



UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO  
FACULTAD DE ARTES  
PROGRAMA ESPECIAL DE LICENCIATURA EN ARTES

## **DANZA EN FAMILIA EN EL PREESCOLAR:**

**Lineamientos didácticos de la danza educativa para la estimulación del apego y el fortalecimiento de la relación parental en la educación preescolar chilena (sala cuna mayor y medio menor).**

Estudiante:

María Alicia Lavanderos Ferrada

Profesor Guía:

Guillermo Becar Ayala

Tesis presentada al Programa Especial de Licenciatura en Artes de la Facultad de Artes de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano para optar al grado académico de Licenciada en Artes.

Santiago de Chile  
2021

©2021, María Alicia Lavanderos Ferrada

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica que acredita al trabajo y a su(s) autor(a/es).

## DEDICATORIA

Esta tesis la dedico con especial cariño y mucho amor a mi hijo Maximiliano Suazo quien fue mi máxima motivación e inspiración para realizar esta investigación. Fueron noches largas y días extensos donde no pude acompañarte como quisiera. Gracias mi bebe por entender a pesar de tu corta edad.

También les dedico esta tesis a mis padres Patricia Ferrada y Patricio Lavanderos quienes siempre me apoyaron como artista desde mis inicios al decidir estudiar danza y en cada una de mis elecciones. Gracias por su amor incondicional y su ayuda en mi rol de madre y estudiante, por su apoyo y fuerza, sin ustedes no podría haberlo logrado. Los amo.

Le dedico esta tesis también a Christian Suazo por ayudarme en este proceso y acompañarme como pareja y padre de nuestro hijo, por motivarme a seguir y por tenerme fe cuando la perdía, muchas gracias por eso. Te amo.

Por ultimo le dedico esta investigación a todas las personas que me ayudaron de una u otra forma a realizar esta tesis, a los amigos que me apoyaron, a la familia que me apoyo y a todos los que pusieron un granito de arena.

## AGRADECIMIENTOS

Agradezco inmensamente a mi familia que fue un pilar fundamental en este proceso, específicamente a mis padres, pareja e hijo, sin ellos jamás lo hubiera logrado.

Agradezco a mi profesor guía Guillermo Becar y a su ayudante Antonia Maureira por su apoyo, consejos, correcciones y comprensión y por no dejarme flaquear.

Agradezco a la profesora Claudia Cattaneo por su ayuda incondicional en este proceso, por su dedicación y por motivarme a seguir a pesar de las adversidades.

Agradezco a quienes participaron de la experiencia amigos y conocidos que quisieron junto a sus hijos aportar en esta investigación.

Agradezco a Marcelo Ramírez por ir a grabar cada sesión, gracias por tu profesionalismo inmenso.

Agradezco a mi compañera del PET Macarena Uzcategui quien a última hora me consiguió sala para el primer laboratorio, gracias por la confianza y por tu ayuda.

Agradezco a quien fue mi casa de danza los últimos años al Instituto de Artes Escénicas Karen Connolly.

Agradezco a Roger Landaeta, María José López, Joshua Carvallo y Maestra Karen Connolly por ayudarme en el comienzo de este proceso al decidir estudiar y entregarme sus recomendaciones.

Por último agradezco a todas las personas que en algún momento me dieron ánimo y me instaron a seguir, amigos, conocidos y familiares.

## TABLA DE CONTENIDOS

|   |     |
|---|-----|
| <b>DEDICATORIA</b> _____  | II  |
| <b>AGRADECIMIENTOS</b> _____  | II  |
| <b>TABLA DE CONTENIDOS</b> _____  | III |
| <b>RESUMEN</b> _____  | IV  |
| <b>Introducción</b> _____   | 1   |
| <b>Capítulo I: Contexto Introductorio</b>   |     |
| <b>Capítulo II Marco Teórico</b>  |     |
| <b>Capítulo III Marco Metodológico</b>  |     |
| <b>Capítulo IV Subcapítulos y Análisis de la muestra</b>  |     |
| <b>1. Necesidades del niño preescolar: procesos del apego y condiciones para una sana relación parental.</b>        |     |
| 1.1 Especificaciones de las necesidades del niño en edad preescolar   |     |
| 1.1.2 Necesidades cognitivas  |     |
| 1.1.3 Necesidades Psicológicas  |     |
| 1.1.4 Necesidades afectivas y emocionales   |     |
| 1.2 Teorías del apego y del vínculo afectivo  |     |
| 1.2.1 Tipos de apego en la primera infancia   |     |
| 1.2.2 Vínculo madre-hijo  |     |
| 1.2.3 Vínculo padre-hijo  |     |
| 1.3 La familia como eje fundamental en la relación parental y desarrollo social                                     |     |
| 1.3.1 Parentalidad y estimulación en las primeras etapas del desarrollo   |     |
| 1.3.2 Crianza positiva  |     |
| 1.3.3 Comunicación empática con el niño   |     |
| <b>2. Metodologías y didácticas de la danza educativa para niños de preescolar.</b>                                 |     |
| 2.1 Definiciones de danza educativa   |     |
| 2.1.1 Laban y el flujo del movimiento   |     |
| 2.1.2 Las danzas fijas o espontáneas según Bárbara Hasselbach   |     |
| 2.1.3 García Ruso y la danza educativa  |     |
| 2.2 Exploración y experimentación de las posibilidades y recursos expresivos del propio cuerpo a través de la danza |     |
| 2.2.1 Exploración espacial  |     |

2.2.2 Danza Libre

2.2.3 Improvisación

2.3 Danza en el aula a través del juego

2.3.1 Creatividad

2.3.2 La imaginación

2.3.3 Danza con elementos

### **3. Análisis de la muestra - Propuesta de lineamientos didácticos para la danza educativa preescolar (sala cuna y medio menor).**

3.1 La danza en familia: Propiciar Espacios de exploración guiada y no guiada.

3.1.1 El movimiento en familia

3.1.2 Desarrollo y noción espacial

3.2 Danza, juego y psicomotricidad en familia: Generar experiencias sensibles que permitan la interacción integrada.

3.2.1 Exploración con elementos pequeños y grandes

3.2.2 Imaginación y creatividad mediante un elemento

3.3 Danzando a través del afecto parental y el apego: Abrir espacios de integración de la madre, padre u otra figura de apego.

3.3.1 Estimulación por medio del tacto

3.3.2 Comunicación y capacidad de escucha

3.3.3 Confianza y apego positivo

### **Conclusiones**

### **Referencias bibliográficas**

### **Anexos**

## INTRODUCCION

La presente investigación nace desde la inquietud como bailarina, madre y profesora de danza de indagar en la danza educativa específicamente en la danza en el preescolar. Asimismo, surge la necesidad como investigadora de analizar como las familias en particular madres, padres u otras figuras de apego pueden incluirse en la danza para niños durante la primera infancia. Para esto se pretende estudiar a un grupo humano de padres junto a sus hijos de edad preescolar para proponer lineamientos didácticos de danza educativa que puedan potenciar los lazos entre madres, padres, familiares e hijos.

En el marco de una investigación que incluye la observación, se trató de una experiencia donde participó la propia investigadora, quien a través de la observación participante pudo entregar las herramientas para el trabajo con niños y padres. Por lo tanto la investigación se realizó intencionadamente en un lugar específico con un grupo en particular para poder observar las reacciones de los participantes.

La presente investigación consta de IV capítulos. En el capítulo I de esta investigación se presenta el Planteamiento del problema, la pregunta de investigación, el objetivo general y los objetivos específicos que sirvieron de columna vertebral para toda la investigación y permiten establecer la importancia de la investigación.

Para continuar en el Capítulo II se abordara el Marco Teórico junto a sus ejes temáticos y autores más relevantes. Luego en el Capítulo III se expondrá el Marco metodológico donde se encuentran y se describe el enfoque metodológico y técnicas que se utilizaron para la recolección de datos que sirvieron para desarrollar el proceso de Análisis.

A continuación en el capítulo IV se realizara el análisis de la investigación y los resultados de las experiencias de los laboratorios, desde ahí se desprenderán 3 subcapítulos que permitirán profundizar en los elementos específicos necesarios para proponer dichos lineamientos didácticos dando respuesta a los objetivos específicos.

Para finalizar se establecen las principales conclusiones y algunas reflexiones, además de las respuestas a la pregunta planteada durante la presente investigación.

## **1-Contexto introductorio**

### **1.1-Antecedentes**

*“La danza en familia favorece las relaciones afectivas”  
(Leticia Morales, 2014)*

En esta investigación se busca analizar la importancia del rol activo del niño y niña dentro de la danza en el aula desde una metodología de didáctica y como esta beneficia su desarrollo corporal, psicológico, social, cognitivo y emocional estimulando el apego con sus padres y su relación afectiva.

La danza es una forma de comunicación artística que permite la expresión de emociones, sentimientos, pensamientos, imágenes y estados de ánimo del ser humano que la practica y la presencia. También es un medio para entretenerse, divertirse y disfrutar con movimientos rítmicos del cuerpo (Boerio, 2014). Por ello es considerada una actividad beneficiosa en la formación del niño al satisfacer su necesidad de expresión y creación, a través del conocimiento de su propio cuerpo, ayudándolo a descubrir las múltiples capacidades de movimiento que éste posee, de acuerdo a su estado evolutivo y a su nivel de rendimiento, canalizando de esta manera su potencial creativo y energético. (Boerio, 2014).

Además, favorece la coordinación, el sentido del ritmo y oído musical, la concentración y su desarrollo motriz, la socialización, entre otros.

Indagando en la relación entre danza, bebés y padres, fue posible encontrar algunos talleres esporádicos que se han llevado a cabo en algunas escuelas de danza o centros de danza y terapia, la mayoría de ellos, enfocados en la relación de la madre con el hijo. Sin embargo, existen pocas experiencias que involucren al padre en esta relación que crea apego, mucho menos, si nos planteamos en la búsqueda de experiencias en Chile.

En México, por ejemplo, en la ciudad de Los Reyes, Coyoacán se realizó el taller “Baile con bebé” dirigido a mamás, papás y bebés de 3 a 8 meses que buscaba favorecer el vínculo afectivo, el tono muscular de espalda y cuello, liberar endorfinas y oxitocina, el sueño profundo y placentero. (Proyecto DEI, s.f)

A su vez, en España en la ciudad de Madrid se realizó el taller “Movimiento creativo en Familia” el año 2010 dirigido a madres y padres junto a bebés de 8 meses en adelante. El taller tuvo por objetivo iniciar del cuerpo y el movimiento para descubrir y experimentar con músicas, ritmos, materiales plásticos, el espacio y la relación con los otros. Asimismo, de proporcionar a los niños y niñas un espacio seguro donde, a través del juego y el tiempo, puedan explorar ritmos, texturas, colores, músicas junto a sus padres (Movimiento creativo en Familia, 2010).

Otra experiencia interesante a considerar fue el taller de “Danza materna” realizado el año 2016 para gestantes o madres con niños pequeños en la ciudad de Sevilla, España, que tuvo por objetivo crear un espacio acogedor y divertido para conectarse con los bebés a través del ritmo, cuerpo y movimiento. (Gestando con amor, 2016).

Actualmente en nuestro país existen muy pocas instancias para el desarrollo de la danza en bebés junto a sus padres. Una de estas instancias rescatables es la que se realiza en el centro de terapia Tu danza donde se desarrolla el taller Danza terapia basado en la metodología de la Danza Movimiento terapia impartido por la danza terapeuta Macarena Palmero. El taller está enfocado para mamás, papás y niños menores de 5 años y busca acompañar y sostener el desarrollo de los niños de una manera integral y de orientar a los padres para ser protagonistas activos en el crecimiento de sus hijos, debido a la pandemia se realiza en modalidad online. (Tú danza, Centro de Danza Terapia, 2021).

### **1.1.1 Danza en la Educación Preescolar**

Desde el ámbito de la educación preescolar a nivel mundial se han podido identificar algunas metodologías que se centran en acercar a los niños a la danza, pero sin la participación de sus padres.

En México durante el ciclo escolar 2014.2015 en el centro educativo “Mi Mundo Infantil” de la ciudad de Uxmal 123, Col. Narvarte, los niños de preescolar de 4 a 5 años desarrollaron su aparato psicomotor a través del aprendizaje de la danza española estilizada. (Sanchez, 2017.)

En Chile con el patrocinio de la Corporación Municipal de Educación y Salud de la comuna de San Bernardo a partir de abril del 2020 hasta la actualidad se realiza el proyecto “Experiencias para niveles sala cuna” el cual desarrolla distintas actividades para estimular los diferentes núcleos de aprendizaje como lenguajes artísticos, corporalidad y movimiento, identidad y autonomía, lenguaje verbal, comprensión del entorno sociocultural entre otros. Las actividades se realizan cada semana en infantes desde 85 días de nacidos hasta los 2 años de edad, donde se estimula el trabajo corporal y de danza desde el hogar de cada niño involucrando algunos elementos y a sus tutores, sin la intervención de un docente. Algunos de los objetivos de las actividades son otorgar una participación activa de los bebés en la danza junto a sus familias, expresar corporalmente las emociones y sensaciones que le provocan algunas piezas musicales, bailando, cantando e intentando seguir el ritmo, además manifestar interés y satisfacción al moverse libremente en situaciones cotidianas y lúdicas.

Este proyecto pretende estimular a los infantes en los distintos ámbitos de aprendizaje desde su hogar junto a sus familias, sin embargo, no es una metodología regular, debido a que cada actividad relacionada con la danza no se mantiene en el tiempo, es decir no existe una continuidad en el desarrollo de la danza ni hay un trabajo en conjunto del profesor de danza junto a los padres y el bebé, debido a que las actividades se realizan desde el hogar en formato online. (Corsaber, 2021).

En la Educación Preescolar chilena ha habido iniciativas que han propuesto introducir y promover la enseñanza de la danza. Dentro de estas podemos mencionar dos proyectos: Acad-Integra (2002 a 2003) y Acciona parvularia. (2012).

Se le denomina Acad- Integra (2002 a 2003) porque son estas dos entidades quienes en conjunto lo desarrollan. ACAD son las siglas con las que se denomina el acuerdo de colaboración académica entre las instituciones responsables de los procesos de formación, investigación y gestión en el campo pedagógico de la danza y por profesionales que estaban a cargo de las distintas universidades en el dicho periodo.

Por otra parte, Fundación Integra es una institución de derecho privado presidida por la primera dama, que, en el año 2001, fecha que se realiza el proyecto era Luisa Durán de Lagos, quien manifiesta una inquietud por realizar experiencias de danza en la educación parvularia, debido a que fue miembro honorario de la Corporación Danza Chile.

Es así como nace esta alianza entre Integra y ACAD para generar esta iniciativa, que se define como un plan piloto por ser la primera vez que se diseña un proyecto de esta naturaleza con la participación de las instituciones a cargo. Se le denomina “Danza para la educación parvularia”. (Gutiérrez & Salgado, 2014).

En el caso de ACCIONA es un programa de educación artística para el fomento de la creatividad en los/as estudiantes, desarrollado por el ex Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (actualmente Consejo Nacional de las Culturas, las Artes y el Patrimonio) en establecimientos municipalizados y/o particulares subvencionados del país, en colaboración con el Ministerios de Educación, en el espacio de la Jornada Escolar Completa. (JEC).

El programa ACCIONA Parvularia, es un proyecto educativo que nace a partir de ACCIONA, que se plantea como una intervención pedagógica en el Aula con las educadoras-es a través del arte. (Programa Acciona, 2012)

En ambos proyectos hubo un interés por acercar la danza a los niños de edad preescolar fue el acercamiento más concreto que hubo para la educación preescolar chilena, sin embargo ambas instancias duraron un tiempo acotado y no hubo una integración formal. Además, ninguno de estos dos proyectos incluyó a niños de sala cuna de 12 a 24 meses y tampoco ninguno incluyo a los padres. Desde ahí es posible señalar la necesidad de esta investigación al plantear lineamientos didácticos de danza educativa donde esta se incorpore de manera formativa en los niños de edad preescolar, potenciando su creatividad innata a través del juego sin limitar su propia exploración del cuerpo en la compañía de sus padres y guiados por un profesor o profesora de danza.

