquierdo media de 28 kgf, Fuerza de Brazo Derecho media de 27 kgf, Flexibilidad de 20 cm y 20 abdominales en 30 segundos; en los docentes de 24 a 34 años se encontró la Fuerza de Brazo Izquierdo media de $24 \text{ kgf} \pm 3$, Fuerza de Brazo Derecho media de $25 \text{ kgf} \pm 3$, Flexibilidad media de $20 \text{ cm} \pm 10$ y número de abdominales media de 20 ± 2 en 30 segundos; en los docentes de 35 a 44 años se encontró la Fuerza de Brazo Izquierdo y Derecho media de $25 \text{ kgf} \pm 5$, Flexibilidad media de $21 \text{ cm} \pm 7$ y número de abdominales media de 15 ± 8 en 30 segundos; en los docentes de 45 a 55 años se encontró la Fuerza de Brazo Izquierdo y Derecho media de $25 \text{ kgf} \pm 4$, Flexibilidad media de $19 \text{ cm} \pm 7$ y número de abdominales media de 19 ± 6 en 30 segundos; en los docentes de 56 años o más, se encontró la Fuerza de Brazo Izquierdo media de $21 \text{ kgf} \pm 10$ y Fuerza de Brazo Derecho media de $20 \text{ kgf} \pm 10$, Flexibilidad media de $16 \text{ cm} \pm 8$ y número de abdominales media de 16 ± 1 en 30 segundos.

Mientras que del sexo Masculino se encontró que en los docentes de 35 a 44 años la Fuerza de Brazo Izquierdo media fue de $42 \text{ kgf} \pm 18$ y la Fuerza de Brazo Derecho media fue de $41 \text{ kgf} \pm 19$, Flexibilidad media de $16 \text{ cm} \pm 3$ y número de abdominales media de 23 ± 10 en 30 segundos; en los docentes de 45 a 55 años se encontró la Fuerza de Brazo Izquierdo media de $28 \text{ kgf} \pm 1$, Fuerza Brazo Derecho media de $27 \text{ kgf} \pm 0$, Flexibilidad media de $17 \text{ cm} \pm 13$ y número de abdominales media de 20 ± 9 en 30 segundos; en los docentes de 56 años o más, se encontró la Fuerza de Brazo Izquierdo y Derecho media de 27 kgf, Flexibilidad media de 1 cm y número de abdominales media de 12 en 30 segundos.

Por otro lado, en los resultados de Condición Física Postest del Grupo Control n=26 segregados por sexo Femenino, se encontró que los docentes de 35 a 44 años la Fuerza de Brazo Izquierdo y Derecho media fue de $27 \text{ kgf} \pm 1$, Flexibilidad media de $15 \text{ m} \pm 4$ y número de abdominales media de 15 ± 4 en 30 segundos; en los docentes de 45 a 55 años se encontró la Fuerza de Brazo Izquierdo y Derecho media de $25 \text{ kgf} \pm 5$, Flexibilidad media de $12 \text{ cm} \pm 6$ y número de abdominales media de 12 ± 2 en 30 segundos; en los docentes de 56 años o más, se

encontró la Fuerza de Brazo Izquierdo y Derecho media de 27 kgf \pm 0, Flexibilidad media de 16 cm \pm 3 y número de abdominales media de 15 \pm 1 en 30 segundos.

Mientras que del sexo Masculino se encontró que en los docentes de 35 a 44 años la Fuerza de Brazo Izquierdo y Derecho media fue de 27 kgf \pm 0, Flexibilidad media de 16 cm \pm 1 y número de abdominales media de 15 \pm 2 en 30 segundos; en los docentes de 45 a 55 años se encontró la Fuerza de Brazo Izquierdo y Derecho media de 37 kgf \pm 9, Flexibilidad media de 14 cm \pm 8 y número de abdominales media de 17 \pm 3 en 30 segundos; en los docentes de 56 años o más, se encontró la Fuerza de Brazo Izquierdo y Derecho media de 27 kgf, Flexibilidad media de 13 cm y número de abdominales media de 15 en 30 segundos.

Tabla 19

Condición Física según grupo Control y Experimental por Edad y Sexo Postest

			GRUPOS											
			Grupo Experimental						Grupo Control					
			SEXO						SEXO					
			FEMENINO			MASCULINO			FEMENINO			MASCULINO		
			Recuento	Media	Desv. Estand.	Recuento	Media	Desv. Estand.	Recuento	Media	Desv. Estand.	Recuento	Media	Desv. Estand.
EDAD (años) (Agrupada)	<= 23	Fuerza (kgf) Brazo Izquierdo postest	1	28	.	0	.	.	0	.	.	0	.	.
		Fuerza (kgf) Brazo Derecho postest	1	27	.	0	.	.	0	.	.	0	.	.
		Flexibilidad (cm) postest	1	20	.	0	.	.	0	.	.	0	.	.
		Número de Abdominales postest	1	20	.	0	.	.	0	.	.	0	.	.
	24-34	Fuerza (kgf) Brazo Izquierdo postest	3	25	3	0	.	.	0	.	.	0	.	.
		Fuerza (kgf) Brazo Derecho postest	3	25	3	0	.	.	0	.	.	0	.	.
		Flexibilidad (cm) postest	3	20	10	0	.	.	0	.	.	0	.	.
		Número de Abdominales postest	3	20	2	0	.	.	0	.	.	0	.	.
	35-44	Fuerza (kgf) Brazo Izquierdo postest	8	25	5	2	42	18	10	27	1	4	27	0
		Fuerza (kgf) Brazo Derecho postest	8	25	5	2	41	19	10	27	1	4	27	0

	Flexibilidad (cm) postest	8	21	7	2	16	3	10	15	4	4	16	1
	Número de Abdominales postest	8	15	8	2	23	10	10	15	4	4	15	2
45-55	Fuerza (kgf) Brazo Izquierdo postest	8	25	4	3	28	1	6	25	5	3	37	9
	Fuerza (kgf) Brazo Derecho postest	8	25	4	3	27	0	6	25	5	3	37	9
	Flexibilidad (cm) postest	8	19	7	3	17	13	6	12	6	3	14	8
	Número de Abdominales postest	8	19	6	3	20	9	6	12	2	3	17	3
56+	Fuerza (kgf) Brazo Izquierdo postest	2	21	10	1	27	.	2	27	0	1	27	.
	Fuerza (kgf) Brazo Derecho postest	2	20	10	1	27	.	2	27	0	1	27	.
	Flexibilidad (cm) postest	2	16	8	1	1	.	2	16	3	1	13	.
	Número de Abdominales postest	2	16	1	1	12	.	2	15	1	1	15	.

Condición física

La siguiente Tabla (21), muestra si la población n=264 docentes, tiene alguna Condición física o médica que deba informar para ser tomada en cuenta a la hora de realizar el proceso investigativo, dando como resultado que 230 docentes informan que no tienen ninguna Condición física o médica que se deba conocer (87,1%) y 34 docentes comunican que sí tienen una Condición física o médica (12,9%). Aun cuando cualquier persona puede participar, se consideró importante poseer esta información para ser tomada en cuenta a la hora de organizar los diversos grupos de trabajo.

Tabla 20

Informe de condición física o médica.

Nos gustaría saber si tiene alguna condición física o médica que debamos saber		
Condición	Frecuencia	Porcentaje
No	230	87,1
Si	34	12,9
Total	264	100,0

A pesar de que la condición para responder es que hubieran respondido SÍ al interrogante anterior, un detalle importante a resaltar es que tres personas, habiendo informado no tener ninguna Condición física o médica que debieran informar, a la hora de responder cuál era, dieron la respuesta ninguna o nada, confirmando que si son 230 las personas que no la poseen.

Tabla 21

Condiciones físicas o médicas que se informa.

En caso de que su respuesta haya sido sí,Cuál es esta:		
Condición Física o Médica	Frecuencia	Porcentaje
Sin problemas de salud	227	86,0
Artritis	1	0,4
Asma en la infancia - mioma uterino gigante.	1	0,4
Ausencias (epilepsia)	1	0,4
Bradicardia Sinusal	1	0,4
Cefalea tensional	1	0,4

Condromalacia patelofemoral rodilla derecha	1	0,4
Diabetes tipo 2	1	0,4
Diartrosis	1	0,4
Discopatía	1	0,4
Dislexia de cadera	1	0,4
Enfermedad de alta gravedad	1	0,4
EPOC	1	0,4
Fibromialgia	1	0,4
Gastritis.	1	0,4
Hernia Discal	1	0,4
Hipertensión controlada	1	0,4
Hipertensión	1	0,4
Hipertensión, Radiculopatía L5	1	0,4
Hipoacusia mixto o sordera oído derecho	1	0,4
Hipotiroidismo	1	0,4
Lesión en la rodilla izquierda	1	0,4
Luxación de cadera	1	0,4
Meralgia parestesia pierna derecha	1	0,4
Migraña	1	0,4
Movilidad reducida pierna izquierda. Camino con bastón. Realmente me desplazo con facilidad. Solo no puedo estar más de 2 horas de pie. Activa laboralmente	1	0,4
Obesidad	1	0,4
Obesidad mórbida	1	0,4
Rodilla excéntrica, codito inflamado un poquito	1	0,4

Síncope	1	0,4
Síndrome ovario poliquístico	1	0,4
Soplo cardiaco e hipertensión pulmonar.	1	0,4
Soy anti coagulada con Warfarina	1	0,4
Trastorno de ansiedad y depresión	1	0,4
Trastorno de ansiedad y depresión. Migraña, obesidad, fibromialgia, artrosis	1	0,4
Ninguna/ nada	3	1,2
Total	264	100,0

Las Condiciones Físicas o Médicas que manifiesta tener la población n=264 docentes.

Tabla 22

Condición de discapacidad.

¿Tiene usted alguna condición de discapacidad?		
	Frecuencia	Porcentaje
No	262	99,2
Si	2	0,8
Total	264	100,0

Discapacidad

La Tabla 23, muestra la frecuencia de si la población n=264 docentes, tiene alguna Condición de Discapacidad, dando como resultado que 262 docentes no tienen ninguna Condición de Discapacidad (99,2%) y 2 docentes sí tienen una Condición de Discapacidad (0,8%). En la Tabla 13, se evidencian los porcentajes y la enfermedad presentada: 2 docentes

tienen su Condición de discapacidad en Columna y Psoas (0,8%); en consecuencia, 262 maestros o maestras (99,2%), NO tienen condiciones de incapacidad.

Tabla 23

Condición de discapacidad. Elaboración propia.

En caso de que su respuesta haya sido sí, ¿Cuál es está?		
	Frecuencia	Porcentaje
No tiene/ ninguna, no aplica	262	99,2
Columna y psoas	2	0,8
Total	264	100,0

Comportamiento Hormonal

Testosterona, Dopamina y Cortisol segregado por Grupo

En la siguiente tabla se presentan los datos Hormonales pretest y postest de Testosterona medida en ng/mL (Nanogramos por mililitro) Dopamina medida en pg/mL (Picogramos por mililitro) y Cortisol medida en µg/dL (Microgramos de plomo por decilitro de sangre) del Grupo Experimental y Control. En el Grupo Experimental se evidenció la Testosterona media de 0,89 ng/mL ± 1,23 en el pretest y de 1,11 ng/mL ± 1,78 en el postest; la Dopamina media de 20,07 pg/mL ± 6,85 en el pretest y de 11,00 pg/mL ± 2,57 en el postest; y la media de Cortisol fue de 10,86 µg/dL ± 3,93 en el pretest y de 11,43 µg/dL ± 4,39 en el postest.

En comparación con el Grupo Control, se evidenció la Testosterona media de 1,32 ng/mL ± 1,84 en el pretest y de 2,54 ng/mL ± 2,52 en el postest; la Dopamina media de 20,01 pg/mL ± 7,78 en el pretest y de 11,62 pg/mL ± 3,07 en el postest; y la media de Cortisol fue de 11,13 µg/dL ± 3,38 en el pretest y de 9,28 µg/dL ± 3,15 en el postest (Tabla 15, Ilustración 12, 13 y 14).