## **1.2-Problema de Investigación**

Luego de una búsqueda preliminar, que se ha desarrollado principalmente en torno a proyectos de danza y educación para niños de edad preescolar, sin ahondar en referentes teóricos aun, es posible afirmar que no se ha encontrado ninguna información que respalde que se haya realizado un trabajo sistemático de danza educativa con bebés y niños pequeños en alguna sala cuna de instituciones chilenas, que, a su vez, involucre a ambos padres.

De esta manera es posible confirmar que se han realizado de forma intermitente algunos talleres con niños de 12 meses a 3 años, generalmente impartidos por la educadora de párvulos y no por un docente especializado en el área de la danza y la educación de danza infantil. Tampoco se ha encontrado ninguna experiencia que pueda arrojar luces sobre la existencia de un método pedagógico que incluya a ambos padres en el acercamiento de la danza al bebe, es decir que la problemática que se abordara en esta investigación se centra en que no existe una metodología específica de didáctica de la danza educativa aplicable en la educación preescolar chilena (niveles sala cuna mayor y medio menor), que involucre a bebés y padres para la estimulación del apego y mejoramiento de la relación parental.

### **1.3-Justificación**

“El aprendizaje de la danza desde sus primeras etapas tiene como principal interés enseñar al niño a vivir, moverse y expresarse en los medios que gobiernan su vida, el más importante de los cuales es su propio flujo de movimiento. Este flujo se desarrolla con lentitud y en muchos casos no llega a hacerlo. Si un niño tiene este flujo, se encuentra en armonía perfecta con todos los factores del movimiento y está felizmente adaptado a la vida, tanto en el aspecto físico como mental, pero éste no es el caso si no hay un desarrollo de su flujo natural”  
(Rudolf Laban, 1993, p. 41)

La investigación propuesta nace por la inquietud de descubrir una manera de acercar la danza a los bebés y niños en edad formativa, no solo desde un interés personal sino también para originar un cambio en la estructura de la educación en nuestro país, debido a las pocas instancias que se han desarrollado de esta índole. Se pretende investigar la importancia de la danza en la familia chilena que genere y potencie el rol del bebe en la danza en el aula junto a sus padres, generando un acercamiento a la educación preescolar de nuestro país. Asimismo, se busca aportar a la Educación Preescolar chilena a través de la danza y el juego en el aula de una manera

sistémica y metodológica que pueda ser incluida a futuro en la educación preescolar específicamente en las salas cunas u otras instituciones.

Dentro de las posibles consecuencias que podría tener incluir un método de danza aplicable en la educación preescolar involucrando a padres e hijos, sería potenciar el arte específicamente el área de la danza generando más instancias para que docentes capacitados en dicha área puedan ejercer y aportar en la disciplina, abriendo nuevos canales hacia el desarrollo de la pedagogía en danza, gestando más oportunidades laborales. También, se reafirmaría el vínculo que existe entre madres y bebés y se potenciaría el lazo entre papas e infantes, que muchas veces no es tan destacado y no se le da la importancia que requiere.

En la actualidad podemos encontrar algunos talleres de danza familiar en academias o centros de danza terapia, pero son escasos, si bien estos talleres existentes son un aporte y se requiere poner en relevancia la importancia de que existan, son solo para un porcentaje pequeño de la población que cuenta con los recursos económicos para costearlos.

Existen algunas carencias en los programas de educación preescolar chilena, ya que no hay una certeza que el lenguaje del movimiento y la danza sea establecido de forma permanente en el aula no hay una sistematización de su práctica, por lo que los referentes teóricos son prácticamente inexistentes.

Esto genera una motivación al tratar de demostrar la viabilidad de lineamientos didácticos de danza de manera estable en las salas cunas que incluya a padres e hijos, que posea un fundamento teórico basado en una investigación consistente y abra camino a futuras investigaciones.

### **1.3- Pregunta de Investigación**

¿Qué lineamientos didácticos debe seguir la danza educativa para lograr estimular el apego y fortalecer la relación entre bebés (niveles sala cuna mayor y medio menor) y sus padres en la educación preescolar chilena?

### **1.4- Objetivo General**

Proponer lineamientos didácticos de danza educativa que logren estimular el apego y fortalecer la relación entre bebés (niveles sala cuna mayor y medio menor) y sus padres en la educación preescolar chilena.

### **1.5- Objetivos Específicos**

1. Indagar las diversas necesidades del niño preescolar (sala cuna y medio menor) a partir del estudio de los procesos del apego y las condiciones que requiere una sana relación parental.
2. Estudiar diversas metodologías y didácticas de la danza educativa para seleccionar aquellos lineamientos didácticos que se deberían considerar en una propuesta para niños de preescolar.
3. Proponer lineamientos didácticos para la danza educativa preescolar (sala cuna y medio menor) que estimulen y fortalezcan el apego y la relación entre niños y padres.

## **2-MARCO TEORICO**

El marco teórico que se desarrolla a continuación permite conocer cuáles son los conceptos básicos necesarios para la comprensión de este proyecto de tesis. En este se destacarán las definiciones de variados conceptos y se presentaran las distintas teorías y enfoques que existen con respecto al presente tema.

En primera instancia se abordará la danza educativa, estableciendo desde donde surge y sus beneficios, para continuar con las bases curriculares para la educación preescolar chilena y como estas participan en el desarrollo artístico de los niños. Otro punto importante a señalar será la danza en la familia y como se relaciona con la teoría del apego y el vínculo de padres e hijos, por último se abordara el desarrollo psicomotriz del niño y como se vincula la danza con el juego.

### **2.1 Danza y Educativa**

#### **2.1.1 El movimiento de los bebes y niños según Rudolf Laban**

Es necesario comprender primero que significa movimiento para luego entender cómo se desarrolla en los bebes y niños más pequeños. Definirlo es tan complejo como definir el cuerpo; si verbalizar el cuerpo es bastante complejo, todavía más complejo será delimitar el movimiento y su dinámica. El movimiento está presente dentro y fuera de la danza, siendo algo inherente a la persona, es espontaneo, presente en el día a día y puede ser controlable o no. Adquiriendo su protagonismo a raíz de las teorías de Laban, podría definirse como:

El espacio dinámico, con sus maravillosas danzas de tensiones y descargas, es la tierra donde el movimiento florece. El movimiento es la vida del espacio. El espacio vacío no existe, entonces no hay espacio sin movimiento ni movimiento sin espacio. Todo movimiento es un eterno cambio entre condensar y soltar, entre la creación de nudos de concentración y unificación de fuerza al condensar y de la creación de torsiones en el proceso de sujetar soltar. Estabilidad y movilidad alternan sin fin. (1987)

Laban señala que movimiento y espacio están intrínsecamente relacionados y que ninguno puede funcionar sin que exista el otro, así el movimiento es un cambio constante. Con respecto a los bebés Laban y Ullman establecen que los primeros esfuerzos del bebé son los movimientos ligeros. Él bebé es obvio sabe cómo poner en movimiento su cuerpo máquina, capacidad que es un don natural común a todos los seres vivos (1993) “Lo que el niño aprende en su autoaprendizaje instintivo, aunque perseverante no es tanto la apreciación del movimiento cuanto el dominio de formas de actividad cada vez más complejas (...)” (1993, p.24)

La primera actividad del bebé consiste en mover sus miembros. Al apartar las piernas del centro del cuerpo y lanzar golpes con los brazos va aflojando la posición esférica, en forma de balón, que adopta durante el estado embrionario.

Así, los autores señalan la diferencia que existe entre los primeros movimientos de un bebé y el de los niños que ya caminan “Él bebé ejercita una función de su aparato neuromuscular, en tanto que el niño que baila y también el adulto primitivo desea vencer la gravedad en sus arrebatos de suspenderse en el aire lejos del suelo” (1993, p.25).

Los movimientos de los primeros meses de un bebé son bilaterales es decir no hay movimiento independiente de cada lado del cuerpo, los movimientos son relativamente rápidos y se repiten rítmicamente a intervalos más o menos regulares. La concentración de elementos principalmente fuertes, rápidos y directos muestra con claridad la meta del desarrollo. Aunque él bebé no imita los movimientos que observa a esta edad responde prontamente a los estímulos que le son entregados.

En el caso de los niños pequeños al hacer aparición de sus primeros intentos de locomoción realiza todo tipo de estiramientos flexibles y continuos. Es en este periodo cuando los movimientos tienen un cierto flujo lo que significa que podemos distinguir al comienzo algunos movimientos contenidos y luego otros más fluidos, todo lo cual revela un evidente control y una regulación de las combinaciones de esfuerzo. (Laban y Ullman 1993)

Cuando el niño puede pararse y caminar se advierten una serie de cambios en su elección de movimientos, aun repite acciones rítmicas por el puro placer del movimiento y sin ninguna otra razón aparente de carácter externo” El niño goza del ritmo del sonido que hace y de ahí surge el impulso espontáneo de bailar”. (Laban, 1993, 26) Una característica de los niños pequeños a diferencia de los bebés es que pueden mover las articulaciones de forma aislada, lo que provoca el impulso de bailar.

Es en esta etapa donde el niño busca realizar una mayor cantidad de actividades con el único fin de generar el movimiento y esfuerzo, acercándose a movimientos repetitivos más cercanos a la danza.

El uso práctico de la danza en la educación según Laban genera el impulso innato de los niños a realizar movimientos similares a los de la danza, es una forma inconsciente de descarga y ejercitación que los introduce en el mundo del flujo del movimiento y robustece sus capacidades espontáneas de expresión.

### **2.1.2 Breve Repaso Histórico de la Danza Educativa**

La danza educativa inicia en un contexto histórico, donde ya se comenzaban a realizar preguntas sobre el cómo situar la danza desde una mirada más educativa, desde un enfoque extra-profesional. Uno de los principales precursores del concepto de danza educativa, fue Rudolf Laban, bailarín, coreógrafo y profesor de origen eslovaco nacido el año 1879, quien estableció una metodología basada en el conocimiento y exploración del movimiento, a partir de la conciencia corporal, la utilización del espacio o de la forma y el dominio del esfuerzo, permitiendo que el individuo sea capaz de desarrollar su propia iniciativa, dominando lo que puede crear y hacer su cuerpo. (Laban y Ullman, 1993). Además, fue pionero en señalar la importancia del aprendizaje de la danza en la educación. Elaboro un método de aprendizaje de la danza para los niños pequeños, basado en los movimientos instintivos del bebé cuando comienza a moverse, lo que permitirá que el niño no imite, sino que sea guiado por medio de las sugerencias del profesor, utilizando sus propias ideas, su propio flujo de movimiento, sin convenciones ni restricciones. (Laban y Ullman, 1993).

Al niño se le deben ofrecer todas las oportunidades para desarrollar su expresión, por medio de movimientos de su propia elección y que incluyan todo el cuerpo, a su vez, no se debe exigir concentración o precisión en el aprendizaje de la danza, como comentan Laban y Ullman: “Los movimientos de la danza deben desarrollarse a partir de un tipo de esfuerzo fuerte, directo y rápido” (1993, p. 30) Según los autores, el aprendizaje de la danza desde sus primeras etapas, tiene como principal interés enseñar al niño a vivir, moverse y expresarse en los medios que gobiernan su vida, siendo el más importante, su propio flujo de movimiento.

Otra figura importante en el ámbito de la danza educativa, fue Barbara Hasselbach, quien se inspiró en la metodología iniciada por Laban, complementándola y ampliándola hasta desarrollar su propio método de enseñanza de la danza. Hasselbach, desarrolla una didáctica para la danza basada en el concepto de la Danza Creativa, nacido a principios del siglo XX, alejándose de los métodos académicos o tradicionales para la enseñanza de las danzas existentes en ese momento. Su didáctica se fundamenta en las ideas pedagógicas del *Orff-Schulwerk*.<sup>1</sup> Para la bailarina, la danza educativa promueve, además de una educación corporal, una educación estética que desarrolla la percepción del alumnado. La improvisación y la composición coreográfica son dos de los elementos fundamentales de su metodología, los cuales permiten el desarrollo de los aspectos corporales, artísticos y comunicativos pertenecientes al lenguaje de la danza.

En relación a las formas de danzas para niños, Hasselbach (1979) establece las siguientes categorías: danzas heredadas o fijadas y formas espontáneas de la danza. En el primer grupo, están incluidas las danzas populares, danzas infantiles y danzas de sociedad, y consisten, básicamente, en la reproducción de movimientos, formas espaciales y todo el conjunto de elementos que forman la danza. En la categoría de formas espontáneas, estarían contenidas todas las danzas creadas por los niños y niñas, con o sin ayuda del profesorado. Los elementos fundamentales de estas creaciones son: la improvisación y el trabajo de exploración del movimiento, que en ocasiones, puede concluir con la creación de una danza fijada. Para el trabajo de la danza espontánea, Hasselbach propone las siguientes fases: motivación y exploración, fase experimental, fase de reflexión y elección, elaboración y, en último lugar, reflexión y evaluación. (1978, p. 44).

De la misma manera, Bucek (1992), plantea dos categorías: la formal y la espontánea. La primera de ellas se caracteriza por la reproducción imitativa de patrones de movimiento y estructuras coreográficas. La segunda, parte de la capacidad del niño de expresar sentimientos e ideas en su intento de dar sentido a la realidad.

Ambos autores, coinciden en separar la danza educativa en categorías y establecer una danza formal o fija y otra espontánea, señalando que el niño puede

---

<sup>1</sup> Estrategia pedagógica para el aprendizaje y la enseñanza de la música, basado en el uso de la voz ya sea cantada, recitada o hablada, el uso de instrumentos o percusión corporal y la experimentación del movimiento por medio del baile folklórico o la expresión corporal creativa, como una experiencia viva y real de la música antes de aprender la notación musical o la parte cognitiva de la misma que promueven la integración de las Artes en una educación global. (Blog Red de educadores musicales UNR Recuperado de <https://metodologiamusicalunr.wordpress.com/metodo-orff/>)

realizar danzas donde deba reproducir algún movimiento por medio de la imitación y también, por medio de la creación. Sin embargo, y aunque se pueden realizar estas dos categorías, el interés de esta investigación se inclina por señalar, que es más óptimo que los niños conozcan el movimiento por medio de su propio flujo, desde su propia creación y exploración personal.

Igualmente, Robinson en su obra *El niño y la danza* (1992), realiza un análisis de las principales formas de danza y su idoneidad para los más pequeños. Así se puede concluir que las primeras experiencias de danza, según el autor, deberían ser lo más neutras posibles, desde el punto de vista estilístico y estético, hasta que haya tomado conciencia de sí mismo, tanto corporal como afectivamente.

También, Isadora Duncan establece, al igual que Laban, que la danza en los niños solo puede realizarse de manera natural, siendo guiada por el adulto, pero sin perder su espontaneidad.

No hay que pretender que el niño pequeño ejecute movimientos frente a los que su naturaleza se rebela; más bien hay que dirigir su cuerpo y su espíritu esforzándose en hacerle traducir los movimientos más nobles y las inspiraciones más santas de la humanidad (...) el cuerpo se convierte en un espíritu cuyos gestos son el lenguaje, y así esa pequeña alma se abre a la Luz, la Belleza y el Amor Eterno (...) la danza es la ayuda más natural y hermosa para el desarrollo del niño en crecimiento y en constante movimiento. Y sólo es correcta la educación que incluye la danza. (2003, p. 176).