Tabla 24

Resultados de pruebas Hormonales según grupo Control y Experimental Pretest y Postest

Hormonas	Grupo Experimental		Grupo Control	
	Media	Desv. Desviación	Media	Desv. Desviación
TESTOSTERONA (ng/mL) pretest	0,89	1,23	1,32	1,84
TESTOSTERONA (ng/mL) postest	1,11	1,78	2,54	2,52
DOPAMINA (pg/mL) pretest	20,07	6,85	20,01	7,78
DOPAMINA (pg/mL) postest	11,00	2,57	11,62	3,07
Cortisol (ug/dl) pretest	10,86	3,93	11,13	3,38
Cortisol (ug/dl) postest	11,43	4,39	9,28	3,15

Figura 19

Testosterona Grupo Experimental y Control

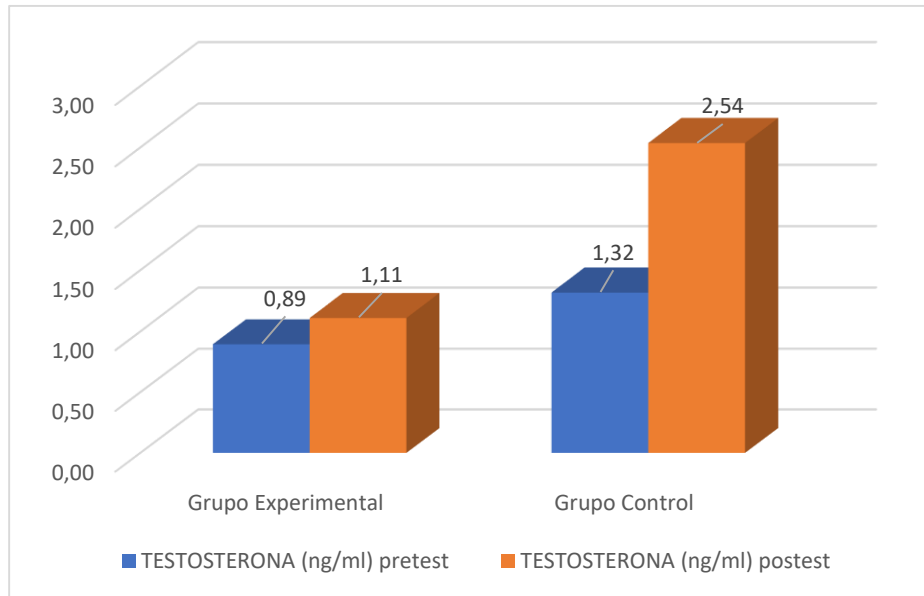
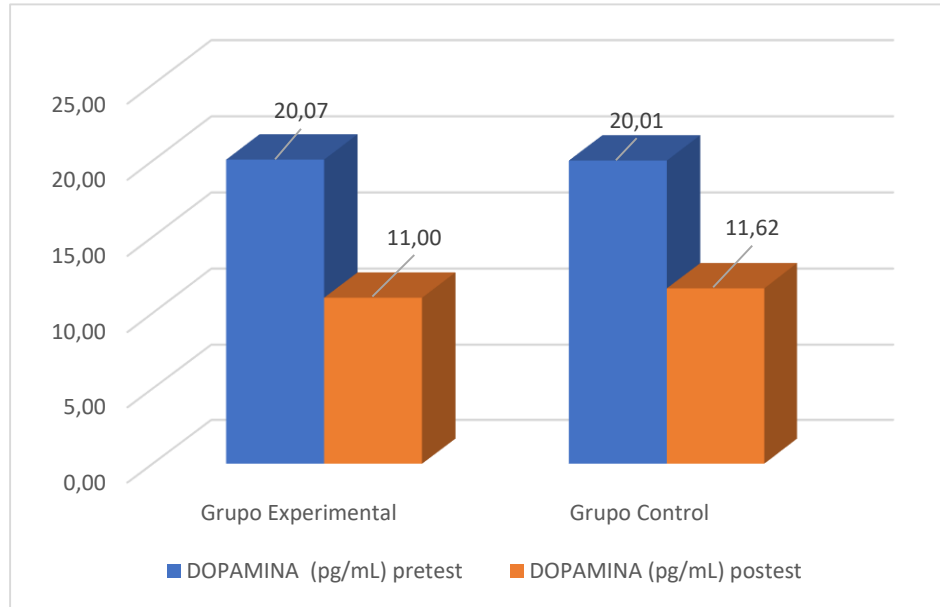
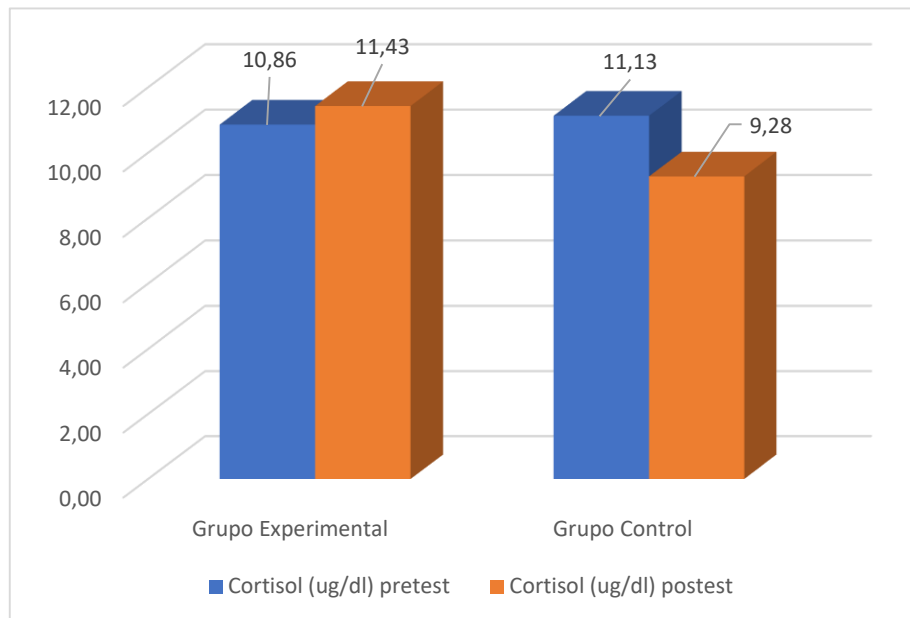


Figura 20*Dopamina Grupo Experimental y Control***Figura 21***Cortisol Grupo Experimental y Control*

Inferencia estadística

A continuación, se presentan las estadísticas de muestras emparejadas, las correlaciones y los resultados de la prueba T para muestras emparejadas de las pruebas Hormonales Pretest versus postest. En el Grupo Experimental la Testosterona y el Cortisol se mantuvieron estables, mientras que la Dopamina tuvo una disminución significativa $p=0,001$ de 8,1 pg/mL. En el Grupo Control la Testosterona y el Cortisol también se mantuvieron estables, y la Dopamina disminuyó significativamente $p=0,002$ de 10,4 pg/mL.

Tabla 25

Correlación de muestras emparejadas resultados Hormonales.

Correlaciones de muestras emparejadas					
GRUPOS			N	Correlación	Sig.
Grupo Experimental	1	Par TESTOSTERONA (ng/ml) pretest & TESTOSTERONA (ng/ml) postest	14	0,809	0,000
	2	Par DOPAMINA (pg/mL) pretest & DOPAMINA (pg/mL) postest	14	0,097	0,741
	3	Par Cortisol (ug/dl) pretest & Cortisol (ug/dl) postest	14	0,629	0,016
Grupo Control	1	Par TESTOSTERONA (ng/ml) pretest & TESTOSTERONA (ng/ml) postest	13	0,861	0,000
	2	Par DOPAMINA (pg/mL) pretest & DOPAMINA (pg/mL) postest	13	-0,271	0,371
	3	Par Cortisol (ug/dl) pretest & Cortisol (ug/dl) postest	13	0,356	0,233

Tabla 26

Resultados Hormonales para el Grupo Experimental y Control

Prueba de muestras emparejadas							
GRUPOS	Diferencias emparejadas				t	gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desviación	Desv. Error promedio	95 % de intervalo de confianza de la diferencia			
				Inferior			

Grupo Experimental	Par 1	TESTOSTERONA (ng/ml) pretest - TESTOSTERONA (ng/ml) posttest	0,43786	1,17929	0,31518	1,11876	0,24304	1,389	1/3	0,188
	Par 2	DOPAMINA (pg/mL) pretest - DOPAMINA (pg/mL) posttest	8,14286	7,58396	2,02690	3,76401	12,52171	4,017	1/3	0,001
	Par 3	Cortisol (ug/dl) pretest - Cortisol (ug/dl) posttest	0,12857	3,77938	1,01008	2,31072	2,05358	0,127	1/3	0,901
Grupo Control	Par 1	TESTOSTERONA (ng/ml) pretest - TESTOSTERONA (ng/ml) posttest	0,40846	1,28327	0,35591	1,18393	0,36701	1,148	1/2	0,273
	Par 2	DOPAMINA (pg/mL) pretest - DOPAMINA (pg/mL) posttest	10,40559	9,63748	2,67296	4,58172	16,22947	3,893	1/2	0,002
	Par 3	Cortisol (ug/dl) pretest - Cortisol (ug/dl) posttest	2,35091	3,97640	1,10285	0,05200	4,75382	2,132	1/2	0,054

Testosterona, Dopamina y Cortisol segregado por Grupo y Sexo

Se presentan a continuación los resultados Hormonales pretest y posttest segregados por sexo. En el Grupo Experimental para los docentes de sexo Femenino se evidenció la Testosterona media de 0,27 ng/mL \pm 0,14 en el pretest y de 0,57 ng/mL \pm 0,24 en el posttest; la Dopamina media de 18,59 pg/mL \pm 6,08 en el pretest y de 11,33 pg/mL \pm 2,64 en el posttest; y la media de Cortisol fue de 10,12 μ g/dL \pm 4,05 en el pretest y de 11,23 μ g/dL \pm 4,63 en el posttest. Mientras que para los docentes de sexo Masculino se evidenció la Testosterona media de 3,19 ng/mL \pm 0,35 en el pretest y de 4,37 ng/mL \pm 3,99 en el posttest; la Dopamina media de 25,50 pg/mL \pm 7,26 en el pretest y de 9,00 pg/mL \pm 0,00 en el posttest; y la media de Cortisol fue de 13,57 μ g/dL \pm 1,84 en el pretest y de 12,65 μ g/dL \pm 3,48 en el posttest.

A diferencia del Grupo Control para los docentes de sexo Femenino se evidenció la Testosterona media de 0,26 ng/mL \pm 0,11 en el pretest y de 0,41 ng/mL \pm 0,26 en el posttest; la Dopamina media de 17,89 pg/mL \pm 7,10 en el pretest y de 10,00 pg/mL \pm 1,26 en el posttest; y la media de Cortisol fue de 11,06 μ g/dL \pm 3,40 en el pretest y de 8,95 μ g/dL \pm 4,4 en el posttest. Mientras que para los docentes de sexo Masculino se evidenció la Testosterona media de 3,71 ng/mL \pm 1,62 en el pretest y de 4,36 ng/mL \pm 2,06 en el posttest; la Dopamina media de 24,78 pg/mL \pm 7,51 en el pretest y de 13,00 pg/mL \pm 3,56 en el posttest; y la media de Cortisol fue de

11,30 µg/dL ± 3,57 en el pretest y de 9,56 µg/dL ± 1,81 en el postest (Tabla 18, Ilustración 15, 16 y 17).

Tabla 27

Resultados de pruebas Hormonales.

Hormonas	Grupo Experimental				Grupo Control			
	FEMENINO		MASCULINO		FEMENINO		MASCULINO	
	Media	Desviación estándar	Media	Desviación estándar	Media	Desviación estándar	Media	Desviación estándar
TESTOSTERONA (ng/ml) pretest	0,27	0,14	3,19	0,35	0,26	0,11	3,71	1,62
TESTOSTERONA (ng/ml) postest	0,57	0,24	4,37	3,99	0,41	0,26	4,36	2,06
DOPAMINA (pg/mL) pretest	18,59	6,08	25,50	7,26	17,89	7,10	24,78	7,51
DOPAMINA (pg/mL) postest	11,33	2,64	9,00	0,00	10,00	1,26	13,00	3,56
Cortisol (ug/dl) pretest	10,12	4,05	13,57	1,84	11,06	3,40	11,30	3,57
Cortisol (ug/dl) postest	11,23	4,63	12,65	3,46	8,95	4,44	9,56	1,81

Figura 22

Testosterona Grupo Experimental y Control por Sexo.