Duncan, al igual que otros autores, determinan lo fundamental que es la danza en la educación para la formación y crecimiento de los infantes. También García Ruso, quien enuncia una definición de Danza Educativa en su libro *La Danza en la escuela* (2005), ésta se centra en el logro de diversas intenciones educativas dentro del ámbito escolar. Los contenidos conceptuales, procedimentales, y las actitudes, valores y normas relacionadas con la danza educativa, serán apropiados para la enseñanza primaria, siempre y cuando cumplan ciertas funciones que permitan el desarrollo integral del niño. Algunas funciones son:

- La función de conocimiento, tanto de sí mismo como del entorno circundante.
- La función anatómico-funcional, mejorando e incrementando la propia capacidad motriz y la salud
- La función lúdico-recreativa
- La función afectiva, comunicativa y de relación
- La función estética y expresiva

- La función catártica y hedonista, que considera el movimiento rítmico como liberador de tensiones
- La función cultural. (Ruso, 2005 p. 24).

Respecto a la danza educativa, se puede considerar como una asignatura con objetivos, contenidos y metodología propia de aplicación en el aula, que permite ser adaptada con facilidad a todo tipo de alumnado, atendiendo a su nivel y a sus características particulares. La Danza Educativa como asignatura, tiene entidad propia, pero también posee la particularidad de poder ser aplicada como técnica para el desarrollo de otras competencias educativas. Como su propio nombre indica, este tipo de danza lleva implícito su carácter educacional, es decir, se trata de una asignatura diseñada para educar a través de la danza.

De esta manera, y de acuerdo con algunos de los autores mencionados, el infante debe acercarse al movimiento de forma libre, permitiéndole explorar la danza desde su propia experiencia y creación personal, sin necesariamente tener un resultado final, sin restricciones asociadas a un trabajo técnico de la danza, que lo restrinja en sus capacidades naturales, pues, finalmente el objetivo de la danza educativa es contribuir en los distintos aspectos físicos y emocionales del niño que lo beneficien en su totalidad.

### **2.1.3 Beneficios de la danza en la educación**

“La danza puede ser considerada como la poesía de las acciones corporales en el espacio»

(Laban, 1987)

Son múltiples los aportes que realiza la danza a niños de distintas edades, como explica la especialista en psicología clínica, Cordelia Estévez: “La danza te da un buen conocimiento de tu cuerpo. Te permite saber hasta dónde puedes llegar y qué puedes hacer” Además, añade que la danza tiene una influencia muy positiva en el desarrollo del esquema corporal (2013). De igual manera, Fuentes (2006), señala cuantiosos aportes que tiene la práctica de la danza para los niños:

Adquisición y desarrollo de las habilidades y destrezas básicas, adquisición y desarrollo de tareas motrices específicas, desarrollo de las cualidades físicas básicas, desarrollo de capacidades coordinativas, adquisición y desarrollo de habilidades perceptivo-motoras, conocimiento y control corporal en general, el pensamiento, la atención y la memoria, la creatividad, aumento de las posibilidades expresivas y comunicativas, favorecer la interacción entre los individuos (p, 431)

Todos estos aspectos mencionados por Fuentes, pueden ser trabajados por medio de lineamientos didácticos de danza preescolar que establezcan un trabajo en conjunto de los niños, padres y profesores estimulando la relación parental, el vínculo afectivo y el apego, tema que abordaremos más adelante durante esta investigación.

De la misma manera Laban (1993) afirma que “uno de los objetivos de la danza en la educación es ayudar al ser humano a que, por medio del baile, halle una relación corporal con la totalidad de la existencia” (p. 111). Además considera que la ejecución perfecta de coreografías sensoriales no debe ocupar un lugar privilegiado en la danza educativa sino promover el efecto benéfico que tiene sobre el alumno. Por este motivo, es necesario que dicha educación esté fundamentada en un programa definido que analice minuciosamente el material y repertorio que se debe trabajar en el aula, contemple las etapas del desarrollo del niño e impulse su potencial físico y artístico. Es así como Laban también señala

Una de las tareas de la educación es fomentar la expresión artística en el ámbito del arte primario del movimiento, en donde han de perseguirse dos objetivos: uno es ayudar a la expresión creativa de los niños representando danzas adecuadas a sus dones naturales y a la etapa de su desarrollo. El otro es alentar la capacidad de tomar parte en la unidad superior de las danzas colectivas dirigidas por el maestro (1993, p. 22).

Ronobell también señala lo imprescindible que es la danza en la educación, algunas de las aportaciones que indica son:

- Es una posibilidad de exteriorizar corporalmente sensaciones, emociones y sentimientos.
- Es fomentar el desarrollo de valores estéticos y de la capacidad creadora
- Es facilitar el tratamiento de los aspectos interculturales, de integración y de cohesión social.
- Es una posibilidad de aprendizaje, comunicación y expresión a través de la propia vivencia y experimentación
- Es proporcionar un marco educativo fuera del habitual (aula ordinaria) que permite recoger al alumnado en toda su globalidad (2009, p. 16).

Es posible concluir, que las principales aportaciones de la danza en el ámbito educativo, son la adquisición y desarrollo de habilidades y destrezas básicas, el desarrollo de la coordinación y habilidades perceptivo-motoras, el conocimiento y control corporal, la aproximación a sus aspectos históricos, sociales, culturales y artísticos, la mejora del proceso de socialización y de interrelación entre los alumnos y la posibilidad de ofrecer un medio de expresión personal diferente a los lenguajes convencionales. Los autores coinciden que la danza contribuye a la formación integral del infante, permitiendo desarrollar la capacidad expresiva, física, cognitiva y motriz, desarrollando una expresión auténtica y fomentando el factor de socialización, al estrechar los vínculos de comunicación del alumno con su medio. Los niños son seres únicos con características individuales e irrepetibles, en los cuales el movimiento es un elemento natural y espontáneo, que les permite desenvolverse adecuadamente en su entorno.

## **2.2 Bases Curriculares de la Educación Parvularia**

Antes de comenzar en este punto es importante señalar brevemente en que consiste un currículo en el ámbito educativo. Dentro de las diversas definiciones se encuentran, por ejemplo; “Conjunto de actividades que se desarrollan con el fin de alcanzar los objetivos de la educación” (Nagel citado por Peralta 1993, p.3). Así, también Siegel señala que un currículo es “Todo lo que una persona ha de internalizar y adquirir en el seno de una institución escolar para incorporarlo a su estructura personal en el ámbito de lo cognitivo, valorativo y psicofísico, con el fin de ayudar al educando a una cosmovisión y un ethos personal de vida o proyecto de vida” (citado por Peralta 1993, p.4).

A su vez, Stenhouse establece, que “Un curriculum es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica” (Stenhouse, 1991, p. 91).

A partir de estas definiciones, es posible indicar que hay visiones distintas de este concepto, en el caso de Nagel su visión es más restringida pues no engloba la magnitud del concepto y solo alude a un aspecto puntual del todo educacional. Sin

embargo, Siegel entrega una visión más amplia que involucra distintos elementos, abarcando el todo educativo.

De acuerdo con Peralta, la definición más correcta de currículo es la que surge al mezclar ambas, es decir una definición mixta. Así, abordando una descripción aplicable a los párvulos señala que:

Todas las vivencias y aprendizajes significativos que han sido experimentados, por la párvulos y adultos como resultante de la selección y organización consistente de un conjunto de factores humanos, materiales y técnicos que han sido generados por una comunidad educativa desde el jardín infantil como institución educativa sistemática (1993, p. 6).

Peralta concluye, que el currículo debe tener un carácter integrador involucrando a los infantes, educadores y otros adultos, potenciando los intereses del niño para no generar actividades estereotipadas que les priven su libertad.

Es importante señalar, que las actividades que se propongan deben facilitar la auto-actividad, es decir, que el niño pueda ejercer un rol transformador, acorde a los objetivos que se pretenden y a las características de aprendizaje. Al respecto, Lally y White-Tennant (citado por Peralta, 2008 p. 41), sostienen que los niños están dotados para ser “activos, y aprendientes automotivados”, por lo que es fundamental tener presente esta concepción de ellos y descartar la pasividad como su característica.

No está de más señalar la importancia que tiene el incentivo del educador en este aspecto, en cuanto a propiciar que, acorde a sus posibilidades, actúe en su medio y descubra su ser transformador, capaz de actuar sobre las personas, objetos y situaciones. Según Peralta, el currículo debe tener presente desde un comienzo, a todos los sujetos que participan en él, comenzando por los niños y adultos como entes esenciales que le dan sentido a la acción curricular. Así también, es de vital importancia la planificación y organización de cada elemento para la interacción de los participantes (2008, p. 35).

Respecto a las Bases Curriculares para la Educación Parvularia en nuestro país, estas se definen como el referente fundamental para orientar los procesos de aprendizaje integral de niños y niñas, desde los primeros meses de vida hasta el ingreso a la Educación Básica. Se componen de fundamentos, contenidos y objetivos de aprendizaje para el trabajo con los más pequeños y están orientadas a mejorar la calidad de la

educación, y al respeto de las necesidades, intereses y fortalezas de los niños y niñas. (BCEP, 2018).

Se organizan en cuatro capítulos que contienen fundamentos y principios pedagógicos de las bases, el fin y los objetivos generales de la educación parvularia, los ámbitos de experiencia para el aprendizaje y las definiciones de los núcleos de aprendizaje con sus objetivos generales. Los objetivos generales estipulados para el nivel de Educación Parvularia son:

La Educación Parvularia es el nivel educativo que atiende integralmente a niños desde su nacimiento hasta su ingreso a la educación básica, sin constituir antecedente obligatorio para éstas. Su propósito es favorecer de manera sistemática, oportuna y pertinente el desarrollo integral y aprendizajes relevantes y significativos en los párvulos, de acuerdo a las bases curriculares que se determinen en conformidad a esta ley, apoyando a la familia en su rol insustituible de primera educadora(...)Sin que constituya un antecedente obligatorio para la educación básica, la educación parvularia fomentará el desarrollo integral de los niños y las niñas y promoverá los aprendizajes, conocimientos, habilidades y actitudes. (BCEP, 2018, p.16).

Desde la teoría, pareciera que los fundamentos del currículo están orientados hacia una educación abierta y actualizada, con un enfoque posmoderno, pero cuando se analizan los programas curriculares se observa que son estructurados, en base a planes y mapas que evalúan constantemente el progreso de los niños, a nivel cuantitativo. De esta manera, Peralta establece en su libro *Innovaciones Curriculares en Educación Infantil* (2009), que:

(...) conllevan a una visión única y limitada del niño y de sus posibilidades de desarrollo y aprendizaje, donde la diversidad de contextos y de sentidos no tiene lugar, sumergiéndose las propuestas curriculares en una homogeneización peligrosa que, por supuesto, tampoco ayuda a solucionar los problemas de la educación primaria, ni menos a cumplir con el propio propósito de un desarrollo integral y pleno de los párvulos. (p. 86).

Las Bases Curriculares (BCEP, 2018), proponen un conjunto de criterios para la implementación de estas referidos a la planificación y evaluación, la organización y participación de la comunidad educativa y la organización de los espacios educativos y del tiempo. Es así como en el núcleo de lenguajes artísticos se tiene como objetivos:

(..) Potenciar en las niñas y los niños, habilidades, actitudes y conocimientos para la expresión creativa de la realidad, y la adquisición de la sensibilidad y apreciación estética. De esta manera, amplían sus posibilidades de percibir,

disfrutar y representar tanto su mundo interno como la relación con el entorno cultural y natural, empleando progresivamente diversos medios y recursos. (2018, p.75).

Además, en este núcleo los objetivos de aprendizajes para el primer ciclo (18 a 24 meses) son:

1. Manifestar interés por los sonidos, las texturas, los colores y la luminosidad de su entorno, respondiendo a través de diversas formas, tales como balbuceo, gestos, sonrisas, entre otros.
2. Producir sonidos con su voz, su cuerpo y diversos objetos sonoros, en forma espontánea o por imitación.
3. Imitar gestos, movimientos, sonidos de su entorno significativo, a través de diversos medios.
4. Manifestar sus preferencias por recursos expresivos presentes en piezas musicales, visuales, y escénicas, a través de gestos, movimientos, palabras, entre otros.
5. Expresar corporalmente las emociones y sensaciones que le provocan algunas piezas musicales, bailando, cantando e intentando seguir el ritmo.
6. Experimentar sus posibilidades de expresión plástica a través de diversos recursos, produciendo sus primeros garabateos espontáneos. (BCEP, 2018, p.76).

Con respecto al segundo ciclo son (2 a 3 años):

1. Manifestar interés por diversas producciones artísticas (arquitectura, modelado, piezas musicales, pintura, dibujos, títeres, obras de teatro, danzas, entre otras), describiendo algunas características.
2. Expresar sus preferencias, sensaciones y emociones relacionadas con diferentes recursos expresivos que se encuentran en sencillas obras visuales (colorido, formas), musicales (fuente, intensidad del sonido) o escénicas (desplazamiento, vestimenta, carácter expresivo).
3. Interpretar canciones y juegos musicales, experimentando con diversos recursos tales como, la voz, el cuerpo, instrumentos musicales y objetos.
4. Expresar corporalmente sensaciones y emociones experimentando con mímica, juegos teatrales, rondas, bailes y danzas.
5. Expresar emociones, ideas y experiencias por medio de la plástica experimentando con recursos pictóricos, gráficos y de modelado.

6. Experimentar diversas posibilidades de expresión, combinando lenguajes artísticos en sus producciones.
7. Representar a través del dibujo, diversos elementos de su entorno, incorporando figuras cerradas, trazos intencionados y primeros esbozos de la figura humana (BCEP, 2018, p.77).

Al observar los aprendizajes esperados entre el primer ciclo y el segundo de las Bases Curriculares 2018, se puede distinguir que el desarrollo de las artes se manifiesta con diferentes niveles de profundidad y de libertad, pues en el primer ciclo existe un trabajo más limitado ya que los bebés aun no son del todo autónomos, en tanto que en el segundo ciclo las actividades están más dirigidas y orientadas a desarrollar habilidades más específicas como expresar emociones, interpretar canciones y expresar corporalmente a través de la danza. En ambos ciclos se potencia la libre expresión y lo lúdico, a través de distintas actividades acordes a la edad de cada bebé o niño. Para cada ciclo existen también orientaciones pedagógicas que no alcanzan a ser una metodología, pero sí una guía general para las educadoras sobre la manera de abordar estos aprendizajes en el aula. Las actividades planteadas guardan relación con la etapa que atraviesa el niño en sus primeros años de educación parvularia, sin embargo, no alcanzan a ser una base sólida y precisa hacia donde proyectar el trabajo en torno a las artes, siendo más superficiales y poco prácticos como guía didáctica para las educadoras.

Tampoco es posible establecer que exista un trabajo relacionado a la danza que sea sistemático y que incluya de manera activa a los padres junto a un docente especializado en pedagogía en danza que sirva de guía en el desarrollo de la actividad. Efectivamente existe una preocupación por incorporar los lenguajes artísticos a las bases curriculares, pero no se percibe una integración entre las distintas áreas, ámbitos y núcleos, así como tampoco la presencia de temáticas centrales ni metodologías para el desarrollo de la danza, ni en el ámbito corporal ni en el movimiento, y menos aún que incluya a las familias; padres e hijos.

## 2.3 Danza en Familia

La Comisión Nacional de la Familia en nuestro país el año 1994, definió el término familia como:

(...) todo grupo social, unido por vínculos de consanguinidad, filiación (biológica o adoptiva) y de alianza, incluyendo las uniones de hecho cuando son estables. Es por ello, que se es miembro de una familia en la medida que se es padre o madre, esposo o esposa, hijo o hija, abuelo o abuela, tío o tía, etc. (BCN, s.f).

Dentro del sistema familiar existen partes esenciales las cuales están constituidas por los adultos y niños; Hombres y mujeres. Estas partes funcionan y conservan la energía del sistema mediante la autoestima, las reglas y la comunicación, cualquier cambio en ellos ayudaría a modificarlo. Los padres son los primeros y principales educadores de sus hijos, responsabilidad, derecho y obligación que no puede suprimir ninguna entidad humana. Esto supone que la aportación de la familia al ámbito de la educación es esencial, ya que su rol en el proceso de identificación y diferenciación del yo individual y de su integración en la vida social es fundamental; así como su colaboración es necesaria para lograr los aprendizajes esperados en los alumnos.