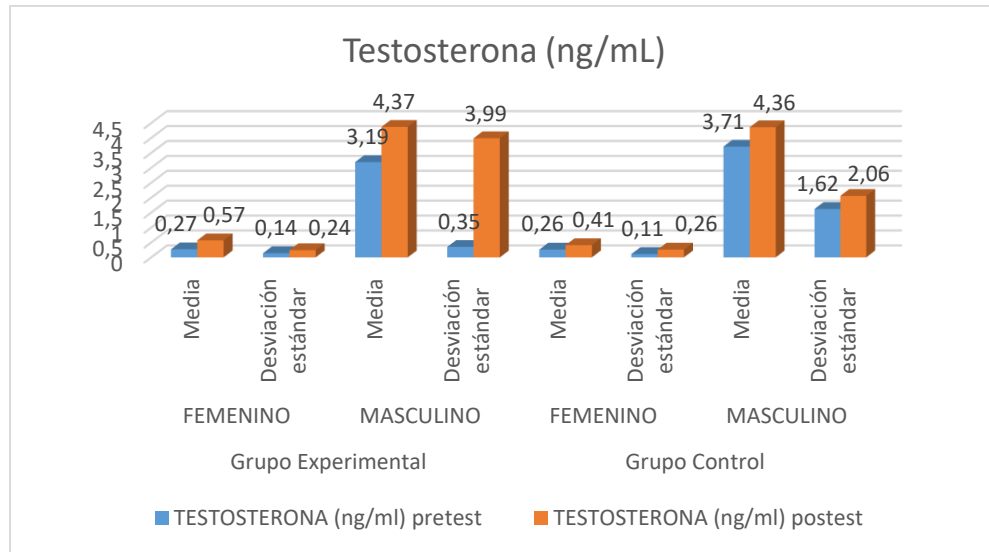


Figura 23

Dopamina Grupo Experimental y Control por Sexo.

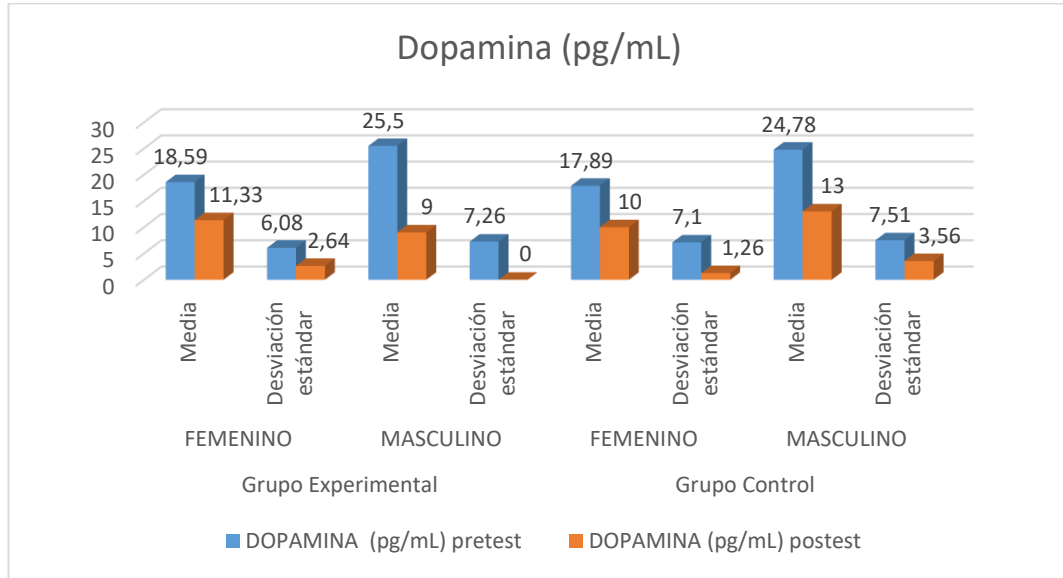
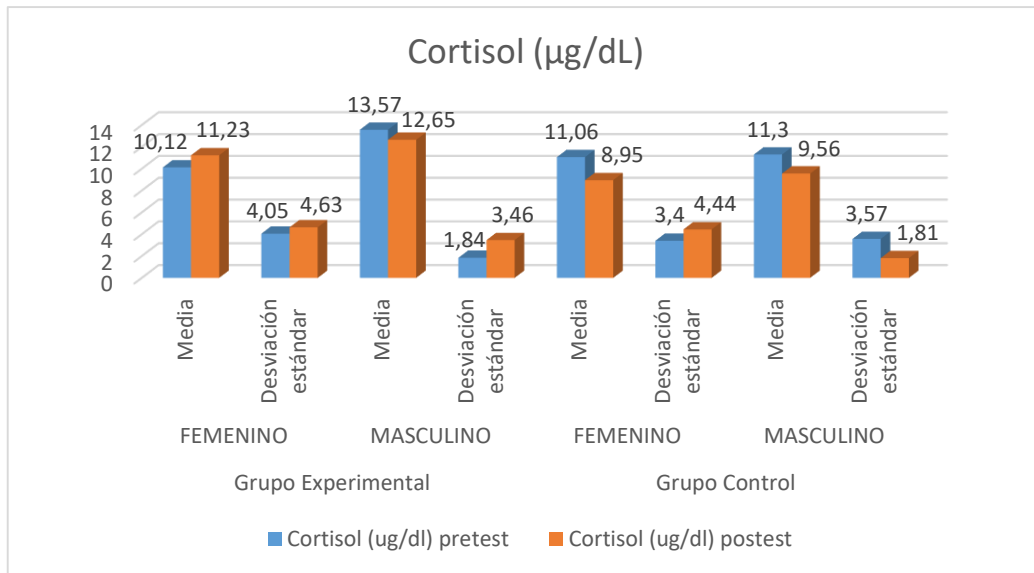


Figura 24

Cortisol Grupo Experimental y Control por Sexo



Resultados relacionados con las categorías de Socioemocionalidad

Género

Se presenta a continuación el género con el que se identifica la población n=264 docentes (Tabla 7), de las 226 personas que se identificaron hembras, un total de 219 docentes se identifica en la feminidad, 9 reafirman su identidad femenina como Cisgénero (3,5%); una fémina se identifica no binaria; una de ellas se identifica Femenino & Masculino. 42 personas se identifican masculinas y una de ellas recalca su rol Cisgénero³. Una persona se identifica de género fluido, dos son personas no binarias, ninguna es transgénero e igualmente ninguna es transexual ni agénero.

Tabla 28

Géneros sexuales identificados.

¿Con cuál género sexual se identifica? Marque más de una opción si lo considera necesario.		
Género con el que se identifica	Frecuencia	Porcentaje
Femenino	206	78,0
Femenino Cisgénero	9	3,5
Femenino & Masculino	3	1,1
Femenino, No binario	1	0,4
Transgénero	0	0

³ Cisgénero hace referencia a las personas cuya identidad de género coincide con aquella que le fue asignada al momento de nacer, un concepto que no ha sido apropiado por maestras y maestros.

Transexual (Tránsito del género y del cuerpo)	0	0
Masculino	41	15,5
Masculino, Cisgénero	1	0,4
No binario	2	0,8
Fluido	1	0,4
Agénero	0	0
Total	264	100,0

Orientación sexual

Se identifica en la subcategoría de orientación sexual de la población n=264 docentes, correspondiente a 1 docente Asexual (0,4%); 2 docentes se identifican bisexuales (0,8%); 1 docente se identifica Gay y otro como homosexual (0,4%, respectivamente); 255 docentes se asumen en una orientación sexual Heterosexual (96,6%); 3 docentes con orientación sexual Pansexuales (1,2%); 1 docente No responde (0,4%).

Etnia

Se presenta el tipo de población a la que pertenece la población n=264 docentes: 2 docentes hacen parte de la población Afrocolombiana (0,8%); 3 docentes a la población Indígena (1,1%) y 259 docentes no se identifican con ninguna de las anteriores poblaciones (98,1%).

Víctima del conflicto armado

La siguiente Tabla muestra si la población n=264 docentes, es Víctima del conflicto armado, dando como resultado que 4 docentes sí lo son (1,5%).

Tabla 29

Identificación como víctimas del conflicto armado.

¿Es usted Víctima del conflicto armado?		
	Frecuencia	Porcentaje
No	260	98,5
Sí	4	1,5
Total	264	100,0

Ansiedad (AE), Ansiedad (AR) y Bienestar Total

A continuación, se presentan los resultados resultantes de los test medición de Ansiedad (AE y AR) y Bienestar del pretest y postest aplicado a la población n=54 docentes. La Ansiedad AE total tuvo una media de $14,6 \pm 9,1$ en el pretest y una media de $12,0 \pm 5,9$ en el postest; la Ansiedad AR total tuvo una media de $17,6 \pm 9,4$ en el pretest y una media de $13,3 \pm 7,0$ en el postest; y el Bienestar total tuvo una media de $41,5 \pm 7,9$ en el pretest y una media de $43,5 \pm 7,9$ en el postest.

Tabla 30

Estadísticas de muestras emparejadas resultados de Ansiedad y Bienestar.

Estadísticas de muestras emparejadas						
GRUPOS			Media	N	Desv. Desviación	Desv. Error promedio
Grupo Experimental	Par 1	Ansiedad AE Total pretest	14,04	28	4,963	0,938
		Ansiedad AE Total post	11,43	28	3,479	0,658
	Par 2	Ansiedad AR Total pretest	18,71	28	8,915	1,685
		Ansiedad AR Total postest	13,68	28	6,331	1,196
	Par 3	Bienestar Total pretest	39,54	28	7,550	1,427
		Bienestar Total postest	41,57	28	8,587	1,623

Grupo Control	Par 1	Ansiedad AE Total pretest	14,12	26	8,887	1,743
		Ansiedad AE Total postest	16,00	26	9,308	1,825
	Par 2	Ansiedad AR Total pretest	17,27	26	7,785	1,527
		Ansiedad AR Total postest	17,62	26	8,208	1,610
	Par 3	Bienestar Total pretest	41,81	26	6,561	1,287
		Bienestar Total postest	40,88	26	6,556	1,286

Figura 25

Ansiedad valores medios y niveles de significancia, pretest versus postest

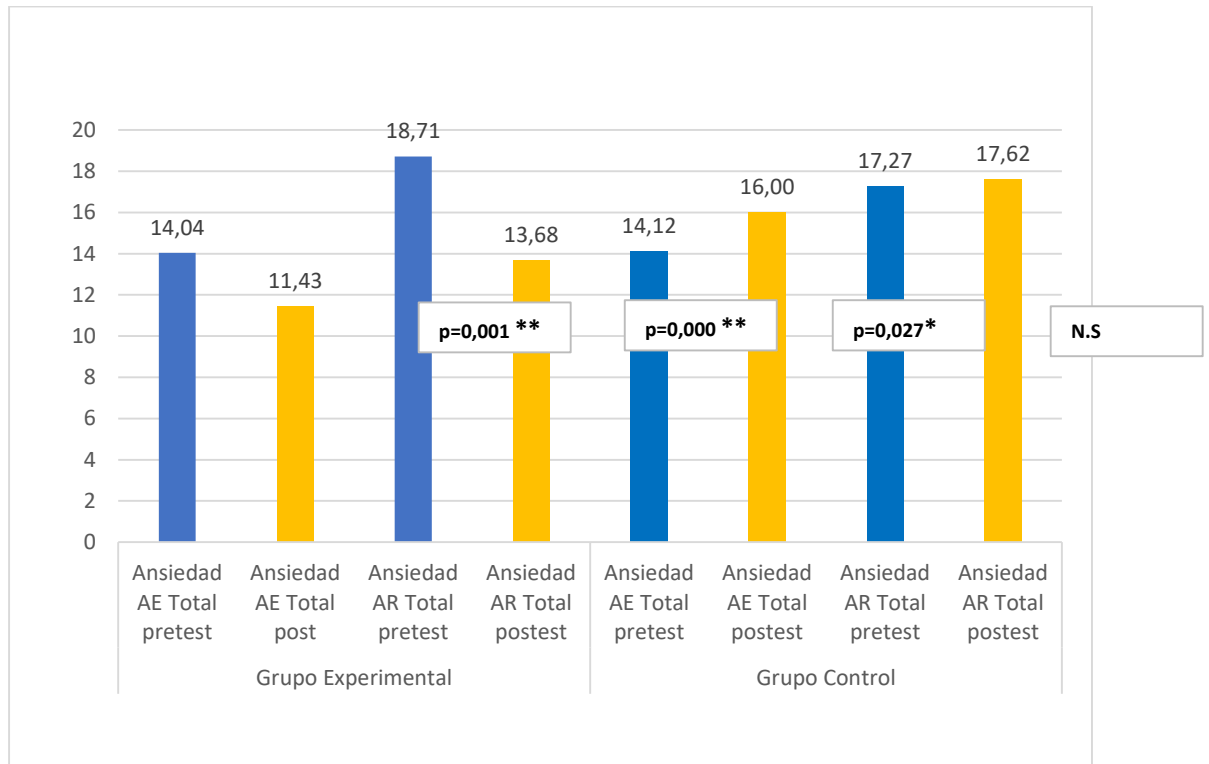
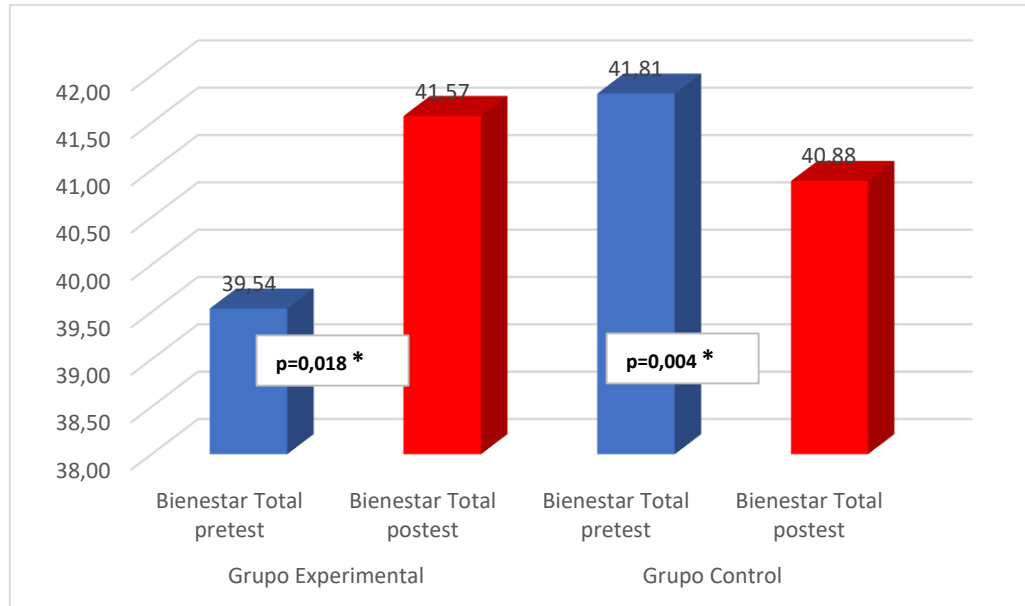


Figura 26*Resultados test y pos test de Bienestar*

Nota: *Diferencia Significativa / **Diferencia Significativa Media / N.S Diferencia No Significativa

Inferencia estadística

A continuación, se presentan las estadísticas de muestras emparejadas pretest versus posttest, las correlaciones y los resultados de la prueba T para muestras emparejadas para las pruebas de percepción de la Ansiedad AE Actual, Ansiedad AR Total y Bienestar. En el Grupo Experimental se encontraron diferencias significativas tanto en la ansiedad AE $p=0,001$, donde hubo una disminución de 2,6, AR $p=0,000$ con disminución de 5,0 y en Bienestar hubo un aumento significativo de 2,0 $p=0,018$. En el Grupo control hubo un aumento significativo de 1,8 en la ansiedad AE $p=0,027$ y una disminución significativa de 0,9 $p=0,004$ para el Bienestar, mientras que la Ansiedad AR se mantuvo estable $p=0,652$.

Tabla 31*Correlaciones de muestras emparejadas resultados de Ansiedad y Bienestar*

Correlaciones de muestras emparejadas					
GRUPOS			N	Correlación	Sig.
Grupo Experimental	Par 1	Ansiedad AE Total pretest & Ansiedad AE Total postest	28	0,660	0,000
	Par 2	Ansiedad AR Total pretest & Ansiedad AR Total postest	28	0,867	0,000
	Par 3	Bienestar Total pretest & Bienestar Total postest	28	0,868	0,000
Grupo Control	Par 1	Ansiedad AE Total pretest & Ansiedad AE Total postest	26	0,900	0,000
	Par 2	Ansiedad AR Total pretest & Ansiedad AR Total postest	26	0,884	0,000
	Par 3	Bienestar Total pretest & Bienestar Total postest	26	0,975	0,000

Tabla 32*Prueba de muestras emparejadas resultados de Ansiedad y Bienestar*

Prueba de muestras emparejadas										
GRUPOS			Diferencias emparejadas					t	gl	Sig. (bilateral)
			Media	Desv. Desviación	Desv. Error promedio	95% de intervalo de confianza de la diferencia				
						Inferior	Superior			
Grupo Experimental	Par 1	Ansiedad AE Total pretest - Ansiedad AE Total postest	2,607	3,735	0,706	1,159	4,055	3,694	27	0,001
	Par 2	Ansiedad AR Total pretest - Ansiedad AR Total postest	5,036	4,663	0,881	3,228	6,844	5,715	27	0,000
	Par 3	Bienestar Total pretest - Bienestar Total postest	-2,036	4,264	0,806	-3,689	-0,382	-2,526	27	0,018
Grupo Control	Par 1	Ansiedad AE Total pretest - Ansiedad AE Total postest	-1,885	4,082	0,801	-3,534	-0,236	-2,354	25	0,027
	Par 2	Ansiedad AR Total pretest - Ansiedad AR Total postest	-0,346	3,867	0,758	-1,908	1,216	-0,456	25	0,652
	Par 3	Bienestar Total pretest - Bienestar Total postest	0,923	1,468	0,288	0,330	1,516	3,207	25	0,004

Ansiedad (AE), Ansiedad (AR) y Bienestar segregado por Grupo y Sexo

En la tabla 16 se muestran los resultados totales de Ansiedad (AE y AR) y Bienestar segregados por Grupo Experimental y Control y por Sexo. Así las cosas, en el Grupo Experimental los participantes de sexo Femenino tuvieron Ansiedad (AE) media de $13,36 \pm 4,9$ en el pretest y $11,41 \pm 3,6$ en el postest, Ansiedad (AR) media de $17,68 \pm 9,6$ en el pretest y $13,14 \pm 6,8$ en el postest, y en el Bienestar se tuvo una media de $40,77 \pm 7,5$ en el pretest y $42,73 \pm 8,9$ en el postest. Mientras que para los participantes de sexo Masculino tuvieron Ansiedad (AE) media de $16,5 \pm 4,7$ en el pretest y $11,5 \pm 3,5$ en el postest, Ansiedad (AR) media de $22,5 \pm 4,3$ en el pretest y $15,7 \pm 4,2$ en el postest, y en el Bienestar se tuvo una media de $35 \pm 6,4$ en el pretest y $37,3 \pm 6,2$ en el postest.

En comparación con el Grupo Control, los participantes de sexo Femenino tuvieron Ansiedad (AE) media de $13,39 \pm 7,4$ en el pretest y $14,8 \pm 7,9$ en el postest, Ansiedad (AR) media de $16,5 \pm 6,6$ en el pretest y $16,9 \pm 8,4$ en el postest, y en el Bienestar se tuvo una media de $42,6 \pm 5,1$ en el pretest y $41,6 \pm 5,5$ en el postest. Mientras que para los participantes de sexo Masculino la Ansiedad (AE) media fue de $15,8 \pm 4,3$ en el pretest y $18,8 \pm 4,3$ en el postest, Ansiedad (AR) media de $19 \pm 3,6$ en el pretest y $19,1 \pm 2,8$ en el postest, y en el Bienestar se tuvo una media de $40,1 \pm 3,2$ en el pretest y $39,4 \pm 3,1$ en el postest (Tabla 22, Ilustración 20, 21, 22 y 23).

Tabla 33

Ansiedad y Bienestar según grupo Experimental y Control por Sexo

	Grupo Experimental				Grupo Control			
	FEMENINO		MASCULINO		FEMENINO		MASCULINO	
	Media	Desviación estándar	Media	Desviación estándar	Media	Desviación estándar	Media	Desviación estándar
Ansiedad AE Total Pretest	13,36	4,9	16,5	4,7	13,39	7,4	15,8	4,3
Ansiedad AE Total Postest	11,41	3,6	11,5	3,5	14,8	7,9	18,8	4,3
Ansiedad AR Total Pretest	17,68	9,6	22,5	4,3	16,5	6,6	19	3,6

Ansiedad AR Total Postest	13,14	6,8	15,7	4,2	16,9	8,4	19,1	2,8
Bienestar Total Pretest	40,77	7,5	35	6,4	42,6	5,1	40,1	3,2
Bienestar Total Postest	42,73	8,9	37,3	6,2	41,6	5,5	39,4	3,1