Es, en la familia, que se encuentra “el espacio de los vínculos esenciales- que los niños esperan sentirse queridos e importantes, donde aprenden los valores fundamentales que los van a guiar en la vida, y donde esperan satisfacer sus necesidades básicas.” (UNICEF 2018, p. 27).

Peris también señala que “la familia es el lugar principal en el que se plasma verdaderamente la personalización educativa. El entorno familiar es vital para la personalización, porque es en ella en la que se aprende a abrirse a los demás en un ámbito de confianza” (p, 167). De acuerdo con los autores y confirmando la importancia de la familia, esta es primordial para que el niño pueda desarrollarse de forma adecuada en el ámbito educacional, es en la familia donde los infantes aprenden los valores esenciales que les permitirán ser humanos que colaboren y aporten en la sociedad.

También Gaviria (2014), afirma que lo esencial de la contribución educativa de la familia es la implicación activa de los padres en todos los aspectos del desarrollo social, emocional y académico de sus hijos. Además, resalta que esto exige el compromiso activo de los alumnos, la capacidad de respuesta de los maestros y la

participación de los padres. Por eso, las escuelas deberían contar con la participación de los padres como compañeros en la educación para aumentar el apoyo del aprendizaje general de sus hijos. En otras palabras, hay que tener siempre presente que la educación es un proceso amplio que se inicia en la familia y luego se continúa en la escuela, y se necesita de ambas instituciones para conseguir un total desarrollo educativo y como persona del niño (Rodrigo y Palacios, 1998, p.169). Es así, como los autores concuerdan que los padres deben participar de manera activa en la educación de sus hijos para lograr el mejor resultado en el desarrollo educacional y emocional del niño.

Respecto al término Danza en Familia, se puede decir que es un estilo de baile muy lúdico que tiene como objetivo hacer que la familia se reúna en un espacio común, con el objetivo de realizar una actividad donde se privilegie el diálogo, especialmente corporal, entre padres e hijos. (s.a, 2014).

Según Sonia González, titulada en Grado Superior de Danza, y profesora de danza y juego en familia en la Escuela de Danza Pilar Sánchez de Elche, en las clases se suelen trabajar los conceptos básicos del movimiento y de la danza, así como también el ritmo, la comunicación entre padres e hijos, la consolidación del vínculo entre ellos, y la vivencia de un encuentro juntos. (González, 2014).

La danza en familia brinda un espacio de contacto lúdico entre padres e hijos, que no siempre se encuentra en la rutina diaria. “Estas actividades permiten poner en juego una serie de variables que escapan al lenguaje verbal, y que siempre van a favor de un vínculo más saludable”, explica la bailarina y profesora Mónica Lozano. (2014)

En concreto, estas actividades lúdicas mejoran el vínculo entre padres e hijos, amplían la capacidad de escucha y observación, abren nuevos canales de contacto y comunicación, favorecen la creatividad y la innovación, despiertan lo sorprendente y la atención, tal y como manifiesta Mónica Lozano.

Junto a ello, Leticia Morales, psicóloga, danzaterapeuta y profesora de danza en familia, explica “La danza en familia favorece las relaciones afectivas y un progreso armónico de la personalidad del niño/a”. (2014)

Los autores, concluyen que la familia es fundamental en el desarrollo del niño en la educación permitiendo que este tenga un desarrollo integral en todas las áreas. La educación no logra su objetivo si no se conjuga con la familia y si no hay un trabajo en equipo de ambas partes que formen al niño, es primordial que la educación comience

desde el hogar y que luego el niño siga formándose en la escuela, pero siempre con el apoyo de sus padres y familia.

### **2.3.1 Teoría del Apego y el Vínculo padres e hijos**

La teoría del apego explica cómo se da el vínculo madre e hijo y padre e hijo desde el primer momento de vida del recién nacido. Teniendo en cuenta factores como si la madre se dispone a la lactancia materna, si tienen contacto piel a piel justo después del nacimiento, o si el bebé es enviado a incubadora inmediatamente después del parto, entre otros.

John Bowlby, fue quien formuló inicialmente la teoría del apego en el año 1969, entre sus definiciones se encuentra que el apego es “Una conexión psicológica de larga duración entre humanos, que inicia en esas primeras y fundamentales horas de vida. Puede ser explicada ya que la persona que cuida al bebé le da seguridad” (citado en Paredes & Garzon, 2020, p. 66).

Además, estableció en su libro “El apego” el año 1998 que la teoría del apego “(...) es una forma de conceptualizar la propensión de los seres humanos a formar vínculos afectivos fuertes con los demás y de extender las diversas maneras de expresar emociones de angustia, depresión, enfado cuando son abandonados o viven una separación o pérdida”. (Bowlby citado en Gago, 2014, p.2).

También, según Ortiz Barón y Yarnoz Yaben, “el apego es el lazo afectivo que se establece entre el niño y una figura específica, que une a ambos en el espacio, perdura en el tiempo, se expresa en la tendencia estable a mantener la proximidad y cuya vertiente subjetiva es la sensación de seguridad”. (Citado en Gago 2014, p. 2).

Según los autores, el apego es considerado como la búsqueda de compañía o proximidad de alguien, se forma a partir de experiencias de vinculación con la persona que cuida al niño madre, padre o persona cercana y es saludable si es que desde el nacimiento se establece un contacto directo con el bebé. Es así, como el apego afecta positivamente a los niños al sentirse resguardados y cuidados por su madre o padre, por esa figura de protección que necesita el bebé o niño pequeño.

La formación del vínculo de apego es clave para el niño, por lo significativa que resulta la figura de apego en cuanto a la disposición y accesibilidad que muestre, en

particular cuando el niño se siente más desprotegido o asustado y necesita contención; de allí que esta relación se considerara una necesidad primaria.

La proximidad física es uno de los factores considerados principales por Bowlby para la formación del vínculo de apego, debido a que las conductas de apego en relación con una figura determinada se desarrollan durante el primer año de edad. En los niños y niñas pequeños adquiere una mayor relevancia y notoriedad a causa de la constante búsqueda de protección y cercanía.

Asimismo, Josu Gago establece que el apego “es el vínculo afectivo que se infiere de una tendencia estable a buscar la proximidad, el contacto, etc.” (2014, p.2). Bowlby y Gago, coinciden en la importancia de la proximidad física que debe tener la figura de apego con el niño, debido a que estos buscan esta cercanía para sentirse seguros y protegidos.

Aunque vínculo y apego están relacionados, son términos distintos, Urizar (2012) brinda oportunamente la diferencia entre ambos. El apego es un mecanismo preprogramado que activa una gama de comportamientos posibilitando la vinculación madre e hijo, con el objetivo biológico de proveer de la proximidad, protección y seguridad del cuidador primario. Mientras el vínculo hace referencia al lazo afectivo que emerge entre dos personas y genera un marco de confianza en el otro y en la vida, pero los dos constructos forman una unidad indivisible. El vínculo se retoma sin duda, con bases de la teoría del apego, es decir ambos conceptos están relacionados y comparten que se inician en las primeras horas del niño, sin embargo el vínculo tarda varios años en desarrollarse y está dado no cómo lo ve el bebé sino cómo lo ven los padres.

Como ya se ha establecido, el vínculo materno filial es de suma importancia para el niño, pero que ocurre con el lazo padre e hijo. En la actualidad se comenzó a dar importancia al padre indicando que tiene un lugar muy especial en la evolución psicológica de sus hijos desde el mismo momento en que estos vienen al mundo. Según Parke “(...) el padre es potencialmente capaz de la misma sensibilidad ante el niño que la madre; que el niño establece apego también con él; que la madre tiene una importancia decisiva, pero no exclusiva. (Citado en Izquierdo & Sanchez, 2018, p. 57).

Asimismo, Paterna, Martínez y Rodes en su estudio de la revisión feminista sobre la teoría familiar, coinciden con Goldner y Haremustin están de acuerdo que

ambos roles son igualmente necesarios y de igual calidad para el desarrollo del niño o la niña. (En Izquierdo & Sanchez, 2018).

Muchas veces, la figura paterna no es mencionada, por lo general hablamos de función materna pero el papel que cumple el padre es tan importante como el de la mamá desde el primer momento. Según los autores al igual que el vínculo madre-hijo, la relación padre-hijo se construye día a día y ambos son igual de importantes para el crecimiento y desarrollo emocional y social de los niños.

Por último, Bilbao menciona que el apego es sin duda el lazo afectivo que se desarrolla entre el niño y cada una de las personas con las que establece un lazo o relación especial, al principio es la madre, quien impulsara a buscar una proximidad a la afectividad y el contacto físico, generando que se deriven dos aspectos básicos para el desarrollo; la seguridad y la exploración. (Bilbao, 2010). Estas relaciones de parentesco que surgen al vínculo materno-paterno filial y el apego hacia los padres, son los elementos esenciales de las familias y del cual estas familias se organizan en torno a vínculos desiguales entre los adultos y los menores, es decir en la familia el proceso de apego es circular y es el núcleo vital que va a ligar a los diferentes miembros de la misma relación con un sentido de pertenencia. (2010). Para los niños, el sentimiento de familiaridad se construye primero sobre las relaciones que establece cuerpo a cuerpo con su madre, seguido luego por la integración del padre y posteriormente de los demás miembros de la familia, es decir la mayoría de los niños establecen vínculos con sus figuras de apego independientemente de las deficiencias en el cuidado parental. (Bilbao, 2010). Es así, como el autor determina que el apego se va construyendo mediante los lazos que se van creando entre los miembros de una familia, permitiendo el establecimiento de un sistema familiar fuerte y duradero.

Los autores determinan que el apego y el vínculo afectivo son primordiales en el desarrollo del niño y en la relación con ambos padres y sus familias, generando en los infantes una sensación de seguridad y protección. También coinciden que el apego puede darse con diferentes personas y aunque en muchos casos es con la madre con quien se genera en primera instancia, debido al contacto físico al momento del nacimiento, también puede generarse en los padres o cualquier figura que genere un lazo de protección y seguridad como los abuelos, tíos, hermanos, entre otros. De esta manera la familia junto con el apego y el vínculo se relacionan para generar un óptimo y positivo crecimiento del niño o niña.

## **2.4 Desarrollo Psicomotriz del niño a través de la danza**

El término de psicomotricidad, según la RAE, se define como un conjunto de técnicas que estimulan la coordinación de las funciones motrices y psíquicas. Para comenzar, hay que indicar que el desarrollo de la motricidad en niños en edad preescolar, es un componente fundamental. Los niños que se encuentran en estas edades, reflejan un rápido proceso de crecimiento y desarrollo del sistema musculoesquelético y nervioso. Además, la actividad motriz favorece la relación con su entorno, las personas y los objetos; mediante sus vivencias, adquiere un desarrollo motriz que ayuda en sus desplazamientos y en la manipulación de objetos, lo cual posibilita su desarrollo físico e intelectual. (Román y Calle, 2017).

El movimiento en edad preescolar, es un elemento determinante en el proceso de crecimiento y conjunto motor, allí interactúan el sistema nervioso y toda la funcionalidad del sistema musculoesquelético. En esta etapa, se debe realizar la exploración de habilidades motoras básicas como correr, saltar, girar, lanzar, atrapar, rodar y patear. (Bermúdez, Poblete, Valderrama, et al., 2018). Según Piaget, el desarrollo psicomotor del niño se divide en distintas etapas dependiendo de la edad del infante. De esta manera, podemos encontrar una primera etapa o periodo sensorio motriz (0 a 2 años), la etapa preoperativa (2 a 6), la etapa de operaciones concretas (6 a 12) y por último la etapa de operaciones formales (desde los 12 años hasta la vida adulta).

En la presente investigación, se pretende abordar las etapas de 0 a 2 y de 2 a 6 años. La primera etapa, se define por la interacción física con el entorno. El desarrollo cognitivo, en este momento, se articula a través de un juego que es experimental y que se puede asociar también a ciertas experiencias que surgen de la interacción con personas, objetos o animales. Los bebés están en una etapa sensorio-motora y juegan para satisfacer sus necesidades mediante transacciones entre ellos mismos y el entorno, es aquí donde surge el comportamiento egocéntrico. Las tareas fundamentales de desarrollo de este periodo son la coordinación de las actividades motoras y la percepción o senso-percepción en un todo. (Flavell citado en Arbocco, 2010).

En la etapa preoperativa (2 a 6), los niños empiezan a ganar la capacidad de ponerse en el lugar de los demás, y por esta razón, son capaces de actuar y hacer juegos de rol. A pesar de este cambio, el egocentrismo sigue de alguna manera presente y por

esto, hay dificultades a la hora de acceder a pensamientos o reflexiones más abstractas. En esta etapa, los niños aún no pueden realizar operaciones mentales complejas, tal como lo hace un adulto, por eso, Piaget también habla de lo que se conoce como pensamiento mágico, que surge de asociaciones simples y arbitrarias que el niño hace cuando intenta entender cómo funciona el mundo. (Arboccó, 2010).

En relación a la danza, es importante recalcar que durante la etapa preescolar es muy importante y productivo para los niños practicar actividades que fomenten el movimiento y la coordinación. En estas edades, las actividades se centran en desarrollar la motricidad gruesa y la motricidad fina, es decir, la capacidad para ejecutar movimientos generales, cambiar la posición del cuerpo y mantener el equilibrio, así como la capacidad para realizar movimientos mucho más concretos, como actividades que requieren la coordinación ojo-mano y la coordinación de los músculos cortos. Estévez, señala que la danza es un ejercicio muy completo, porque el niño ejecuta acciones que implementan varios movimientos, lo que le hace tener un control más organizado. (2013).

De igual manera, Cuéllar Moreno (2013) señala que las capacidades perceptivo-motrices son aquellas que permiten al niño conocer su cuerpo, el espacio que le rodea y el tiempo en el que se mueve. Fuentes (2006), destaca las siguientes aportaciones de la danza, por medio del área psicomotora: adquisición y desarrollo de habilidades y destrezas básicas, adquisición y desarrollo de tareas motrices específicas, desarrollo de la coordinación y habilidades perceptivo-motoras y conocimiento y control corporal.

Como señalan Hidalgo y Marín (2018), diversas investigaciones han utilizado la danza en programas educativos y han identificado su potencial en la mejora del lenguaje corporal y el nivel de autocontrol, incorporando la ejecución de movimientos simples y de mayor complejidad. Por otro lado, Castañer y Peñalva, manifiestan que la “danza no se limita a una expresión en una coreografía, es un proceso creativo y artístico que utiliza como herramienta fundamental el cuerpo” (en Uscategui, 2019, p. 35).

Es posible señalar, que por medio de la danza el niño desarrolla su motricidad, su espacio cognitivo, su parte afectiva, de expresión de emociones y su ámbito social. Aunque danza y psicomotricidad son conceptos diferentes, ambos se relacionan en el desarrollo de la creatividad y de la expresión corporal del niño a través del movimiento.

### 2.4.1 La danza y el juego

Desde los primeros años de infancia, los niños han estado ligados al concepto juego, permitiéndoles tener sus primeras acciones de libertad y autoconocimiento. Jugar es una necesidad vital de todo niño, su actividad más espontánea que se va entrelazando en sus diferentes fases de su desarrollo integral contribuyendo a su evolución psicomotriz, afectiva, emocional, intelectual y social.

Un artículo publicado por Project Zero de la Universidad de Harvard el año 2016, cita los beneficios del aprendizaje a partir del juego y establecen los parámetros para definir cuándo se lleva a cabo un aprendizaje divertido o en efecto se aprende jugando. Es muy interesante ver que una pedagogía para el aprendizaje a partir del juego, tiene muchos beneficios en común con la práctica de la disciplina de la danza, incluyendo el ballet y el movimiento creativo. Los investigadores a cargo del trabajo “Towards a Pedagogy of Play” (2016), mencionan que el aprendizaje a partir del juego propicia el desarrollo a nivel intelectual, social, emocional, y físico de los estudiantes, en todos los niveles.