Figura 27

Ansiedad AE AR según grupo Experimental por Sexo

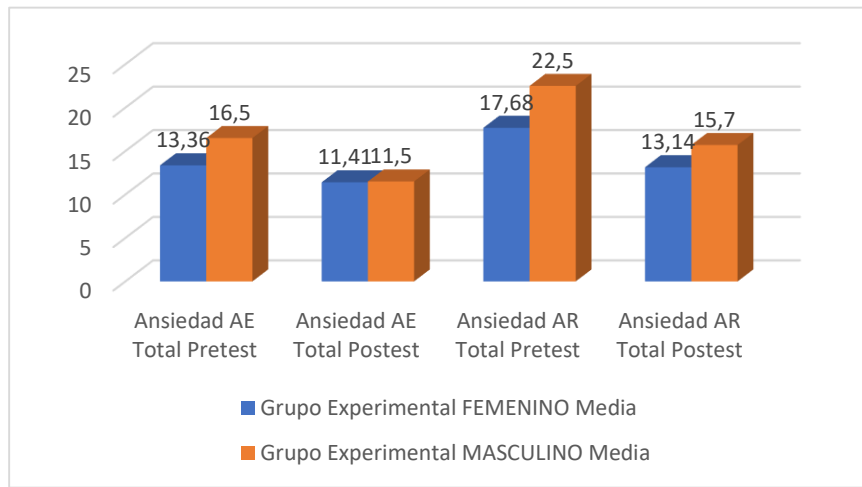


Figura 28

Bienestar según grupo Experimental por Sexo

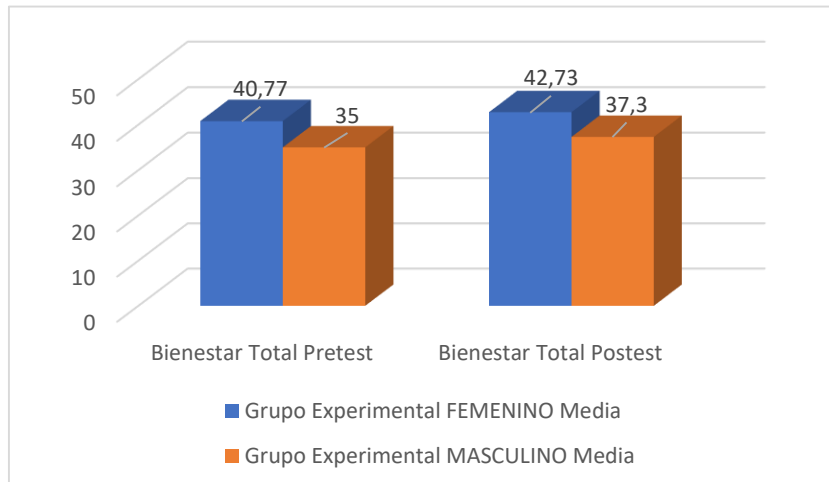


Figura 29

Ansiedad AE AR Grupo Control por Sexo

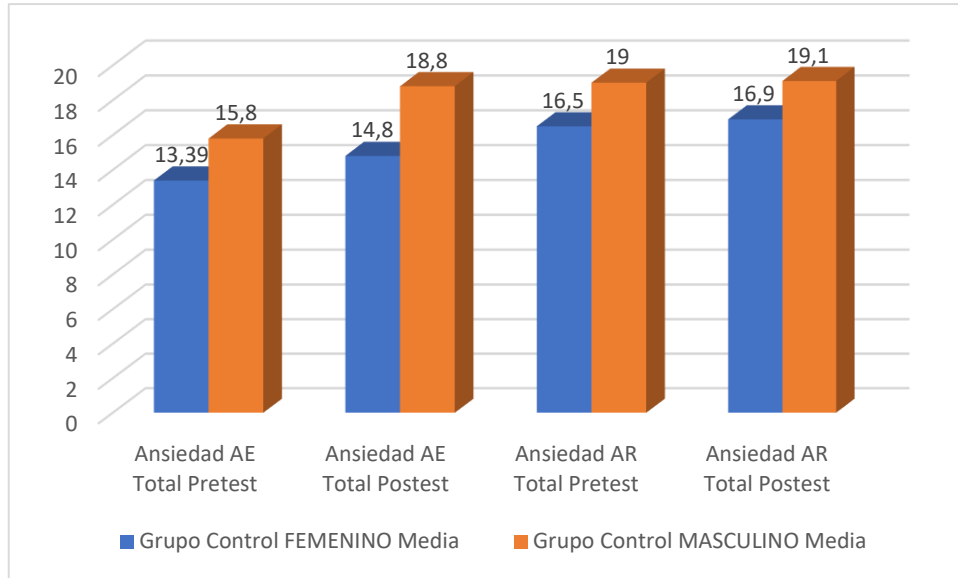
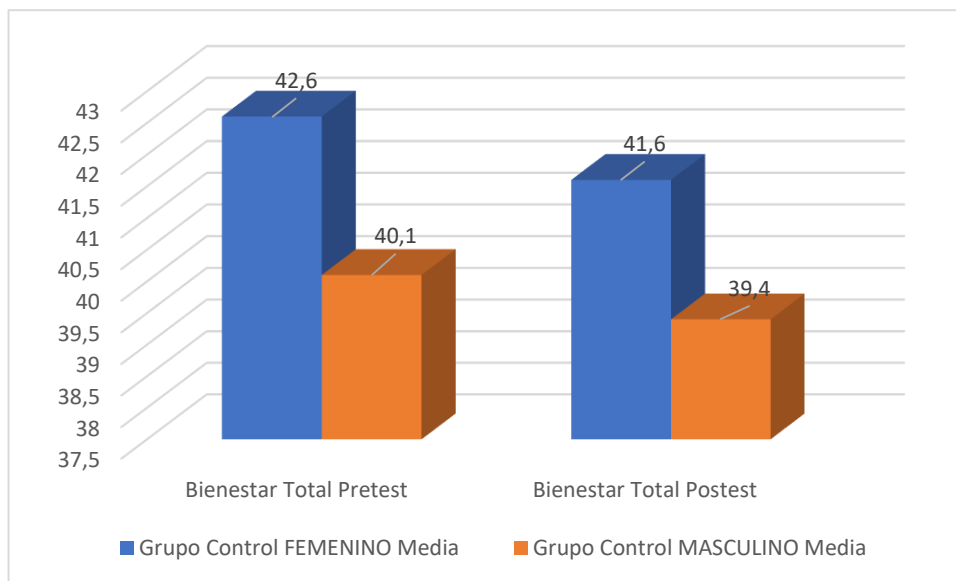


Figura 30

Bienestar Grupo Control por Sexo



Procesos/funciones creativo emocionales del cerebro

Se presenta la que está Menos desarrollado (0,8%); 17 docentes consideran que está Poco desarrollado consideración del Desarrollo cerebral de las Funciones Creativo Emocionales de la población n=264 docentes, medido de uno a cinco, siendo uno el menos desarrollado y cinco el más desarrollado. En el cual 2 docentes consideran (6,4%); 73 docentes consideran que está Medio desarrollado (27,7%); 109 docentes consideran que está Desarrollado (41,3%) y 63 docentes consideran que está Más desarrollado (23,9%).

Tabla 34

Desarrollo cerebral, Funciones Creativo Emocionales.

Numerando de uno a cinco como considera Usted que es su desarrollo cerebral en cada una de sus funciones, siendo uno el menos desarrollado y cinco el más desarrollado [Funciones creativo emocionales]		
	Frecuencia	Porcentaje
Menos desarrollado	2	0,8
Poco Desarrollado	17	6,4
Medio desarrollado	73	27,7
Desarrollado	109	41,3
Más desarrollado	63	23,9
Total	264	100,0

Se presenta la consideración en orden de importancia del Desarrollo cerebral de las Funciones Creativo Emocionales de la población n=264 docentes, medido de uno a tres, siendo uno el menos desarrollado y tres el más desarrollado. En el cual 23 docentes consideran que está Menos desarrollado (8,7%); 89 docentes consideran que está Medio desarrollado (33,7%) y 152 docentes consideran que está Más desarrollado (57,6%).

Tabla 35

Desarrollo Cerebral Funciones Creativo Emocionales en orden de importancia. Elaboración propia.

En orden de importancia, numere de uno a tres, su desarrollo cerebral, siendo uno su función menos desarrollada y tres la más desarrollada [Funciones creativo emocionales]		
	Frecuencia	Porcentaje
Funciones creativo emocionales: las Menos desarrolladas	23	8,7
Funciones creativo emocionales: Medio desarrollado	89	33,7
Funciones creativo emocionales: Más desarrollado	152	57,6
Total	264	100,0

A continuación, se presenta la Localidad donde se ubican los colegios donde laboran las y los maestros:

Tabla 36

Localidad donde laboran los docentes.

Localidad en que labora		
Localidad	Frecuencia	Porcentaje
1 Usaquéen	3	1,1
2 Chapinero	1	0,4
3 Santa Fé	6	2,3
4 San Cristóbal	24	9,1
5 Usme	25	9,5
6 Tunjuelito	6	2,3
7 Bosa	30	11,4

8 Kennedy	35	13,3
9 Fontibón	6	2,3
10 Engativá	23	8,7
11 Suba	27	10,2
12 Barrios Unidos	5	1,9
13 Teusaquillo	1	0,4
14 Los Mártires	1	0,4
15 Antonio Nariño	4	1,5
16 Puente Aranda	6	2,3
17 La Candelaria	4	1,5
18 Rafael Uribe Uribe	22	8,3
19 Ciudad Bolívar	34	12,9
20 Sumapaz	1	0,4
Total	264	100,0

A continuación se presenta la Localidad donde vive la población n=264 docentes, correspondiente a 8 docentes viven en Usaquén (3,0%), 6 docentes viven en Chapinero (2,3%), 23 docentes viven en San Cristóbal (8,7%), 5 docentes viven en Usme (1,9%), 9 docentes que viven en Tunjuelito (3,4%), 10 docentes en Bosa (3,8%), 52 docentes viven en Kennedy (19,7%), 15 docentes que viven en Fontibón (5,7%), 37 docentes viven en Engativá (14,0%), 29 docentes en Suba (11,0%), 3 docentes viven en Barrios Unidos (1,1%), 8 docentes viven en Teusaquillo (3,0%), 2 docentes viven en Los Mártires (0,8%), 3 docentes en Antonio Nariño (1,1%), 16 docentes en Puente Aranda (6,1%), 2 docentes viven en La Candelaria (0,8%), 14 docentes en Rafael Uribe Uribe (5,3%), 21 docentes en Ciudad Bolívar (8,0%) y 1 docente en Sumapaz (0,4%).

Tabla 37*Localidad en la que vive.*

Localidad en la que vive		
	Frecuencia	Porcentaje
1 Usaquén	8	3,0
2 Chapinero	6	2,3
4 San Cristóbal	23	8,7
5 Usme	5	1,9
6 Tunjuelito	9	3,4
7 Bosa	10	3,8
8 Kennedy	52	19,7
9 Fontibón	15	5,7
10 Engativá	37	14,0
11 Suba	29	11,0
12 Barrios Unidos	3	1,1
13 Teusaquillo	8	3,0
14 Los Mártires	2	0,8
15 Antonio Nariño	3	1,1
16 Puente Aranda	16	6,1
17 La Candelaria	2	0,8
18 Rafael Uribe Uribe	14	5,3
19 Ciudad Bolívar	21	8,0
20 Sumapaz	1	0,4
Total	264	100,0

En la tabla se observa que laboran en Básica 130 docentes (49,2%); en Media 85 docentes (32,2%), en Ciclo complementario 3 docentes (1,1%) y en Preescolar 46, equivalentes al 17,4%.

Tabla 38*Nivel en el que labora. Elaboración propia.*

¿Cuál es el nivel en el que labora?		
	Frecuencia	Porcentaje
Básica	130	49,2
Media	85	32,2
Ciclo complementario	3	1,1
Preescolar	46	17,4
Total	264	100,0

Resultados relacionados con las categorías de Formación

Las funciones del cerebro, de las que ya hemos hablado en el ítem 4.7, tienen una relación con el tipo de intereses de maestros y maestras y su actuar cotidiano. A continuación, se presenta la consideración del Desarrollo cerebral de las Funciones Lógicas de la población n=264 docentes, medido de uno a cinco, siendo uno el menos desarrollado y cinco el más desarrollado. En el cual 1 docente considera que está Menos desarrollado (0,4%); 24 docentes consideran que está Poco desarrollado (9,1%); 69 docentes consideran que está Medio desarrollado (26,1%); 120 docentes consideran que está Desarrollado (45,5%) y 50 docentes consideran que está Más desarrollado (18,9%).

Tabla 39

Desarrollo cerebral, Funciones Lógicas.

Numerando de uno a cinco como considera Usted que es su desarrollo cerebral en cada una de sus funciones, siendo uno el menos desarrollado y cinco el más desarrollado [Funciones Lógicas]		
	Frecuencia	Porcentaje
Menos desarrollado	1	0,4
Poco Desarrollado	24	9,1
Medio desarrollado	69	26,1
Desarrollado	120	45,5
Más desarrollado	50	18,9
Total	264	100,0

A continuación, se presenta la consideración en orden de importancia del Desarrollo cerebral de las Funciones Lógicas de la población n=264 docentes, medido de uno a tres, siendo uno el menos desarrollado y tres el más desarrollado. En el cual 47 docentes consideran que está Menos desarrollado (17,8%); 104 docentes consideran que está Medio desarrollado (39,4%) y 113 docentes consideran que está Más desarrollado (42,8%).

Tabla 40

Desarrollo Cerebral Funciones Lógicas en orden de importancia.

En orden de importancia, numere de uno a tres, su desarrollo cerebral, siendo uno su función menos desarrollada y tres la más desarrollada [Funciones Lógicas]		
	Frecuencia	Porcentaje
Funciones Lógicas: la Menos desarrollada	47	17,8
Funciones Lógicas: Medio desarrolladas	104	39,4
Funciones Lógicas: Más desarrolladas	113	42,8
Total	264	100,0

Procesos/funciones Operativas del cerebro

En la consideración del Desarrollo cerebral de las Funciones Lógicas de la población n=264 docentes, se encontró un mayor porcentaje en Desarrollado (45,5%), un porcentaje medio en Medio desarrollado (26,1%) y Más desarrollado (18,9%) y un menor porcentaje en Poco desarrollado (9,1%) y Menos desarrollado (0,4%), (Tabla 41).

Funciones Lógicas

Tabla 41

Desarrollo cerebral Funciones Lógicas

Numerando de uno a cinco como considera Usted que es su desarrollo cerebral en cada una de sus funciones, siendo uno el menos desarrollado y cinco el más desarrollado [Funciones Lógicas]		
Desarrollo cerebral	Frecuencia	Porcentaje
Menos desarrollado	1	0,4
Poco Desarrollado	24	9,1
Medio desarrollado	69	26,1
Desarrollado	120	45,5
Más desarrollado	50	18,9
Total	264	100,0

Funciones Operativas

En la consideración del Desarrollo cerebral de las Funciones Operativas de la población n=264 docentes, se encontró un mayor porcentaje en Desarrollado (45,8%), un porcentaje medio en Medio desarrollado (28,4%) y Más desarrollado (19,7%) y un menor porcentaje en Poco desarrollado (5,7%) y Menos desarrollado (0,4%).

Tabla 42

Desarrollo cerebral Funciones Operativas

Numerando de uno a cinco como considera Usted que es su desarrollo cerebral en cada una de sus funciones, siendo uno el menos desarrollado y cinco el más desarrollado [Funciones Operativas (Son las que se producen en la base de éste, es el sistema reptili)]		
Desarrollo cerebral	Frecuencia	Porcentaje
Menos desarrollado	1	0,4
Poco Desarrollado	15	5,7
Medio desarrollado	75	28,4
Desarrollado	121	45,8
Más desarrollado	52	19,7
Total	264	100,0

Funciones Creativo Emocionales

En la consideración del Desarrollo cerebral de las Funciones Creativo Emocionales de la población n=264 docentes, se encontró un mayor porcentaje en Desarrollado (41,3%), un porcentaje medio en Medio desarrollado (27,7%) y Más desarrollado (23,9%) y un menor porcentaje en Poco desarrollado (6,4%) y Menos desarrollado (0,8%).