El juego sienta las bases para el desarrollo de conocimientos y competencias sociales y emocionales clave. A través del juego, los niños aprenden a forjar vínculos con los demás, y a compartir, negociar y resolver conflictos, además de contribuir a su capacidad de autoafirmación. El juego también enseña a los niños aptitudes de liderazgo, además de a relacionarse en grupo.

Piaget (1985), desde la teoría reconoce que el juego es la forma que tiene el niño para acercarse, conocer, aceptar, modificar y construir su entorno y lo considera un acto intelectual que permite al sujeto adaptarse al medio y desarrollar sus estructuras mentales. (En Quiroz & Arraez, 2005).

Wallon (1976), admite que los juegos se dan según la propia maduración del niño y en una sucesión cronológica adecuada a su actividad espontánea lo que otorga a su teoría una fuerte base fisiológica. Para este autor el juego es toda actividad gratuita y sin importancia que aún no se ha integrado en una forma superior de acción. “Wallon concede gran importancia al fenómeno del juego dentro del proceso evolutivo psíquico del niño y manifiesta que incide en el desarrollo de esquemas y funciones motrices y en el proceso intelectual y afectivo de cada sujeto”. (Citado en Piaget y Wallon, 2005, p.25).

Es así como Piaget y Wallon aunque tienen enfoques distintos, ambos buscan analizar desde donde surge el juego y cómo afecta en los niños desde las edades más tempranas.

El juego en la educación preescolar, se ve potenciado cuando a los niños se les proporciona abundante tiempo y espacio para interactuar libremente en el aula. Se considera que el juego es el trabajo de los niños, y constituye el vehículo mediante el cual estos adquieren conocimientos y competencias, lo que les permite participar de manera independiente y con los demás. (UNICEF, 2018). Es así como proporcionar a los niños experiencias prácticas activas y lúdicas ayuda a potenciar y enriquecer el aprendizaje.

Con respecto a la danza, Mónica Monroy (2003) señala que el término juego siempre ha estado ligado pedagógicamente a los primeros años de aprendizaje, sin embargo no ha tenido una mayor relevancia en los procesos intelectuales superiores. Además señala que para que la danza infantil sea correcta:

Es necesario que esté anclada en la experiencia del niño, en sus intereses y formas comunicacionales, y es necesario también que el maestro quiera acercarse a las niñas y a los niños por el camino del arte, como posibilidad para el desarrollo expresivo, con el fin de no incurrir en el error de elaborar una representación con cierto carácter infantil en nombre de una danza lúdica. (2003, p. 161).

Monroy, afirma que la danza debe estar ligada al juego a través de las experiencias del niño y de sus propios intereses, siendo un rol fundamental el profesor o maestro. La finalidad es no perder el carácter lúdico de la danza y que se transforme en algo estructurado sin sentido. En la danza infantil no existe lo erróneo y lo certero, no hay pasos específicos ni estilos. “Lo que importa es que el niño recurra a sus fuentes íntimas para expresarse” (Duran, 1995, p. 107). Así, Lin Duran señala que el infante debe ser estimulado para tener la capacidad de crear movimientos en lugar de estimular su actividad motora sin sentido. De esta manera se potencia la sensibilidad y se trabaja por medio de la identidad del propio niño cultivando el trabajo corporal desde muy temprana edad. Se debe comenzar por el principio es decir, por la expresión de la identidad, la expresión de lo que identifica al individuo: su emoción y su pensamiento.

De esta manera, según la autora para que el niño pueda expresar sus emociones por medio de la danza es necesario que juegue, realizando actividades que le permitan

evocar su propia sensibilidad. Duran también señala, que la práctica sistemática de jugar bailando y de crear con el movimiento corporal, le permite al niño fortalecer la integración de su personalidad al mismo tiempo que refuerza su identidad grupal y sentido comunitario.

En la educación preescolar, el objetivo no es formar a bailarines profesionales, sino, apoyar en la formación de seres humanos integrales. Por medio de la danza se puede lograr que el alumno adquiera autonomía e identidad personal, que desarrolle formas de expresión creativas de su cuerpo y de su pensamiento, que adquiera conciencia de que vive en sociedad por medio del trabajo en equipo y que se acerque sensiblemente al arte y la cultura. Finalmente, la danza y el movimiento creativo por medio del juego son oportunidades maravillosas para llevar a los espacios educativos una experiencia divertida que ayude a potenciar y apoyar los procesos de aprendizaje que se dan en las escuelas y otros centros de enseñanza. Esto, basado en los procesos naturales y los intereses de los niños y niñas en cada nivel, su humanidad, sus talentos y capacidades, permitiéndoles que desarrollen cabalmente su potencial.

### 3. MARCO METODOLÓGICO

#### Enfoque y Tipo de investigación

La presente investigación es de carácter cualitativo con un enfoque etnográfico. Cualitativo porque “se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p.358). Asimismo Bernal (2010) define que los investigadores que utilizan el método cualitativo buscan entender una situación social como un todo, teniendo en cuenta sus propiedades y su dinámica.

El método etnográfico, a su vez es definido como una descripción o reconstrucción densa de escenarios y grupos culturales, como dice Calvo: “La etnografía tiene como [...] objetivo final la construcción conceptual de patrones que expliquen el orden social a partir de la búsqueda de esos significados” (citado en Alvarez y Alvarez, 2014, p.11).

El investigador etnográfico se centra en la descripción y en la comprensión de un fenómeno. Asimismo este tipo de investigación se caracteriza por la flexibilidad y apertura que le otorga su orientación naturalista y fenomenológica. Por otra parte el objetivo de una investigación de carácter etnográfica es crear una imagen realista y fiel del grupo estudiado, es decir, “trata de comprender las realidades actuales, entidades sociales y percepciones humanas, así como existen y se presentan en sí mismas, sin intrusión alguna o contaminación de medidas formales o problemas preconcebidos” (Martínez, 2005, p.2)

Es así, como este método es muy pertinente y se considera el más adecuado en la presente investigación debido a que estudiara una realidad humana de manera natural y lo más fidedignamente posible, en un grupo determinado, para comprender y describir los fenómenos que vayan ocurriendo. De igual manera permitirá dar cabida a los eventos inesperados que puedan aparecer en el trabajo de campo, lo que es muy probable en una investigación basada en estudiar a niños de edad preescolar junto a sus padres. Por todas estas razones este método es el más indicado para la presente investigación.

En relación al trabajo de campo Stocking (1993) lo define como “es la experiencia constitutiva de la antropología, porque distingue a la disciplina, cualifica a sus

investigadores y crea el cuerpo primario de sus datos empíricos” Además es considerado como “una situación metodológica y también en sí un proceso, una secuencia de acciones, de comportamientos y de acontecimientos, no todos controlados por el investigador (...)” (citado en Monistrol, 2007, p.1). Este proceso permitirá identificar los temas, escenarios y elaboración de las guías para la generación de información y posterior análisis.

Para Alvarez y Alvarez “el trabajo de campo es la base del proceso de investigación (...) el uso de la tecnología disponible para posibilitar una manipulación más elaborada de los datos de campo; mayor atención en la interacción informador–etnógrafo; realizar sistemáticamente anotaciones” (Alvarez y Alvarez, 2014, p.14). De esta manera, el método etnográfico es el más pertinente para esta investigación, debido a que se observará, estudiará y describirá el comportamiento de un grupo humano específico por un determinado periodo de tiempo. El trabajo de campo implica un acercamiento con la realidad que se busca estudiar, de ahí la importancia de realizar el proceso de manera organizada y ética; ya que es gracias al acercamiento de las vivencias y experiencias de las personas, que podemos comprender complejas realidades sociales.

Por consecuencia, el trabajo de campo se realizara de manera práctica involucrando la observación y estudio de un grupo de personas a través de la danza, la música, el juego y el vínculo afectivo entre los participantes.

### **Definición de la muestra:**

En la presente investigación se observaran grupos de padres junto a sus hijos, específicamente 4 mamás, 4 papás y 4 bebés o niños pequeños de edades entre 12 meses a 3 años.

El contexto de la muestra se realizara en una sala de danza acondicionada con los elementos necesarios para trabajar. Los padres, madres y otras figuras de apego tendrán edades diversas entre 27 a 60 años y serán convocados específicamente para la muestra. La muestra será heterogénea con respecto a las ocupaciones de cada adulto participante, sin embargo en su mayoría estarán ligados a las artes como la danza, actuación y la música, habiendo excepciones en individuos dedicados al área de la salud y áreas administrativas.

Con respecto a los niños específicamente habrá 3 niñas y 1 niño, entre el año y los 3 años y medio de edad. La razón de elegir este rango etario se debe al interés de analizar y entender que ocurre con el cuerpo y el desarrollo corporal y de movimiento en los niños y niñas cuando ya pueden caminar, lo que sucede alrededor del primer año de edad. El hecho de que puedan caminar les permite una mayor libertad para explorar el movimiento y corporalidad, además de permitirles realizar otros tipos de movimientos más complejos a diferencia de un bebe menor a 1 año. Por otra parte, generalmente se han estudiado las edades de niños mayores, es decir es menos frecuente encontrar investigaciones que aborden a niños tan pequeños junto a sus padres o figuras de apego lo que reafirma la elección de las edades de los niños y niñas.

### **Unidad de análisis**

El objeto de estudio de esta investigación es un grupo humano conformado por niños y niñas de edad preescolar entre 1 año a 3 años de edad junto a sus padres y madres, no obstante también puede incluir a otras figuras de apego o familias homoparentales.

Por ende, para estudiar este grupo humano, se realizarán dos experiencias donde se observará cómo los infantes se desenvuelven corporalmente, por medio de un trabajo de danza basado en la libertad y naturalidad de los niños y niñas por medio del juego y de su propio flujo de movimiento. Cuando hablamos de libertad y naturalidad, nos estamos refiriendo específicamente a lo que propone Laban (1993) cuando explica que los niños se mueven por medio de sus propios flujos de movimiento sin restricciones e imposiciones.

Además, se observará cómo los padres se hacen partícipes de este proceso, acompañando a sus hijos, estimulando y potenciando el vínculo afectivo entre ellos y la relación parental, ayudándolos a mantener una mejor comunicación y capacidad de escucha. Todas estas observaciones entregarán datos que serán analizados a la luz de teorías como las que señala Bowlby con respecto al apego seguro o Barudy y Dagtanan con respecto a la parentalidad positiva. Por otra parte será importante vincular lo que menciona Piaget en relación a cómo afecta un buen desarrollo emocional y psicológico en el infante y en la relación afectiva con sus padres.

Todo lo anterior, con el objetivo de obtener posibles indicadores que se necesitan para proponer lineamientos didácticos de danza educativa en niños de edad preescolar.

### **Técnica de recolección**

La primera técnica de recolección será documental por medio de revisión de autores, libros y artículos donde se establecerán los conceptos fundamentales de la presente investigación, como ya hemos mencionado.

La segunda herramienta metodológica que se utilizará, es la observación participante, que se define como:

Una técnica de producción de datos consistente en que el etnógrafo observe las prácticas o “el hacer” que los agentes sociales despliegan en los “escenarios naturales” en que acontecen, en las situaciones ordinarias en que no son objeto de atención o de reflexión por parte de estos mismos agentes a la vez que participa en el desarrollo de esas prácticas de diferentes maneras y en distintos grados que van desde intervenir activamente en su ejecución hasta simplemente estar presentes en esos escenarios.(Jociles, 2018, p. 126).

La observación participante suele utilizarse en investigaciones del tipo cualitativo, pues permite una flexibilidad en la recolección de datos, porque se debe estar atento a los cambios contextuales del objeto o muestra observada, al mismo tiempo que permite una reflexión en torno al objeto de estudio que se aborda desde los cruces entre los datos empíricos y aquellos teóricos. Asimismo, Lahire indica que la observación participante “es una técnica de investigación que permite estudiar los procesos concretos de producción de un fenómeno sociocultural determinado.” (2008, pp. 49-50). Por ende, esta herramienta de recolección será fundamental para estudiar al grupo específico de esta investigación.

Dewalt y Dewalt (2002) establecen que "la meta para el diseño de la investigación usando la observación participante como un método es desarrollar una comprensión holística de los fenómenos en estudio que sea tan objetiva y precisa como sea posible, teniendo en cuenta las limitaciones del método" (p. 92). En la postura del participante como observador, el investigador es un miembro del grupo estudiado, y el grupo es consciente de la actividad de investigación.

De esta manera, Kawulich señala que “en esta postura, el investigador es un participante en el grupo que observa a los otros, y que se interesa más en observar que en participar, dado que su participación es un supuesto, pues él es miembro del grupo”. (2005, p.10). Es así que la investigadora en su rol de madre se involucrara como observadora participante junto a su hijo, para también reflejar su experiencia como docente en el trabajo con los niños y niñas de edad preescolar.

Ahora bien, la observación se llevará a cabo mediante la organización de un taller que se dividirá en dos sesiones de una duración de una hora y 15 minutos cada una, donde se incluirá el trabajo de movimiento, espacial y de danza con los infantes junto a sus padres, para luego continuar con un conversatorio libre para comentar y finalizar la experiencia. Para ello, se requiere de una sala de danza acondicionada con los elementos necesarios para realizar la actividad, colchonetas, música y piso de danza, así como algunos elementos que se utilizaran para las actividades de la exploración corporal por medio del juego. Otra actividad que se centrará en la observación participante, consiste en crear un espacio de laboratorio que se llevará a cabo en un lugar previamente adaptado para las actividades.

En relación a la observación según Sabino “(...) puede definirse como el uso sistemático de nuestros sentidos en la búsqueda de los datos que necesitamos para resolver un problema de investigación”. (Sabino, 1999, p.155). Además se realizara un registro audiovisual y de fotos que permita documentar y analizar las interacciones de los participantes, siempre con consentimiento informado de los y las participantes.

Como tercera herramienta de recolección se utilizara el diario de campo, Alvarez y Alvarez (2014) señalan que es el “principal instrumento del cual se vale el investigador educativo para la toma de notas de los eventos que acontecen a diario, el que puede ser ampliado en momentos posteriores al proceso de conocimiento”. (2014, p. 16)

De igual manera, según Bonilla y Rodríguez “el diario de campo debe permitirle al investigador un monitoreo permanente del proceso de observación. Puede ser especialmente útil [...] al investigador en él se toma nota de aspectos que considere importantes para organizar, analizar e interpretar la información que está recogiendo” (citado en Martínez, 2007, p. 77)

Otro tipo de instrumento que se utilizara para la recolección de información es el registro descriptivo que se elabora con base en los procesos de observación del

investigador a partir de objetivos precisos y concretos, como en el caso de una categorización

Por lo tanto, “lo que se observe debe ser escrito de manera precisa, clara y completa; registrando todo lo que se pueda respecto a los actores, contexto, relaciones y escenario; y anotando con la máxima extensión posible pudiendo utilizar abreviaturas” (Alvarez & Alvarez, 2014, p. 16)

De esta manera la observación participante estará ligada al diario de campo, sin embargo son herramientas de recolección diferentes, puesto que la primera busca estudiar lo que va ocurriendo desde adentro desde el rol de investigadora, en cambio el diario de campo se utilizara para ordenar y sistematizar la información lo más clara posible.

Para finalizar es importante mencionar que se realizara un conversatorio libre que permitirá indagar en las percepciones y opiniones de los padres y madres participantes de la muestra.

### **Técnica de análisis**

Los datos obtenidos se analizarán desde una óptica cualitativa, es decir, como documentos citables que se revisarán desde las diversas perspectivas teóricas mencionadas, con autores y otros documentos que surjan en el proceso.