Tabla 43

Desarrollo cerebral Funciones Creativo Emocionales

Numerando de uno a cinco como considera Usted que es su desarrollo cerebral en cada una de sus funciones, siendo uno el menos desarrollado y cinco el más desarrollado [Funciones creativo emocionales]		
Desarrollo cerebral	Frecuencia	Porcentaje
Menos desarrollado	2	0,8
Poco Desarrollado	17	6,4
Medio desarrollado	73	27,7
Desarrollado	109	41,3
Más desarrollado	63	23,9
Total	264	100,0

En la consideración en orden de importancia del Desarrollo cerebral de las Funciones Lógicas de la población n=264 docentes, se encontró un mayor porcentaje en Más Desarrollado (42,8%), un porcentaje medio en Medio Desarrollado (39,4%) y un menor porcentaje en Menos Desarrollado (17,8%).

Tabla 44

Desarrollo Cerebral Funciones Lógicas en orden de importancia

En orden de importancia, numere de uno a tres, su desarrollo cerebral, siendo uno su función menos desarrollada y tres la más desarrollada [Funciones Lógicas]		
Desarrollo cerebral	Frecuencia	Porcentaje
Menos desarrollado	47	17,8
Medio desarrollado	104	39,4
Más desarrollado	113	42,8
Total	264	100,0

En la consideración en orden de importancia del Desarrollo cerebral de las Funciones Operativas de la población n=264 docentes, se encontró un mayor porcentaje en Medio Desarrollado (51,1%), un porcentaje medio en Más Desarrollado (42,8%) y un menor porcentaje en Menos desarrollado (6,1%).

Tabla 45

Desarrollo Cerebral Funciones Operativas en orden de importancia

En orden de importancia, numere de uno a tres, su desarrollo cerebral, siendo uno su función menos desarrollada y tres la más desarrollada [Funciones Operativas]		
Desarrollo cerebral	Frecuencia	Porcentaje
Menos desarrollado	16	6,1
Medio desarrollado	135	51,1
Más desarrollado	113	42,8
Total	264	100,0

En la consideración en orden de importancia del Desarrollo cerebral de las Funciones Creativo - Emocionales de la población n=264 docentes, se encontró un mayor porcentaje en Más Desarrollado (57,6%), un porcentaje medio en Medio Desarrollado (33,7%) y un menor porcentaje en Menos desarrollado (8,7%).

Tabla 46

Desarrollo Cerebral Funciones Creativo- emocionales en orden de importancia

En orden de importancia, numere de uno a tres, su desarrollo cerebral, siendo uno su función menos desarrollada y tres la más desarrollada [Funciones creativo emocionales]		
Desarrollo cerebral	Frecuencia	Porcentaje
Menos desarrollado	23	8,7
Medio desarrollado	89	33,7
Más desarrollado	152	57,6
Total	264	100,0

Título académico

Se presenta el nivel de formación alcanzado por la población n=264, correspondiente a 12 docentes con Doctorado (4,5%), 40 con Especialización (15,2%), 164 docentes con Maestría (62,1%), 47 docentes con Pregrado (17,8%) y 1 docente con Técnico (0,4%), (Tabla 15 e Ilustración 16).

Tabla 47

Nivel de formación alcanzado.

Título académico. Seleccione el mayor nivel de formación alcanzado		
	Frecuencia	%
Doctorado	12	4,5
Especialización	40	15,2
Maestría	164	62,1
Pregrado	47	17,8
Técnico	1	0,4
Total	264	100,0

Resultados relacionados con las categorías de Producción

Profesionalización Docente

El Estatuto de Profesionalización Docente de la población n=264 docentes, corresponde a 228 docentes vinculados con el Decreto 1278 de 2002 (86,4%) y 36 docentes vinculados con el Decreto 2277 de 1979 (13,6%).

Tabla 48

Estatuto de Profesionalización docente. Elaboración propia.

Estatuto de Profesionalización Docente		
	Frecuencia	%
Decreto 1278 de 2002	228	86,4
Decreto 2277 de 1979	36	13,6
Total	264	100,0

Cargo que desempeña

Se presenta el cargo que desempeña la población n=264 docentes, que corresponde a 7 individuos con cargo de Coordinador (2,7%), 204 individuos con cargo de Docente (77,3%), 49 personas con cargo de Docente orientador (18,6%) y 4 individuos con cargo de Rector (1,5%),

Tabla 49

Cargo que desempeñan los y las docentes.

Cargos		
	Frecuencia	%
Coordinador	7	2,7
Docente	204	77,3
Docente orientador	49	18,6
Rector	4	1,5
Total	264	100,0

Área de enseñanza

Se presenta en la Tabla, el Área de enseñanza de la población n=264 docentes, de los cuales 2 docentes tienen como Área de enseñanza las Ciencias económicas y políticas (0,8%); 24 docentes tienen como se área las Ciencias naturales y educación ambiental (9,1%); 18 docentes enseñan Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democratización (6,8%); 21 docentes tienen como área la Educación ética y valores humanos (8,0%); 18

docentes la Educación física, recreación y deporte como su área (6,8%); 1 docente tiene se desempeña en la Educación religiosa (0,4%); 59 docentes tienen como Área de enseñanza la Educación artística (22,3%); 3 docentes tienen como Área de enseñanza la Filosofía (1,1%); 49 docentes tienen como su área Humanidades, lengua castellana e idioma extranjero (18,6%); 10 docentes tienen Matemáticas como su área (3,8%); 37 docentes tienen como Área de enseñanza Orientador(a) (14,9%); 13 docentes tienen laboran en Preescolar (4,9%); 9 docentes educan en Tecnología e informática (3,4%).

Tabla 50

Área de enseñanza.

Área de enseñanza	Frecuencia	%
Ciencias económicas y políticas	2	0,8
Ciencias naturales y educación ambiental	24	9,1
Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democratización	18	6,8
Educación ética y en valores humanos	21	8,0
Educación física, recreación y deporte	18	6,8
Educación religiosa	1	0,4
Educación artística	59	22,3
Filosofía	3	1,1
Humanidades, lengua castellana e idiomas extranjero	49	18,6
Matemáticas	10	3,8
Orientador(a)	37	14,0
Preescolar	13	4,9
Tecnología e informática	9	3,4
Total	264	100,0

Experiencia previa de trabajo

Se muestra la experiencia previa de trabajo de la población n=264 docentes, correspondiente a 59 docentes con experiencia en Expresión corporal y artística (22,3%); 3 docentes con experiencia en Expresión corporal y artística, otras terapias de bienestar físico y emocional (1,1%); 5 docentes con experiencia en Expresión corporal y artística, Prácticas ancestrales (1,5%); 1 docente con experiencia en Expresión corporal y artística, Prácticas ancestrales, Prácticas orientales (0,4%); 14 docentes con experiencia en Expresión corporal y artística, Prácticas deportivas (5,3%); 1 docente con experiencia en Expresión corporal y artística, Prácticas deportivas, Otras terapias de bienestar físico y emocional (0,4%); 1 docente con experiencia en Expresión corporal y artística, Prácticas deportivas, Prácticas ancestrales (0,4%); 1 docente con experiencia en Expresión corporal y artística, Prácticas deportivas, Prácticas ancestrales, Prácticas orientales (0,4%); 2 docentes con experiencia en Expresión corporal y artística, Prácticas deportivas, Prácticas ancestrales, Prácticas orientales, Otras terapias de bienestar físico y emocional (0,8%).

Tabla 51

Experiencia previa de trabajo.

Tiene Usted experiencia previa de trabajo con temas tales como:		
	Frecuencia	%
Expresión corporal y artística (danza, teatro, performance, pintura, escultura, grabado, cerámica música, etc.)	59	22,3
Expresión corporal y artística, Otras terapias de bienestar físico y emocional	3	1,1
Expresión corporal y artística, Prácticas ancestrales (rituales, canticos, etc.)	4	1,5

Expresión corporal y artística, Prácticas ancestrales (rituales, canticos, etc.), Prácticas orientales (yoga, meditación, artes marciales)	1	0,4
Expresión corporal y artística, Prácticas deportivas	14	5,3
Expresión corporal y artística, Prácticas deportivas, Otras terapias	1	0,4
Expresión corporal y artística, Prácticas deportivas, Prácticas ancestrales	1	0,4
Expresión corporal y artística, Prácticas deportivas, Prácticas ancestrales, Prácticas orientales	1	0,4
Expresión corporal y artística, Prácticas deportivas, Prácticas ancestrales, Prácticas orientales, Otras terapias	2	0,8
Expresión corporal y artística, Prácticas deportivas, Prácticas orientales	4	1,5
Expresión corporal y artística, Prácticas deportivas, Prácticas orientales, Otras terapias	4	1,5
Expresión corporal y artística, Prácticas deportivas, Terapias holísticas, Prácticas ancestrales, Prácticas orientales	1	0,4
Expresión corporal y artística, Prácticas deportivas, Terapias holísticas, Prácticas ancestrales, Prácticas orientales, Otras terapias	6	2,3
Expresión corporal y artística, Prácticas deportivas, Terapias holísticas, Prácticas orientales	2	0,8
Expresión corporal y artística, Prácticas deportivas, Terapias holísticas, Prácticas orientales, Otras terapias	2	0,8
Expresión corporal y artística, Prácticas orientales	14	5,3
Expresión corporal y artística, Prácticas orientales, Otras terapias	1	0,4
Expresión corporal y artística, Terapias holísticas	6	2,3
Expresión corporal y artística, Terapias holísticas, Otras terapias	1	0,4
Expresión corporal y artística, Terapias holísticas, Prácticas ancestrales	1	0,4
Expresión corporal y artística, Terapias holísticas, Prácticas ancestrales, Prácticas orientales	8	3,0
Expresión corporal y artística, Terapias holísticas, Prácticas ancestrales, Prácticas orientales, Otras terapias	1	0,4
Expresión corporal y artística, Terapias holísticas, Prácticas orientales	2	0,8
Expresión corporal y artística, Terapias holísticas, Prácticas orientales, Otras terapias	1	0,4
Otras terapias de bienestar físico y emocional	39	14,8

Terapias holísticas (esencias florales, acupuntura, digitopuntura, arteterapia, reiki, biodanza, ayurveda, etc.),	4	1,5
Prácticas deportivas	27	10,2
Prácticas deportivas, Otras terapias	6	2,3
Prácticas deportivas, Prácticas ancestrales, Prácticas orientales	1	0,4
Prácticas deportivas, Prácticas orientales	4	1,5
Prácticas deportivas, Terapias holísticas, Prácticas orientales	1	0,4
Prácticas orientales (yoga, meditación, artes marciales)	25	9,5
Prácticas orientales, Otras terapias	2	0,8
Terapias holísticas (esencias florales, acupuntura, digitopuntura, arteterapia, reiki, biodanza, ayurveda, etc.)	3	1,1
Terapias holísticas, Otras terapias	3	1,1
Terapias holísticas, Prácticas ancestrales, Otras terapias	2	0,8
Terapias holísticas, Prácticas ancestrales, Prácticas orientales, Otras terapias	1	0,4
Terapias holísticas, Prácticas orientales	1	0,4
Terapias holísticas, Prácticas orientales, Otras terapias	4	1,5
Total	264	100,0

Conclusiones

Desde las categorías sobre Corporeidad, El programa de intervención de seis semanas de Talleres de Técnicas Somáticas, Corporeidad y Socioemocionalidad en docentes del Distrito Capital de Bogotá, tuvo efectos significativos sobre el aumento del Número de Abdominales, la Flexibilidad, la Fuerza de Brazo Derecho e Izquierdo; la disminución de la Dopamina; la disminución de la Ansiedad AE Actual y el aumento del Bienestar. Mientras que, en la Talla, Peso IMC, La Testosterona, el Cortisol y la Ansiedad AR Total se mantuvieron estables en los docentes participantes.

El número de Abdominales fue de 18 ± 6 para el sexo Femenino y 20 ± 8 para Masculino, la media de Flexibilidad fue de $20 \text{ cm} \pm 7$ para el sexo Femenino y $14 \text{ cm} \pm 10$ para el sexo Masculino, la Fuerza Brazo Derecho fue de $24 \text{ kgf} \pm 4$ para el sexo Femenino y $32 \text{ kgf} \pm 11$ para el sexo Masculino; y la Fuerza de Brazo Izquierdo fue de $25 \text{ kgf} \pm 5$ para el sexo Femenino y $32 \text{ kgf} \pm 11$ para el sexo Masculino. Hubo un aumento significativo en el Número de Abdominales, la Flexibilidad y la Fuerza de Brazo Derecho e Izquierdo.