Como se ha mencionado, una de las teorías principales que servirán para abordar los datos, es la de la afectividad y del apego, la relación parental, el desarrollo psicomotriz del niño, desde el lado de psicología. A su vez, desde la disciplina de la danza, se abordará el vínculo afectivo, el juego y su relación con la danza infantil, para llegar a la pedagogía de la danza que entregará aquellos aspectos metodológicos y didácticos de la danza educativa, para ir proponiendo nuevas miradas al respecto.

A su vez, se analizará la información a través de comparaciones constantes y combinación de categorías inductivas con un proceso simultáneo de comparación de todas las incidencias sociales observadas, para luego llevar a cabo un análisis tipológico, que permitirá clasificar todo lo observado, en grupos temáticos sobre la base de reglas de descomposición del fenómeno. (Alvarez y Alvarez, 2014). Dicho análisis se elabora, evidentemente, a partir de un marco teórico y de su relación estrecha con la experiencia del cotidiano de la danza y el sentido común del investigador, que se considera como información de primera fuente

**Capítulo IV:**  
**Subcapítulos y Análisis**

**1. Necesidades del niño preescolar: procesos del apego y  
condiciones para una sana relación parental**

## **1.1 Especificaciones de las necesidades del niño en edad preescolar**

Para comenzar con este primer punto se indagará en las diversas necesidades del niño o niña de edad preescolar. En primera instancia se estudiarán las necesidades cognitivas, su función y etapas, para luego continuar con las necesidades emocionales y psicológicas y cómo afectan positivamente o negativamente en los infantes si no se satisfacen. Por último, se abordarán las necesidades sociales y afectivas, como estas influyen en la relación entre padres e hijos y cómo afecta en el comportamiento de los niños.

### **1.1.2 Necesidades cognitivas**

Primero que todo, es necesario aclarar que las necesidades cognitivas en los niños son fundamentales para comprender, adaptarse y vivir en el mundo. De esta manera, se requiere tener las herramientas necesarias para satisfacer su proceso de aprendizaje de acuerdo a las necesidades que tenga cada niño.

Agudelo, Pulgarin y Tabares, mencionan que el desarrollo cognitivo “es un proceso mediante el cual se da el aprendizaje, este nace de la socialización, interacción con el entorno y el mundo que lo rodea, de esta forma el niño percibe, organiza y adquiere aprendizajes que le permiten crecer tanto intelectual como madurativamente” (2017, p.74). De esta manera, los autores mencionan que el desarrollo cognitivo es muy importante para la maduración del niño y para estimular la adquisición de aprendizajes.

Del mismo modo, Aurelia Linares define el desarrollo cognitivo, como el “conjunto de transformaciones que se producen en las características y capacidades del pensamiento en el transcurso de la vida, especialmente durante el periodo del desarrollo y por el cual aumentan los conocimientos y habilidades para percibir, pensar, comprender y manejarse en la realidad” (Linares, s.f., p.1). De esta cita, se puede inferir que el periodo de la niñez es el mejor momento para estimular este desarrollo generando en los niños un aumento de sus habilidades.

Asimismo, Ordoñez y Tinajero (2005), lo definen como “un proceso por medio del cual el niño y niña organiza mentalmente la información que recibe a través de los sistemas senso-

perceptuales, para resolver situaciones nuevas en base a experiencias pasadas". (p. 187). Es decir es un proceso donde participan todos los sentidos del niño y niña para alcanzar su más alto potencial de aprendizaje y para resolver situaciones a las que nunca se han enfrentado en base a sus experiencias previas.

Según Piaget, la cognición es conocida como "la adquisición sucesiva de estructuras lógicas cada vez más complejas que subyacen a las distintas tareas y situaciones que el sujeto es capaz de ir resolviendo a medida que avanza en su desarrollo" (en Agudelo, Pulgarin y Tabares 2017, p. 74). Es decir, que en cada etapa el niño desarrolla una nueva forma de operar, este desarrollo gradual sucede por medio de beneficios interrelacionados con la organización, la adaptación y el equilibrio.

Para la presente investigación las necesidades cognitivas son una unión de las definiciones antes mencionadas, se desarrollan según las edades de cada niño y niña, son muy importantes pues permiten que el niño adquiera nuevos conocimientos a través del contacto con sus pares, de la relación con sus padres o figuras de apego y de la comunicación con las otras familias.

Antes de mencionar las necesidades de los niños según sus edades, es importante señalar que Piaget dividió el desarrollo cognitivo en cuatro grandes etapas, donde el pensamiento del niño es diferente en cada una de ellas. Por lo tanto, el desarrollo cognitivo sigue una secuencia invariable, es decir, todos los niños pasan por las cuatro etapas en el mismo orden. Las etapas son:

- El niño activo o etapa sensorio motora (0 a 2 años): en esta etapa los niños aprenden la conducta propositiva, el pensamiento orientado a medios y fines y la permanencia de las cosas.
- El niño intuitivo o etapa pre operacional (2 a 7 años): en esta etapa el niño puede usar símbolos y palabras para pensar. El niño soluciona intuitivamente los problemas, pero el pensamiento está limitado por la rigidez, la centralización y el egocentrismo.
- El niño práctico o etapa de operaciones concretas (7 a 11 años): en esta etapa el niño aprende las operaciones lógicas de seriación, clasificación y de conservación. El pensamiento está ligado a los fenómenos y objetos del mundo real.
- El niño reflexivo o etapa de operaciones formales (12 años en adelante): en esta etapa el niño aprende sistemas abstractos del pensamiento que le permiten usar la lógica proposicional, el razonamiento científico y el razonamiento proporcional.



Tabla nº 1: Etapas del desarrollo cognitivo según Piaget. Extraída de Reyes & Castillo, 2013.

Junto a las necesidades básicas, relacionadas con la seguridad, el crecimiento y la supervivencia, tienen gran importancia durante los primeros años, las necesidades cognitivo-lingüísticas, cuya atención y satisfacción permitirán la aparición de grandes progresos en este ámbito del desarrollo.

Al respecto, Hidalgo, Sánchez y Lorence, indican que los niños de 0 a 2 años necesitan disfrutar de experiencias y relaciones que estimulen el desarrollo de habilidades de pensamiento y comunicación. En la medida en que los adultos promueven y facilitan la estimulación sensorial, la exploración física y social, la participación en juegos y rutinas, el niño irá adquiriendo un progresivo conocimiento de la realidad. Este conocimiento es inicialmente de carácter sensorio-motor, es decir, basado en la acción y apoyado en las buenas capacidades perceptivas de los bebés y posteriormente, adquiere un carácter simbólico, permitiendo a los niños y niñas pasar de actuar sobre la realidad a representarse mentalmente dicha realidad. Es así, como los autores mencionan que “la progresiva adquisición de la capacidad simbólica explica, en parte, los avances en las habilidades comunicativas que son tan característicos durante este periodo de la primera infancia” (2008, p. 90). No obstante, al igual que en el ámbito cognitivo, las interacciones con los adultos son absolutamente imprescindibles para que se produzca el desarrollo comunicativo y lingüístico. Un suceso importante en el desarrollo cognoscitivo del niño de un año, es la aparición del lenguaje, el niño utilizará la expresión verbal para poder relatar sus acciones, lo cual conlleva otros acontecimientos también importantes. Otro suceso interesante, presente también en esta primera etapa, es la interiorización de la palabra, es decir, que el niño tendrá en la mente su

propia interpretación de una palabra, hasta llegar a interiorizar acciones, lo cual hace que se genere el pensamiento.

En relación a la infancia media, en los niños de 2 a 5 años, la estimulación cognitivo-lingüística adquiere una importancia fundamental; para avanzar en su desarrollo, niños y niñas necesitan ser estimulados de forma adecuada y acorde a su edad y características personales. Para ello, en los distintos contextos de desarrollo, los niños y niñas tienen que tener la oportunidad de interactuar de forma regular con un entorno físico y social rico en cantidad de estímulos, variable en cuanto a las características de éstos y contingentes con su propia actividad para que establezcan relaciones entre sus acciones y lo que sucede en el entorno (López, 1995).

Para cubrir las necesidades cognitivo-lingüísticas, es muy importante el proceso de escolarización en esta etapa, es así como la entrada en la escuela supone una importante transición evolutiva, en la que niños y niñas, por primera vez acceden a un contexto diferente a la propia familia. Igualmente, los autores reafirman que la adquisición de la lectoescritura, así como muchos de los avances cognitivos más característicos de esta etapa, como el pensamiento lógico, el conocimiento categorial o nuevas habilidades de razonamiento, son posibles fundamentalmente, por los procesos de aprendizaje formal que se producen en la escuela. (Hidalgo, Sánchez y Lorence, 2008, p. 92).

También López señala en su libro “Necesidades de la infancia y protección infantil” (1995), cuales son las necesidades cognitivas de los niños y niñas en la primera y mediana infancia:

|                               |                   |
|-------------------------------|-------------------|
| <b>Necesidades Cognitivas</b> | <b>Prevención</b> |
|-------------------------------|-------------------|

|   |  |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estimulación Sensorial</li> </ul>                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Estimular los sentidos, un entorno que estimule los sentidos, interacción lúdica en la familia, estimulación planificada en el colegio, estimulación lingüística tanto en el entorno familiar como en la escuela.</li> </ul>              |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Exploración física y social</li> </ul>                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Contacto con un entorno físico y social rico en objetos: juguetes, elementos naturales, personas, etc., proporcionar a los niños bases de seguridad, compartir la exploración con ellos (adultos e iguales)</li> </ul>                    |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprensión de la realidad física y social</li> </ul>    | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Escuchar y responder de forma contingente.</li> </ul>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Adquisición de un sistema de valores y normas</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Decir la verdad, hacerlos participar en el conocimiento de la vida, el placer, el dolor, la muerte, transmitir los valores y las normas, tolerancia con las discrepancias y las diferencias: sexo, razas, discapacidades, etc.</li> </ul> |

Tabla nº 2: Necesidades de la infancia y protección infantil. Extraída de López, 1995.

Finalmente, los autores señalan que el desarrollo infantil depende de todos los estímulos que los niños reciban del medio externo, así, tanto familia, como escuela y grupo de iguales, constituyen los principales núcleos en los que se basa su desarrollo. La participación en los procesos interactivos y de aprendizaje que tienen lugar en estos tres contextos, es fundamental y necesaria para el desarrollo infantil, destacando el papel protagonista de los adultos a la hora de atender y satisfacer adecuadamente las necesidades de desarrollo que presentan los menores. La atención, los cuidados y la estimulación de los adultos no solo es favorecedora, sino necesaria para un desarrollo adecuado de niños y niñas.

### 1.1.2 Necesidades Psicológicas y emocionales

Cada niño es único y especial con necesidades y cualidades específicas, con habilidades en vías de desarrollo. Un niño en edad preescolar es considerado un material en bruto, es decir, tal como se encuentra en la naturaleza, antes de ser sometida a cualquier tipo de proceso de industrialización o de manipulación. Durante la primera infancia se forma la personalidad del niño, dependiendo del trabajo realizado por el adulto y del acompañamiento del proceso escolar.

Con respecto a las necesidades psicológicas, es necesario recordar que son muy importantes para un buen desarrollo en el niño y la niña, y si no se satisfacen adecuadamente,

el infante no va a poder alcanzar la autoestima, el autocontrol y el conocimiento del mundo que le permitan llegar a ser un adulto equilibrado emocionalmente, capaz de tomar decisiones y responsable de sus acciones.

De esta manera, los pediatras Fernández y Pavo indican que una de las primeras necesidades psicológicas en los niños es amar, sentirse amado y crear un apego seguro. Esto se refiere “a la necesidad de pertenecer a un grupo, de asociarse con los demás y de ser aceptados y queridos” (2014, p.1). Durante la primera infancia, el primer grupo de referencia del niño es su familia y es en ella donde se encuentran las necesidades básicas como el alimento, la acogida y el amor: “(...) Esa es una de las funciones de la familia y, cuando esta función falla, da lugar a graves trastornos” (Fernández y Pavo, 2014, p. 1).

Así, la primera manifestación de amor del niño es el apego, que es el vínculo que se establece entre el niño y sus padres durante los primeros años de vida. El apego le proporciona al niño seguridad y se convierte en la necesidad más importante después de las fisiológicas.

Respecto a la segunda necesidad que señalan los autores, se encuentra: ser y sentirse útil. Cuando el niño pertenece a un grupo, quiere que se le reconozca la validez de sus actos y tiene la necesidad de saberse y sentirse útil, capaz de hacer algo que tenga un valor. (Fernández y Pavo, 2014).

La siguiente necesidad, se refiere a la realización personal y la capacidad de comprender la vida. Es la necesidad que todos tenemos de saber que nosotros, el mundo y la vida, tienen un sentido, y que nuestra vida está en la línea de ese sentido, siendo la capacidad de poder interpretar los acontecimientos externos y lo que nos rodea. De acuerdo con los autores, “Los niños deben tener claro desde muy pequeños qué deben o no deben hacer. Las normas claras y el orden ayudan al crecimiento personal, a crear su propio orden interior y a descubrir el sentido de las cosas”. (Fernández y Pavo, 2014, p.2).

De igual manera, Hidalgo, Sánchez y Lorence (2008), determinan que el niño o niña mayor a 2 años tiene la necesidad de comprender, expresar, compartir, regular y usar socialmente las emociones. Durante la infancia, los menores comienzan a experimentar emociones más complejas y contradictorias, gracias a su participación en distintos contextos de socialización, al tiempo que se observan los primeros indicios de comprensión y control emocional. El desarrollo emocional está especialmente ligado con los progresos que van teniendo lugar en el ámbito cognitivo y social. La inmersión en nuevos escenarios sociales

facilitará aún más que los niños y las niñas aprendan a expresar, comprender y controlar sus emociones adecuadamente.

Por esta razón, el proceso de la crianza de los niños junto a la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas es fundamental, debido a que son el camino directo para el logro y el crecimiento personal del ser humano consigo mismo, con las personas que le rodean y con el mundo en general.

### **1.1.3 Necesidades sociales y afectivas**

El niño crea sus primeros vínculos socioafectivos con la madre, para luego ir descubriendo a los otros individuos que lo rodean. De esta manera, es posible afirmar que el niño descubre a los otros antes de tener consciencia de su propia identidad. Asimismo, el niño descubre a los que lo rodean a través de la necesidad de satisfacer sus necesidades básicas como alimentación, cuidados, protección, pero también por la necesidad de afecto. Por lo tanto, todo tratamiento del desarrollo social estará necesariamente muy ligado al afectivo, aunque es importante recalcar que el proceso de sociabilización es un proceso de aprendizaje, el cual debe estar respaldado intencionalmente por la acción educativa.

Por ende, “el desarrollo socio-afectivo del niño juega un papel fundamental en el afianzamiento de su personalidad, autoimagen y autonomía, en su convivencia, clima escolar y rendimiento académico, elementos esenciales para la consolidación de su subjetividad, como también en las relaciones que establece con los demás” (Bravo & Pérez, 2016, p.2) Además, es la adquisición de valores, normas, conductas, roles, costumbres y conocimientos que la sociedad transmite y hace cumplir a sus miembros.

Cuando el niño nace, es un ser activo, pre orientado socialmente y con gran capacidad de aprendizaje, desde su nacimientos prefiere los estímulos sociales, reconoce las emociones humanas básicas e intenta la aproximación corporal con su madre o con su referente más cercano.

Durante la primera infancia, los bebés requieren ser cuidados por adultos afectuosos, sensibles y atentos a sus necesidades, que sepan interpretar sus señales y responderles adecuadamente en todo momento. Aunque la necesidad de sentirse querido y aceptado permanece a lo largo de todo el ciclo vital, durante los primeros años tiene un carácter trascendental. El afecto incondicional unido a la disponibilidad permanente de los cuidadores son ingredientes esenciales para el establecimiento de un vínculo afectivo necesario durante la primera infancia (Hidalgo et al, 2008).