El programa de Intervención en técnicas somáticas, tuvo efectos significativos en la categoría corporeidad, sobre la subcategoría condición física en el número de abdominales en 30 segundos, se registró un aumento del 20 % en las mujeres, así mismo hubo un aumento en la flexibilidad tanto en hombres como en unas mujeres con un 40% y 25% respectivamente. En fuerza de brazo izquierdo aumentó en un 4% para las mujeres y disminuyó en un 17% en el brazo derecho, mientras que en los hombres estas medidas se mantuvieron estables.

La Edad media fue de 45 años \pm 9 (para sexo Femenino 44 ± 10 y Masculino 49 ± 8); una Talla media de 158,6 cm \pm 5,9 (para sexo Femenino $157,0 \pm 0,05$ y Masculino $164,5 \pm 4,7$); un Peso medio de 61,9 \pm 9,4 (para sexo Femenino $61,3 \pm 9,7$ y Masculino $64,3 \pm 8,3$) y un Índice de Masa Corporal de 24,6 \pm 3,5 (para sexo Femenino $24,8 \pm 3,8$ y Masculino $23,7 \pm 2,4$). No se encontraron diferencias significativas entre los valores del pretest versus posttest para las variables antropométricas tales como Talla, Peso IMC, tanto para el Grupo Experimental como el Grupo Control.

Dentro de los cambios hormonales presentados, se tuvo que la Testosterona media fue de 1,11 ng/mL \pm 1,78; la Dopamina de 11,00 pg/mL \pm 2,57 y la media de Cortisol fue de 11,43 μ g/dL \pm 4,39. Para el Grupo Control, la Testosterona media fue de 2,54 ng/mL \pm 2,52, la Dopamina de 11,62 pg/mL \pm 3,07; y el Cortisol fue de 9,28 μ g/dL \pm 3,15. La Testosterona y el Cortisol se mantuvieron estables, mientras que la Dopamina tuvo una disminución significativa de 8,1 pg/mL. Y en el Grupo Control la Testosterona y el Cortisol también se mantuvieron estables, y la Dopamina disminuyó significativamente de 10,4 pg/mL.

En la subcategoría pruebas hormonales la testosterona aumento en un 21% en hombres y un 82% en mujeres teniendo un aumento general de un 97% en el posttest del Grupo Experimental; frente a la dopamina también hubo un incremento en un 80% en hombre y un 33% mujeres mientras que el grupo control mostró fue una disminución de esta hormona. El cortisol a nivel general aumentó en un 13,5% en el grupo control en contraste a ello, el grupo experimental presentó una disminución del 4,6%.

Frente a la percepción de la Ansiedad y el Bienestar, La Ansiedad AE Actual tuvo una media de $12,0 \pm 5,9$, Ansiedad AR Total tuvo una media de $13,3 \pm 7,0$, y el Bienestar tuvo una media de $43,5 \pm 7,9$. Para el Grupo Experimental los participantes de sexo Femenino tuvieron Ansiedad (AE) de $11,41 \pm 3,6$, Ansiedad (AR) media de $13,14 \pm 6,8$, y en el Bienestar se tuvo una media de $42,73 \pm 8,9$. Mientras que para los participantes de sexo Masculino tuvieron Ansiedad (AE) media de $11,5 \pm 3,5$, Ansiedad (AR) media $15,7 \pm 4,2$, y en el Bienestar se tuvo una media de $37,3 \pm 6,2$. En el Grupo Control, los participantes de sexo Femenino tuvieron Ansiedad (AE) media de $14,8 \pm 7,9$; Ansiedad (AR) media de $16,9 \pm 8,4$, y en el Bienestar se tuvo una media de $41,6 \pm 5,5$. Mientras que para los participantes de sexo Masculino la Ansiedad (AE) media fue de $18,8 \pm 4,3$, Ansiedad (AR) media de $19,1 \pm 2,8$, y en el Bienestar se tuvo una media de $39,4 \pm 3,1$.

Frente a la categoría socioemocionalidad el nivel de Ansiedad Estado –AE disminuyó en un 19% en el grupo experimental logrando identificar que los hombres disminuyeron la Ansiedad AE en un 30% y las mujeres en un 15%. Mientras que en el grupo control aumentó en un 13%. De igual manera la Ansiedad AR mostró una disminución significativa en el grupo experimental de un 27%, frente al grupo control que aumentó de manera leve en un 1,7%. Finalmente, el Bienestar tuvo un incremento del 5,3% en el grupo experimental, disminuyendo en un 2,2% en el grupo control.

En el Grupo Experimental se encontraron diferencias significativas tanto en la Ansiedad AE Actual hubo una disminución de 2,6 y en la Ansiedad AR Total con disminución de 5,0 y en Bienestar hubo un aumento significativo de 2,0. Y en el Grupo control hubo un aumento

significativo de 1,8 en la Ansiedad AE y una disminución significativa de 0,9 para el Bienestar, mientras que la Ansiedad AR se mantuvo estable.

Se encontró una correlación positiva entre los talleres de intervención frente a la disminución de los niveles de Ansiedad, aumento del Bienestar, mejoramiento de la condición física, aumento hormonal de la dopamina la cual se relaciona con sensaciones placenteras y bienestar, la testosterona en el desarrollo de fuerza, y disminución de los niveles hormonales de cortisol, que conllevan a identificar que los docentes participantes disminuyeron sus niveles de estrés.

El programa de intervención de seis semanas de Talleres de Técnicas Somáticas, Corporeidad y Socioemocionalidad en docentes del Distrito Capital de Bogotá, tuvo efectos significativos sobre el aumento del Número de Abdominales, la Flexibilidad, la Fuerza de Brazo Derecho e Izquierdo; la disminución de la Dopamina; la disminución de la Ansiedad AE Actual y el aumento del Bienestar. Mientras que, en la Talla, Peso IMC, La Testosterona, el Cortisol y la Ansiedad AR Total se mantuvieron estables en los docentes participantes, identificando en ellas y ellos, las siguientes reflexiones:

- Se aumentó la autoconciencia de la existencia de cada uno de los 7 Chakras, asociando los asanas/ posturas ancestrales mejorando la conciencia corporal, el equilibrio físico y la expresión corporal. Por medio de la autoexploración se logró el reconocimiento corporal lo que redundó en el incremento del bienestar general. Se asumió el cuerpo de forma integral y sistémica.

- Desde una perspectiva holística, los participantes hicieron conciencia de que se posee un cuerpo/su cuerpo, reflejo de cómo se sintieron ante la vida/ el trabajo/ la familia/ mejoró con el paso de los días.
- El proceso respiratorio se dió de manera automática. *“He pasado de la respiración como costumbre/ que no se evidencia a la respiración consciente. Se unió el respirar conscientemente con la flexibilidad y la elasticidad muscular; con la respiración consciente tengo una mayor coordinación, me puedo concentrar más y mejor; siento que ahora tengo más equilibrio emocional y corporal (Participante 1)”*
- El diario de campo/ la bitácora kinético emotiva/ permitió registrar las diversas experiencias/ las vivencias/ más relevantes de cada sesión/ sus reflexiones personales/ los descubrimientos sobre sí mismo/a/ sus transformaciones/ su crecimiento personal/ las transformaciones de su energía. *“Al revisar el mapa de mi cuerpo mis emociones fluyen con facilidad, ahora me gusto más a mí misma, he aprendido sobre mi/ mis temores/ dolores/ enfermedad (participante 2)”*.

Referencias

- Águila Soto, C., & López Vargas, J. J. (2019). Cuerpo, corporeidad y educación: una mirada reflexiva desde la Educación Física. (U. d. Almería, Ed.) *Retos*(35), 413-421. Recuperado el 10 de mayo de 2021, de <https://docplayer.es/126322478-Comenzando-que-es-el-cuerpo-introduccion.html>
- Águila Soto, C., & López Vargas, J. (2019). Cuerpo, corporeidad y educación: una mirada reflexiva desde la Educación Física. *Retos*(35), 413-421. Recuperado el 2 de noviembre de 2020, de <https://es.scribd.com/document/427668480/62035-215749-1-PB-1-pdf>
- Albert Oliver, E. (2021). *El sistema Vestibular y Propioceptivo*. Recuperado el 23 de diciembre de 2021, de ensalud.net: <http://ensalud.net/el-sistema-vestibular-y-propioceptivo/>
- Altahona Caicedo, Y., Carmona Alvarado, F. A., Castellar Paternina, E., Caballero Truyol, T., Martínez Barrios, P., Navarro Díaz, L. R., . . . Mor, V. (2018). *Diversas perspectivas educativas*. (T. Caballero Truyol, & R. Sandoval Barros, Edits.) Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar Barranquilla. Recuperado el 08 de diciembre de 2021, de <http://docplayer.es/185787333-Diversas-perspectivas-educativas-tomas-caballero-truyol-ricardo-sandoval-barros-editores.html>
- Arregui, J. V. (2006). El ser humano como ser corporal. La corporalidad vivida. *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía*(Monografía XI Significados corporales). doi:<https://doi.org/10.24310/Contrastescontrastes.v0i0.1306>
- Barbero González, J. (1996). Cultura profesional y currículum (oculto) en Educación Física: Reflexiones sobre las (im)posibilidades de cambio. *Revista de educación*(311), 13-49.
- Barbero González, J. I. (si de 1996). Cultura profesional y curriculum (oculto) en educación física. reflexiones sobre las (im)posibilidades del cambio. *Revista de educación*(311), 13-49. Recuperado el 02 de noviembre de 2020, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=19107>
- Barbero González, J. I. (1996). El tratamiento pedagógico de lo corporal. Hacia la construcción de un discurso autónomo en/de la EF. En U. d. Alcalá (Ed.), *Actas III Congreso Nacional de EF de Facultades de Educación*, (págs. 19-30). Guadalajara, España. Recuperado el 02 de noviembre de 2020
- Barbero González, J. I. (2005). La escolarización del cuerpo: reflexiones en torno a la levedad de los valores del capital «cuerpo» en Educación Física. *Revista iberoamericana de educación*(39), 25-51.
- Bauman, Z. (2013). *Sobre La Educación en un mundo líquido*. España: Editorial Paidós.
- Bertalanffy, L. V. (1974). *Robots, hombres y mentes: la psicología en el mundo moderno*. Madrid: Guadarrama.

- Betancourt, S., & Velandia, M. (2020). *Competencias y Niveles de actuación según las Funciones del cerebro*. Educación por competencias desde la estructura cerebral, Bogotá. Recuperado el 18 de abril de 2020
- Bisquerra Alzina, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado* 54(54), 95-114. Recuperado el 23 de diciembre de 2021, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2126758>
- Bisquerra Alzina, R. (febrero de 2011). Educación emocional . *Padres y maestros*(337). Recuperado el 23 de diciembre de 2021, de <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/81300/00820113012348.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.
- Capra, F. (1986). *O Ponto de Mutação - A Ciência, a Sociedade e a Cultura Emergente*. São Paulo: Círculo do livro.
- Cocimano, G. (2004). *Ambigüedades: El transgénero en la posmodernidad* . Recuperado el 20 de noviembre de 2012, de [margencero.com](http://www.margencero.com):
<http://www.margencero.com/articulos/ambigüedades.htm>
- Congreso de la República de Colombia. (8 de febrero de 1994). *Ley 115 de Febrero 8 de 1994*. Recuperado el 14 de enero de 2022, de www.mineducacion.gov.co:
https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Congreso de la Republica de Colombia. (10 de junio de 2011). *Ley 1448 de 2011*. Recuperado el 14 de enero de 2022, de www.unidadvictimas.gov.co:
<https://www.unidadvictimas.gov.co/sites/default/files/documentosbiblioteca/ley-1448-de-2011.pdf>
- Crubin, D. (. (Productor). (2001). *Emociones en el cerebro adulto: El cerebro emocional. La vida secreta del cerebro* [Película].
- Crubin, D. (Productor), & Jennings, T. M. (Escritor). (2001). *Emociones en el cerebro adulto: El cerebro emocional. La vida secreta del cerebro*. [Película].
- D'Gregori, W. (2002). *Construcción familiar- escolar de los tres cerebros*. Bogotá, Colombia: Kimpres.
- Damasio, A. (1996). *El error de Descartes*. Barcelona: Grijalbo.
- De Almeida, M. d. (Abril de 2008). *Para comprender la complejidad* . Recuperado el 10 de agosto de 2012, de Scribd: <http://es.scribd.com/doc/51397175>
- De Certeau, M. (1980/2010). *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer* (Vol. 1). México: Universidad Iberoamericana. Recuperado el 24 de diciembre de 2021, de https://monoskop.org/images/2/28/De_Certeau_Michel_La_invencion_de_lo_cotidiano_1_Artes_de_hacer.pdf

- de Soroa, J. C. (09 de febrero de 2017). *RULER: un programa efectivo de aprendizaje social y emocional*. Obtenido de jcsoroa.blogspot.com: <https://jcsoroa.blogspot.com/2017/02/ruler-un-programa-efectivo-de.html>
- Del Rosario, D. (2019). *El libro que tu cerebro no quiere leer*. Logrono, España: Integral: Vive Mejor en Un mundo mejor.
- Díaz Lartategui, J. (13 de marzo de 2014). *¿Qué es la propiocepción? ¿cómo funciona y cuál es su importancia en fisioterapia?* Recuperado el 23 de diciembre de 2021, de Fisionline: <https://www.fisioterapia-online.com/articulos/que-es-la-propiocepcion-como-funciona-y-cual-es-su-importancia-en-fisioterapia>
- Echeverría, R. (1996). *Ontología del lenguaje* (Vol. 3ª Ed.). Santiago, Chile: Dolmen Ediciones.
- Escudero, J. M. (1981). *Modelos didácticos*. Barcelona: Oikos - Tau.
- Etkin A, K. K. (2004). Individual differences in trait anxiety predict the response of the basolateral amygdala to unconsciously processed fearful faces. *Neuron*, 16(44), 1043-55. doi:10.1016/j.
- Feliú Giorello, M. (Sin fecha). *El Desafío de la Complejidad. Entrevista con Edgar Morin*. Recuperado el 10 de octubre de 2012, de Biblioteca Digital de la Iniciativa Interamericana de Capital Social, Ética y Desarrollo - www.iadb.org/etica.
- Figueroa Manns, M. d. (julio-diciembre de 2005). La Inteligencia Emocional Tridimensional. Base Ecosistémica. *ÁGORA*, 8(16), 43-64. Recuperado el 08 de diciembre de 2021, de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/17636/articulo2.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Fuente Torre, L., & de la Herrán Gascón, A. (2021). Yoga y formación del profesorado. *Investigaciones educativas*, 85(2). doi:<https://doi.org/10.35362/rie8523936>
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Javier Vargas Editores S.A.
- Ibarra Berrocal, A. M. (2020). *propiocepción*. Obtenido de www.policlinicaneurofisio.com: <http://www.policlinicaneurofisio.com/gimnasio/propiocepcion/>
- LeDoux, J. (1999). *El cerebro emocional*. Barcelona: Planeta.
- Light, D., Keller, S., & Calhoun, C. (1991). *Sociología*. Bogotá: Mc Graw-Hill.
- Lipovetsky, P. (1986). *La era del vacío: ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona: Anagrama.
- Marina, J. A. (Enero-Abril de 2010). La competencia de emprender. *Revista de Educación*(351), 49-71.
- Martínez Ruiz, M. Á., & Sauleda Parés, N. (2007). *Glosario EEES: terminología relativa al Espacio Europeo de Educación Superior*. Alcoy: Marfil, Universidad de Alicante.
- Maturana, H. (8 de marzo de 2002). *¿Qué queremos de la educación?* Recuperado el 13 de octubre de 2011, de La iniciativa de comunicación: <http://www.comminit.com/la/node/149980>
- Mead, M. (1994). *Masculino y femenino*. Madrid: Minerva.

- Medina Montenegro, M. A., Letelier, O., & Tapia Ilabaca, P. A. (2006). Cuerpo y corporalidad desde el vivenciar femenino. *Acta bioethica*, 12(2), 165-168. doi:<http://dx.doi.org/10.4067/S1726-569X2006000200004>
- Merleau-Ponty, M. (1973). Phenomenology and the Sciences of Man. En M. Natanson (Ed.), *Phenomenology and the Social Sciences* (Vol. I, págs. 47-108). Evanston: Northwestern University Press.
- Meyerovitz, J. (2002). *How Sex Changed. A History of Transsexuality in the United States*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (19 de junio de 2002). *Decreto 1278 de Junio 19 de 2002 Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente*. Obtenido de www.mineducacion.gov.co: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf
- Money, J., Hampson, J., & Hampson, J. (1957). Imprinting and the Establishment of the Gender Role. *Archives of Neurology and Psychiatry*(77), 333-336.
- Monsalve Fernández, A. Y., & Pérez Roldán, E. M. (octubre de 2012). IDEP. Obtenido de El diario pedagógico como herramienta para la investigación: <file:///D:/Documents/convocatorias%202021/IDEP/2021%20IDEP/iNVESTIGACION%202021/textos%20de%20otros/Dialnet-ElDiarioPedagogicoComoHerramientaParaLaInvestigaci-5163235.pdf>
- Moreno, J. M. (2003). Las dinámicas del diseño y el desarrollo del currículum: cambio-control y consenso-conflicto. *Revista de Educación*(332), 275-297.
- Morin, E. (1992). *El método. Las ideas*. Madrid, España: Cátedra.
- Morin, E. (1999). *O Método 3 – o conhecimento do conhecimento*. (J. Machado da Silva, Trad.) Porto Alegre: Sulina.
- Morin, E., & Le Moigne, J.-L. (2000). *A inteligência da complexidade*. (N. M. Falci, Trad.) São Paulo: Peirópolis.
- Nancy, J.-L. (2006). *Corpus*. Paris: Éditions Métallé. Recuperado el 08 de diciembre de 2021, de <http://www.medicinayarte.com/img/Nancy%20Jean%20Luc%20-%20Corpus.pdf>
- Naranjo Pereira, M. L. (2009). Una revisión teórica sobre el estrés y algunos aspectos relevantes de éste en el ámbito educativo. *Revista Educación [en línea]*, 33(2), 171-190. Recuperado el 4 de febrero de 2021, de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44012058011>
- Naranjo, M. L. (2004). *Estrategias para la orientación de la niñez*. San José, Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- Noakes, T., Proudfoot, J., & Surtees, B. (2016). *Super Food for Superchildren: Delicious, low-sugar recipes for healthy, happy children, from toddlers to teens*. Robinson.

- OCDE. (2002). *DESECO Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations*. Recuperado el 23 de abril de 2010, de Summary of the final report "Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society": http://www.portal-stat.admin.ch/deseeco/deseeco_finalreport_summary.pdf
- Olmos, H. A. (2008). *Gestión cultural y desarrollo: claves del desarrollo*. Madrid: Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación.
- Pérez, T. (2001). *Convivencia solidaria y democrática Nuevos paradigmas y estrategias pedagógicas para su construcción*. Bogotá, Colombia: Fotolito América. Recuperado el 15 de octubre de 2020
- Preciado, B. (2003). *Multitudes queer: Notas para una política de los "anormales"*. Recuperado el 20 de noviembre de 2012, de Revista Multitudes. N° 12. París: http://multitudes.samizdat.net/rubrique.php3?id_rubrique=141
- Preciado, B. (2007). *Biopolítica del género*. Recuperado el 20 de Noviembre de 2012, de Conversaciones Feministas (2). Ají de Pollo, Buenos Aires: http://www.cnm.gov.ar/generarigualdad/attachments/article/277/Biopolitica_del_genero.pdf
- Prigogine, I. (2001). Carta às futuras gerações. En E. De Assis Carvalho, & M. d. De Almeida, *Ciência, Razão e Paixão* (págs. 15-20). Belén, Brasil: EDUEPA.
- Prigogine, I. (2002). Del ser al devenir. En M. L. F. R. Loureiro, *Nomes de deuses. Entrevistas a Edmond Blattchen* (pág. 26). São Paulo: Unesp Belém, PA. , Brasil: Editora de la Universidad Estatal de Pará.
- Prigogine, I., & Gama, J. (1991). *O nascimento do tempo*. Lisboa: 70 .
- Punset, E. (2010). El camino al amor, nuevas claves científicas. En E. Punset, *Viaje a las emociones* (págs. 211 - 454). Barcelona: Edicion es Destino S. A.
- Quijano, M. (Enero-Febrero de 2001). La percepción y los órganos de los sentidos (Editorial). *Rev Fac Med UNAM*, 44(1). Recuperado el 23 de diciembre de 2021, de <http://www.ejournal.unam.mx/rfm/no44-1/RFM44101.pdf>
- Rodríguez Zoya, L. G. (2016). *La emergencia de los enfoques de la complejidad en América Latina* (Vol. Tomo I). Buenos Aires: Castelar: Comunidad editora latinoamericana, Colección: Pensamiento Complejo del Sur. Recuperado el 08 de diciembre de 2021, de <http://comunidadeditora.org/libro-la-emergencia-de-los-enfoques-de-la-complejidad/>
- Romero, J. T. (24 de agosto de 2012). *La corteza cingulada anterior: control ejecutivo, control emocional*. Obtenido de <https://blog.neuronup.com/sobre-la-corteza-cingulada-anterior-control-ejecutivo-control->

- Velandia Mora, M. A. (2007). De la identidad sexual como experiencia y concepto fijo a la identidad sexual como construcción vivencial y conceptual en la movilidad. (C. N. CENESEX, Ed.) *Revista Sexología y Sociedad*, 33.
- Velandia Mora, M. A. (agosto de 2008a). *Nuevas definiciones para las orientaciones sexuales y los tránsitos identitarios: Diversidades e Identidades sexuales transitadas*. Recuperado el 20 de noviembre de 2012, de es.scribd.com: <http://es.scribd.com/doc/59451960>
- Velandia Mora, M. A. (2011). *EL CUERPO AQUÍ, LA MENTE ALLÍ | Etnografía sobre la construcción identitaria de extranjeros latinoamericanos viviendo en Alicante, España*. Universidad de Alicante, . Recuperado el 25 de diciembre de 2021, de https://www.academia.edu/1746259/EL_CUERPO_AQU%C3%8D_LA_MENTE_ALL%C3%8D_Etnograf%C3%ADa_sobre_la_construcci%C3%B3n_identitaria_de_latinoamericanos_vivendo_en_Alicante_Espa%C3%B1a
- Velandia Mora, M. A. (15 de julio de 2016). *Educación en sexualidad y Sida educar para la vida, estudio etnográfico educativo de algunos programas. Propuesta de buenas prácticas. Tesis doctoral*. San Sebastián, País Vasco, España: EHU. Recuperado el 18 de septiembre de 2020, de <https://addi.ehu.es>: https://addi.ehu.es/bitstream/10810/19441/1/TESIS_VELANDIA%20MORA_MANUEL%20ANTONIO.pdf
- Velandia Mora, M. A. (2020). Cuerpo: el ejercicio de reconocerlo, capital simbólico. En A. Rubio Álvarez, M. A. Velandia Mora, A. Zamora R., B. Porto Gómez, D. Jiménez Jaimes, D. Montealegre P., . . . F. Gutierrez, *Educación para el siglo XXI: Corporeidad, bienestar y socioemocionalidad. Maestros y Maestras que inspiran 2020* (págs. 19-30). Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.
- Velandia Mora, M. A. (En prensa de 2021). Las personas de los sectores LGTBI y las diversidades de géneros y cuerpos: de delincuentes a casi ciudadanæs(os) con derechos. *Revista Ciudad Pazando*.
- Velandia Mora, M. A., & Conversa, L. (2005). *Módulo 2. La brújula y el Viajero*. Bogotá, Colombia: OIM Organización Internacional de las Migraciones/ Fondo Mundial de Sida, tuberculosis y malaria. Recuperado el 24 de abril de 2021, de <https://es.scribd.com/document/60621023/La-Brujula-y-El-Viajero-Proyectos-Juveniles-Colombia-Modulo-2>
- Velandia Mora, M. A., & Luna Ávila, G. (2003). *Estrategias para la formación en la Convivencia Democrática*. Tesis para optar el título de Master en Educación, Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Educación, Bogotá.
- Velandia Mora, M. A., & Rubio, A. (2021). *Definición de categorías de investigación sobre cuerpo, corporeidad y socioemocionalidad*. Bogotá: IDEP. Recuperado el 23 de diciembre de 2021

Velandia, C. (2006). *Metodología interdisciplinaria*. Bogotá, Colombia: EdUCC.

YALE. (primavera 2021). *Centro de Yale para la inteligencia emocional/ Resumen de la investigación*.

Recuperado el 8 de diciembre de 2021, de www.ycei.org: <https://www.ycei.org/research-overview>

Zabalza, M. A. (1990). *Fundamentación de la didáctica y del conocimiento*. Madrid: UNED.

Zubiri, X. (1986). *Sobre el hombre*. Madrid: Alianza Editorial & Sociedad de Estudios y Publicaciones.