En la etapa de 2 a 5 años, los niños y niñas de estas edades tienen necesidades muy similares y tan importantes como las de la etapa anterior. Como característica fundamental, los niños y las niñas necesitan sentirse queridos y aceptados por los demás, especialmente, por sus padres y cuidadores habituales. Es así como Hidalgo et al, señalan que “la necesidad de disfrutar de seguridad emocional se verá garantizada en la medida en que las figuras de apego mantengan relaciones estables y adecuadas con niños y niñas a lo largo de toda la infancia” (2008, p. 92). De esta manera, disfrutar de una relación de apego seguro durante esta etapa es fundamental para desarrollar una buena autoestima y, en general, para avanzar adecuadamente en el desarrollo socio-personal.

Asimismo, la escolarización también es considerada como una necesidad relacionada con el desarrollo social, es decir la participación en la escuela favorece la autonomía e independencia del menor, al tiempo que posibilita la competencia social.

Por último, López (1995) hace mención a una serie de necesidades sociales y emocionales en los niños y niñas de edad preescolar, entre las que se encuentran:

| <b>Necesidades</b>   | <b>Prevención</b>  |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Seguridad emocional, identidad emocional y autoestima</li> </ul>  | –Apego incondicional, aceptación, disponibilidad, accesibilidad, respuesta adecuada a las demandas, contacto íntimo: visual, lingüístico, capacidad de control, capacidad de protección, resolver los conflictos con moral inductiva: explicaciones, exigencias conforme a la edad, posibilidad de revisión si el niño protesta la decisión. |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Red de relaciones sociales</li> </ul>   | -Fomentar el contacto y las interacciones con iguales, tanto en la familia como en la escuela, continuidad en las relaciones, actividades conjuntas de familias con hijos que son amigos, incorporación a grupos o asociaciones infantiles.  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Participación y autonomía progresivas, a la vez que necesidad de establecer unos límites al comportamiento</li> </ul> | – Participación en decisiones y gestión de todo aquello que le afecta y puede hacer por sí mismo y los demás de la familia, el colegio y la sociedad.  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Protección de riesgos imaginarios</li> </ul>  | – Escuchar, comprender y responder a sus temores: miedo al abandono, miedo a la enfermedad, a la muerte, etc., posibilidad de expresar el miedo, evitar verbalizaciones y conductas que fomenten los miedos: violencia verbal, física, etc.  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interacción lúdica</li> </ul>   | – Con la madre, el padre y otros familiares y juegos con iguales.  |

Tabla nº 3: Necesidades de la infancia y protección infantil. Extraída de López, 1995.

El desarrollo social del niño y niña de la primera infancia, surge como la interacción recíproca entre el niño y todo el sistema familiar y social, interviniendo el juego, los procesos biológicos como el temperamento de los sujetos implicados, los procesos afectivos como el apego y la empatía y los procesos cognitivos; en cambio, en la infancia media toma un rol protagónico la interacción social con sus pares.

Finalmente, todas las necesidades del niño en edad preescolar están enfocadas en conseguir a individuos capaces de desenvolverse en distintas áreas, de una manera óptima y saludable, dando paso a niños felices y que en un futuro serán adultos moralmente correctos y exitosos.

## **1.2 Teorías del apego y vínculo afectivo**

Para continuar con este punto relacionado al apego y vínculo afectivo se mencionaran los tipos de apego que existen dando relevancia al apego seguro que será fundamental para la investigación, Además, se profundizara en lo que ocurre con el vínculo madre e hijo y por ultimo con el vínculo padre e hijo y la importancia que tiene en todos los aspectos del niño o niña de edad preescolar.

### **1.2.1 Tipos de apego en la primera infancia**

La teoría del apego, ilustra la relación entre las experiencias parentales tempranas y la capacidad para establecer relaciones cercanas, confortantes y compasivas con otros a lo largo de la vida. Es así, como Dávila indica que el objetivo del sistema de apego sería “regular las conductas diseñadas para establecer o mantener el contacto con una figura de apego; desde el punto de vista de la persona que se encuentra dentro de esta relación, el objetivo del sistema sería sentirse segura” (2015, p. 122). De esta manera, él bebe o el niño se siente seguro para explorar su entorno en las situaciones donde no sienta que existe una amenaza. Además, Gago menciona que el apego “es el vínculo afectivo que se infiere de una tendencia estable a buscar la proximidad, el contacto”. (2014, p.2). Por ello, el apego generaría vínculos en base a tres elementos:

- **Conductas de apego:** Es el resultado de las comunicaciones de demanda de cuidados. El bebé no es alguien pasivo y protagoniza gritos, sonrisas, agitación motriz, seguimiento visual y auditivo (...). Permite y busca que la madre o cuidador/a principal se acerque y permanezca con él. (Gago, 2014, p.3)
- **Sentimientos de apego:** Es la experiencia afectiva que implica sentimientos referidos tanto a uno mismo como a la figura de apego. Introduce expectativas sobre cómo el otro se relacionará con nosotros. Una buena relación de apego comporta sentimientos de afirmación y seguridad. (2014)
- **Representación mental:** Es la representación interna que hace el niño de la relación de apego: los recuerdos de la relación, los “modelos operativos internos”. Son una construcción de un conjunto de representaciones interactivas que tienen cierto grado de estabilidad. Son un “trabajo” en el sentido de representaciones dinámicas que cambian para adaptarse a los diferentes periodos de los ciclos vitales. (Gago, 2014, p.3).

Ainsworth y Bowlby (1995), evaluaron la calidad de apego y establecieron una distinción fundamental entre apego seguro e inseguro, a través de la capacidad del niño para utilizar la figura de apego como base para explorar su entorno y desde su forma de reaccionar ante el retorno de la madre. Los autores señalaron tres tipos de apego:

1. Apego seguro
2. Apego inseguro-evitativo
3. Apego inseguro ambivalente

El apego seguro se caracteriza por la confianza que el niño tiene, “(...) confianza en la disponibilidad, comprensión y ayuda que la figura parental le dará en situaciones adversas. Se siente animado a explorar el mundo” (Gago, 2014, p.5). En este tipo de apego, el niño manifiesta una búsqueda activa de contacto con la madre y ofrece respuestas adecuadas ante ella. Expresa una amplia gama de sentimientos positivos y negativos.

De acuerdo con Ainsworth y Bowlby (1995), esta seguridad ante la exploración se asociaría al hecho de que el niño confía en que sus padres serán accesibles, sensibles y colaboradores en caso de encontrarse en alguna situación adversa o atemorizante. Esto a su vez, se promovería por una madre o cuidador que efectivamente se muestre accesible y

amorosamente sensible cuando su hijo busque protección o consuelo. El autor también señala, que aquellos niños catalogados como seguramente apegados a los seis años de edad, serían aquellos que se relacionan con sus padres de modo amistoso y relajado, estableciendo una intimidad fácil. Igualmente, sus conversaciones serían fluidas, comunicándose con expresiones de sentimientos y abarcando diversidad de temas, lo que incluye aquellos de carácter personal.

Cabe señalar, que los padres de niños con apego seguro son capaces de visualizar las necesidades del niño en sí mismas, y no como necesidades propias o ataques a su integridad y se muestran disponibles a ofrecer contacto y afecto cuando el niño o niña llora.

El Apego inseguro-evitativo, se evidencia cuando el niño tiende a ignorar o esquivar a su madre. A su vez, la evitación del hijo puede amplificar la conducta parental que ha generado esta percepción en el hijo. Además, el niño o niña muestra poca ansiedad durante la separación y un claro desinterés en el posterior reencuentro con la madre o cuidador, manifestando una impresión general de indiferencia o frialdad con el adulto. (Gago, 2014). Desde ahí, el niño parece “intentar vivir la propia vida emocional sin el apoyo y el amor de los otros, desde una tendencia a la autosuficiencia, y con una ausencia casi total de expresiones de miedo, malestar o rabia.” (Gago, 2014, p. 5).

En este tipo de apego, los padres se relacionan con el niño con una mezcla de angustia, rechazo, repulsión y hostilidad. Esto se expresa en actitudes controladoras, intrusivas y sobre estimulantes. Es así, como el cuidador niega las necesidades del niño tomando distancia del estado emocional del bebe, forzándolo a modificar su estado emocional.

En el apego inseguro ambivalente, el niño o niña no tiene la certeza de que la figura parental esté disponible o preparada a responder. La presencia de la madre no le calma después de una ausencia corta y el niño muestra ansiedad de separación pero no se tranquiliza al reunirse con la madre o cuidador, según Fonagy (2004), parece que el niño hace un intento de exagerar el afecto para asegurarse la atención.

A su vez, el niño puede reaccionar hacia su madre con cólera, rechazando el contacto o la interacción, y enseguida buscar ansiosamente el contacto. Es así, como se da una oscilación entre búsqueda y rechazo de la madre. Según lo que señala Dávila en su artículo “La influencia de la familia en el desarrollo del apego” (2015), “parece que la madre o cuidador, está física y emocionalmente disponible sólo en ciertas ocasiones, lo que hace al individuo más propenso a la ansiedad de separación y al temor de explorar el mundo.” (p. 123).

Gago, menciona que en este apego surge lo que se conoce como “sincronía emocional” con él bebe o niño, generando la ausencia de la disponibilidad psicológica de la

madre, que convierte los cuidados en incoherentes, inconsistentes e impredecibles. (2014, p. 6). En definitiva, en este tipo de apego los padres no rechazan a los niños, pero tampoco les responden, generando una incertidumbre y ansiedad en sus conductas.

Luego de indagar en los distintos tipos de apego, para efectos de esta investigación el apego que se pretende potenciar es el apego seguro, que permite un lazo de confianza y seguridad en el niño y que, a su vez, le permitirá explorar en las diversas dimensiones del trabajo corporal y de movimiento de manera individual y junto a sus padres.

### **1.2.2 Vínculo materno filial**

Durante la historia del hombre, el principal vínculo y el más persistente de todos, habitualmente ha sido el que se establece entre la madre y el niño, consolidándose como vínculo afectivo cuando existe un amor recíproco entre el recién nacido y su madre. Este vínculo, será la base sobre la cual se desarrollaran los demás vínculos que establecerá el ser humano con las demás personas a lo largo de su vida.

Vemos aquí, que la madre comienza a relacionarse con él bebe desde que está en el vientre materno, sintiendo sus movimientos y conectándose con él o ella a través del habla, también imaginándose y pensando cómo será ese nuevo ser. Una vez llegado el nacimiento, la madre tendrá la necesidad del contacto físico, de tenerlo en brazos, de acariciarlo, besarlo, mecerlo y protegerlo. Así, a través de un intercambio de miradas y sonrisas entre la madre y el bebé, junto a todas las expresiones de afecto entre ambos, son lo que irán formando el vínculo madre-hijo.

Además, la lactancia materna es muy importante y satisfactoria en el vínculo afectivo que se genera entre el niño y la madre, pues el contacto piel con piel brinda experiencias positivas que van a consolidar una base segura en su desarrollo emocional, así la madre es extraordinariamente sensible durante la lactancia, siendo su mayor preocupación la alimentación y cuidado de su hijo. De acuerdo a Morillo y Montero, el niño en su desarrollo intenta a través de su comportamiento estar cerca de la madre, utilizando conducta como succionar, sonreír, llorar y aferrarse.

Esta búsqueda y necesidad de cercanía de la madre, con respecto al niño, se conoce como conducta de apego y la conducta de la madre que intenta mantener al hijo cerca se

denomina conducta de atención. La conducta de ambos, que se dirige a buscar y mantener la proximidad de uno con el otro se llama conducta afectiva. (2010, p.7).

De igual manera, los autores señalan que un vínculo seguro entre la madre y el niño durante la infancia, influye en su capacidad para establecer relaciones sanas a lo largo de su vida, cuando los primeros vínculos son fuertes y seguros, la persona es capaz de establecer un buen ajuste social; por el contrario, la separación emocional con la madre, la ausencia de afecto y cuidado puede provocar en el hijo una personalidad poco afectiva o desinterés social. En consecuencia, un vínculo negativo influye incluso en desarrollar a futuro trastornos psicopatológicos. (Morillo y Montero, 2010).

También, es necesario que la madre sea empática con él bebe, para entender cuáles son sus necesidades de carácter fisiológicas o psicológicas o emocionales, pues, las interacciones madre-niño influyen en el desarrollo socio-emocional y en la conducta actual y futura del menor. Al respecto, Kimelman, Nuñez, Hernández, Castillo, Páez, Bustos Montino, señalan que:

El proceso de vinculación está conformado por las “conductas de maternaje y las conductas de vinculación del bebé, que son observables en simultaneidad como elementos interactivos de un sistema diádico. Este sistema que es altamente empático y que permite compartir estados afectivos, es regulado emocionalmente. (Citado en Espinoza y Vásquez, 2006, p. 8).

Es así como el autor señala que el vínculo entre madre e hijo es un proceso simultáneo que ocurre entre estos dos entes y que se basa en la empatía, en lo afectivo y en lo emocional.

De acuerdo con Casas (2020), el vínculo materno-filial, desde la perspectiva biológica, indicaría que “la mujer posee algún tipo de necesidad innata de criar a un hijo” (p.66). Por otra parte, desde la antropología, la investigación de Sara Blaffer Hardy, *el vínculo materno-filial* “apela al llamado instinto maternal referido al amor incondicional de la madre por su hijo, pero que no siempre se presenta y puede ser que se niegue o rechace por la madre” (en Casas, 2020, p.66). A su vez, sostiene que no hay un instinto natural a la maternidad, sino que depende de varias condiciones ambientales e individuales que influyen en la mujer.

Finalmente, la creación del vínculo afectivo es una experiencia maravillosa mediante la cual, el bebé y la madre aprenden a amarse mutuamente, y que comienza desde la primera mirada percibida por ambos, luego del parto, fortaleciéndose con el tiempo, siendo determinante para el desarrollo psicomotor y social del bebé. A través de la conversación, el contacto, el tacto y en busca del apoyo materno, donde los primeros años de vida, tanto del hijo como el de la madre, serán para ambos una experiencia de aprendizaje.

### 1.2.3 Vínculo paterno filial

A lo largo de los años, al padre se le ha asignado un rol de sostenedor de la familia y aquel que está a cargo de la autoridad y la disciplina, un guía y protector. Pescador (2004), señala que el hombre se desarrolló como el sexo fuerte, sin posibilidad de poder mostrar debilidad ni expresar sus sentimientos abiertamente y, en oposición, la mujer se formó como el sexo débil, dueña de los afectos y las emociones. Poco a poco se ha ido abriendo la discusión acerca de un rol más afectivo del padre, pues tiene un lugar muy especial en la evolución psicológica de sus hijos, desde el momento en el que estos vienen al mundo, hasta el resto de la vida del individuo.

De esta manera, también podemos encontrar el concepto de paternidad definido por Oiberman como “el proceso psicoafectivo por el cual un hombre realiza una serie de actividades en lo concerniente a concebir, proteger, aprovisionar y criar a cada uno de sus hijos” (2013, p.80). Es decir, se refiere al proceso complementario de la maternidad, siendo interdependientes y contribuyendo al desarrollo y crecimiento tanto físico como emocional del niño o la niña.

Igualmente, este autor indica que el vínculo del padre con su hijo comienza a formarse incluso desde antes del nacimiento al igual como ocurre con la madre. Desde la gestación, el bebé es capaz de percibir la voz de su papá, diferente a la de su mamá: “Se trata de presencias vitales, desde las cuales el niño extrae los elementos necesarios para articular su propia identidad e ir consolidando su estructura” (Oiberman, 2013, p.89). Al mismo tiempo, Barrera y Galarce señalan que el vínculo parentofilial es:

(...) el lazo afectivo entre padres e hijos, que los junta en el espacio y que perdura en el tiempo, que tiene en cuenta los sentimientos, los recuerdos, expectativas, deseos e intenciones, sirviendo esto como un filtro para la recepción e interpretación de la experiencia interpersonal. (2013, p.16).

Por lo tanto el vínculo padre e hijo es un lazo fundamental que se va generando a través del tiempo por medio de las experiencias y del contacto entre padre e hijo. Asimismo, López menciona que la vinculación afectiva entre padres e hijos se manifiesta a nivel comportamental; en los padres se caracteriza por estar al servicio de la supervivencia de los hijos, siempre dispuestos a prestar ayuda cuando se presenta la necesidad,

manifestando de esta manera sentimientos de protección, apoyo y contención. En tanto los hijos, se refleja en el deseo de proximidad física, en la búsqueda de ayuda en momentos de aflicción, entre otras. (1985).

En relación al rol del padre y las competencias parentales, Barudy señala que éstas son “las capacidades y prácticas para entregar cuidado, protección y educación a los hijos, propiciando un desarrollo sano tanto en el aspecto del cuidado afectivo, como también en el material, las cuales son esenciales para lograr un desarrollo social y evolutivo satisfactorio” (cit. en Barrera y Galarce, 2013, p.18). El autor menciona, que todas las competencias antes mencionadas son imprescindibles para un óptimo desarrollo del niño en todas sus áreas: físicas, emocionales, psicológicas y sociales.

Por otro lado, la conceptualización de la paternidad ha ido cambiando a través de los años es así como Silverstein (Cit. en Paterna, Martínez y Rodes, 2005), afirma que el rol paternal incluye, además de proveer de recursos económicos,

(...) el compromiso activo con la alimentación, cuidado y educación de los hijos, sin descuidar la parte afectiva y el estar en todo momento accesible emocionalmente. Esta paternidad se conceptualiza como responsable en la medida en que sea una conducta basada en el apego emocional con el niño, e independiente de las relaciones entre padre y madre. (2005, p. 275).

Como señala el autor, la relación de padre e hijo no puede solamente estar basada en cumplir con las necesidades básicas del hijo o hija, es fundamental el vínculo afectivo que existe entre ambos, sin importar que relación pueda existir entre la madre y el padre.

Por otra parte, Bowlby (1998) en su libro sobre el apego, plantea la idea de que si bien la madre ha sido tradicionalmente la figura de apego central en la cultura occidental en los últimos tiempos en países como Estados Unidos, Canadá y Francia, se ha comenzado a abordar la relación del padre y el bebé como cuidador primario.

Asimismo, Michael Lamb, fue uno de los primeros autores en estudiar esta relación, concluyendo que “los padres pueden ser figuras adecuadas de apego y que las interacciones que establecen con sus hijos presentan cierta especificidad, en comparación con las de las madres” (cit. en Luque, Adriana Edith y Melillo, 2013).

En definitiva, el vínculo paterno filial contribuye en gran medida en el desarrollo del niño y es tan importante como el lazo que existe entre madre e hijo. Un padre presente desde el

nacimiento y primera infancia del niño, influye especialmente en lo que se refiere al desarrollo del funcionamiento social e impacta positivamente en el desarrollo cognitivo de éste, además de potenciar su autoestima y ayudar a identificar su identidad; por último, ejercerá una notable influencia sobre las posteriores relaciones sociales fuera del ámbito familiar y en cómo se relaciona a futuro.

### **1.3 La Familia como eje fundamental en la relación parental y desarrollo social**

La familia es el primer espacio donde los niños se desarrollan socialmente a partir de un funcionamiento familiar determinado, de esta manera, juega un papel crucial en el desarrollo de los niños y niñas, tanto así, que se puede afirmar que es el contexto de desarrollo por excelencia durante los primeros años de vida de los seres humanos.

Al transcurrir este punto, se discutirá sobre cómo la familia y los padres intervienen en el desarrollo del niño preescolar, con base en una crianza positiva y de respeto, para finalmente, establecer la importancia de una buena comunicación, capacidad de escucha y empatía entre el niño o niña y su familia.

#### **1.3.1 Parentalidad y estimulación en las primeras etapas del desarrollo del niño**

Para comenzar, es necesario entender la importancia de la familia, es así como Rodrigo & Palacios (1998) señalan que la familia es el contexto más deseable de crianza y educación de niños y niñas y de adolescentes, puesto que es la estructura social primaria que mejor puede promover su desarrollo personal, social e intelectual y, además, la que habitualmente puede protegerlos mejor de diversas situaciones de riesgo. Por lo tanto, las influencias familiares son las primeras y las más persistentes que tiene un niño, a pesar que sus funciones cambien en las diferentes etapas de la vida, para la mayoría de los niños repercutirán a lo largo de sus vidas.

Por otra parte, la parentalidad se refiere “al conjunto de competencias que hacen posible el milagro del desarrollo infantil” (Barudy y Dantagnan, 2010, p.32). El desafío fundamental de la parentalidad, es contribuir al bienestar infantil a través de la producción de buenos tratos para los niños y niñas.

Del mismo modo, el desafío de la función parental implica poder satisfacer las múltiples necesidades de sus hijos como la alimentación, cuidados corporales, protección, necesidades cognitivas, emocionales, socioculturales, entre otras. Los padres y madres deben ser flexibles para poder adaptarse a los cambios de las necesidades de sus hijos según sus etapas. Es así, como también el apego y la empatía son componentes fundamentales de la parentalidad y de los buenos tratos intrafamiliares.

De esta manera, desde el nacimiento, los niños y niñas requieren la estimulación permanente de sus padres y madres, que no solo representan a los cuidadores y protectores, sino que también se transforman en sus primeros educadores para lograr un desarrollo adecuado de su cerebro, así lo señalan Barudy y Dantagnan. (2010). Es decir, la estimulación debe ser lo suficientemente flexible y ajustarse a cada fase del desarrollo del niño o niña.

En la primera etapa de la vida, la estimulación de dichas necesidades está claramente ligada a la satisfacción de sus necesidades físicas y acompañadas de los estímulos necesarios para el desarrollo de las capacidades sensoriomotrices, las percepciones, la atención y la memoria. Luego, se empiezan a agregar estímulos para el desarrollo del lenguaje verbal y la capacidad de pensamiento y reflexión.

Igualmente, Vargas y Aran citan a Barudy y Dantagnan, e indican que para que las necesidades cognitivas de los hijos e hijas sean adecuadamente satisfechas, “es necesario que cuenten con madres y padres capaces de brindarle experiencias de estimulación, experimentación y refuerzos oportunos durante las primeras etapas de aprendizaje” (cit. en Vargas y Aran, 2013, p. 179).

Para continuar, es importante entender las necesidades de estimulación y experimentación que requieren los niños por parte de sus padres, es así como se encuentran:

- Necesidades de estimulación: para que el aprendizaje y el desarrollo de la cognición sea posible y se realice de manera adecuada, es necesario por lo menos que un adulto significativo estimule al niño o niña constantemente. Esa persona madre, padre u otra figura de apego debe tener un importante vínculo afectivo con el niño o niña, ya que sin afecto el aprendizaje no se produce de una manera adecuada y constructiva. Por lo tanto la ausencia de estimulación como la sobre estimulación pueden resultar nocivas para el desarrollo cognitivo en la infancia. Por último es importante recalcar que los niños aprenden con alguien y para alguien.

- Necesidad de experimentación: el cerebro del niño, durante los primeros años, está programado para explorar; la curiosidad es muestra de este proceso y es intensa y visible desde los primeros meses de vida. El apoyo de la madre y el padre a esta necesidad de los niños, son esenciales para la satisfacción de esta necesidad. Estimular y apoyar la necesidad de experimentar y de descubrir el mundo, ya desde la primera infancia, son parte de las habilidades que configuran la parentalidad social competente. (Barudy y Dantagnan, 2010).

Por otra parte, la estimulación en la primera infancia se refiere a “todas las acciones que van dirigidas a los niños y que puedan dominar de manera gradual como las habilidades cognitivas, motoras, socio-emocionales y de lenguaje”. (Chile Crece contigo 2021). Es muy importante cuidar y proteger la iniciativa, la independencia y la autoestima del niño durante todo su proceso de aprendizaje, respetando su individualidad y su predisposición. De igual manera, no hay que forzar al niño, puesto que la estimulación debe ser una experiencia positiva.

Por lo tanto, la estimulación empieza con actividades de contacto con el bebé, reforzando el vínculo emocional, afectivo, a través de masajes y estímulos sensoriales, entre padres e hijos/as. A partir de ahí, se dará inicio a las actividades de motricidad gruesa, fina, de concentración y de lenguaje. Una importante herramienta de estimulación para los niños pequeños es el juego, porque van aprendiendo sin ser conscientes de ello sin presiones en un ambiente lúdico. Es así, como a través del juego, “los padres pueden observar el comportamiento de su hijo y conocer sus necesidades, deseos, gustos, e inquietudes” (Federación de enseñanza de CC.OO, 2011, s.p).

Para concluir, tanto la familia como la parentalidad competente de madres y padres, son esenciales para el desarrollo del niño o niña y para cumplir todas sus necesidades. De igual manera, la estimulación no solo potenciará adecuadamente el desarrollo motriz, cognitivo, social y emocional del bebé, sino también respetará su desarrollo individual, sus capacidades, su predisposición, y su ritmo.

### 1.3.2 Crianza positiva y respetuosa

En primer lugar es necesario entender que son los modelos de crianza, así pues Bardury & Dagtanan indican que corresponden al:

(...) conjunto de modelos que se adquieren en la vida familiar durante la infancia y la adolescencia, y que forman parte de lo que se podría llamar la “herencia adquirida”, es decir, una cantidad de creencias y comportamientos que se adquieren y que determinan los modos con que las personas definen sus relaciones con los niños y las niñas y, en particular, con sus hijos e hijas. (2010, p.224).

La modalidad de crianza respetuosa, ha adquirido popularidad en las últimas décadas a nivel mundial. Este enfoque de crianza “se centra en el respeto por los procesos fisiológicos y madurativos de los niños y las niñas y la consideración de sus necesidades de apego seguro brindadas por un entorno familiar adecuado a estos fines”. (Mantilla, 2019, p.62). Además, tiene como objetivo, respetar las necesidades fisiológicas y emocionales de los niños y niñas en las etapas de la crianza.

Por lo tanto, la persona cuidadora recurre a la comprensión, la reflexión y la inducción empática como herramientas claras para dejar atrás el foco de control externo del comportamiento de la niña y el niño, caracterizado por el castigo, la amenaza, el miedo o la vergüenza. De idéntica manera, la crianza respetuosa plantea una forma de relacionarse con las hijas y los hijos que coloca el placer de ese encuentro en primer plano. Las tareas de cuidado inherentes a la maternidad y paternidad se conciben, primordialmente, desde el placer y el derecho y no desde el agobio y la obligación. Según Durrant (2016), este modelo se caracteriza por:

1. Identificar y mantener siempre presentes los objetivos/metastas de la crianza.
2. Proporcionar calidez afectiva y soporte que le brinden a las personas menores de edad seguridad emocional y perspectiva para orientarse.
3. Comprender a la niñez desde sus pensamientos y sentimientos respecto a sus situaciones y conductas en cada etapa de su desarrollo y según sus condiciones particulares
4. Concentrarse en la solución de los problemas, las situaciones de conflicto, acortar su duración y asegurar el aprendizaje de ambas partes. (Cit. en Gonzalez y Saenz, 2021, p.4).

De acuerdo con Isaza, dentro de las estrategias más comunes del uso de la crianza positiva se encuentran el uso del reconocimiento positivo y la comunicación en familia. La primera de

ellas, consiste en ayudar a los padres a centrar su atención más que nada en los comportamientos positivos, dejando de lado los negativos, para así favorecer la relación y la autoestima de los niños, evitando que se afiancen los comportamientos inadecuados. Respecto a la familia, hace referencia a que si hay más comunicación entre todos los integrantes de la misma y en donde prime la escucha y la reflexión sobre los sucesos tanto negativos como positivos, se logra fortalecer la posibilidad de diálogo y entendimiento entre ellos. (Isaza, 2011).

Además, este tipo de crianza, como lo señala Keeshan, tiene como propósito enseñar a los niños y niñas competencias básicas para la vida y la empatía que permitan disfrutar de las relaciones familiares. Al mismo tiempo, concibe a los menores como participantes activos de su propio desarrollo, ya que les enseña a decidir después de reflexionar sobre las situaciones vividas, para poder hallar sus propias soluciones. (s,f).

Finalmente, la crianza positiva y respetuosa, según lo que señalan los autores y a mi parecer, es favorable para un adecuado desarrollo y crecimiento de los niños, debido a que les permite adquirir una serie de enseñanzas para crecer como personas disciplinadas, responsables, cooperadoras y capaces de solucionar problemas. Para esta investigación, será primordial considerar este aspecto para generar una buena relación entre padres e hijos a través de la danza y el movimiento.

### **1.3.3 Comunicación empática con el niño**

La comunicación es y siempre será un tema de interés para los educadores, padres y población interesada en la formación de la niñez. Durante la infancia, es donde se aprende más que en cualquier otra etapa de la vida, es la etapa donde los niños son sensibles a repetir las acciones que observan a lo largo de su niñez; al momento de crecer, los niños imitarán las acciones que observaron y experimentaron en su entorno familiar, esencialmente las de sus padres, representantes o personas que los cuidaron. Es así, como Ibarrola manifiesta que al niño: “Conviene transmitirle empatía con sus sentimientos, y a partir de ahí enseñarle a controlar sus emociones, para poder desarrollar un mundo emocional más equilibrado” (Citado en Guzmán, Bastidas & Mendoza, 2019, p.63).

Al respecto, la relación afectiva debe ser atendida por sus padres y tener una comunicación empática que le permita expresar y controlar sus emociones. Por otra parte, según Brito la comunicación funciona “si los padres se comunican con sus hijos en un

ambiente de escucha mutua, respeto y empatía, pero manteniendo una jerarquía de competencias, nos encontramos en un dominio educativo bien tratante” (2009, p.54)

En relación a la empatía parental Badury y Dagtanan en su libro *Los desafíos Invisibles de ser madre o padre* la definen como “la capacidad de percibir las vivencias internas de sus hijos e hijas a través de la comprensión de sus manifestaciones emocionales y gestuales por medio de las cuales manifiestan sus necesidades, y responder adecuadamente a ellas”. (2010, p 191).

Por ende, ambos conceptos están íntimamente relacionados basados en el respeto entre padres e hijos, sin embargo, no puede haber una respuesta empática si no existe una buena capacidad de escucha y comunicación. Por consiguiente, “la comunicación empática es fundamental para una comunicación efectiva, mantener una comunicación empática con nuestros niños nos permitirá llegar a comprender emocionalmente a nuestros pequeños” (Rodríguez, 2019, s.p).

De igual manera, la psicóloga Rodríguez menciona que la comunicación empática se conforma por dos componentes: escucha activa y respuesta empática. La primera, consiste en escuchar el contenido emocional del mensaje; y la segunda, es la capacidad de responder escuchando al otro. Asimismo, la autora señala que la comunicación empática “es fundamental para que se produzca una verdadera comunicación.” (2019, s.p) Respecto a la escucha activa, ésta permite la comprensión emocional del otro y llegar al verdadero contenido, para entender realmente qué es lo que pasa. La respuesta empática, nos permite demostrar al otro que le hemos escuchado y que aquello nos importa.

En pocas palabras y para finalizar, la comunicación empática con el niño o niña contribuye a mejorar la comunicación familiar y la capacidad de escucha, de modo que es esencial para las relaciones sociales, contribuyendo a fortalecer los vínculos afectivos entre madres y padres con sus hijos.

**Capítulo IV:**  
**Subcapítulos y Análisis**

**2. Metodologías y didácticas de la danza educativa para niños  
de preescolar**

## **2.1 Definiciones de danza educativa**

La danza es un recurso muy importante en las etapas educativas, debido a su enorme influencia en el desarrollo de la creatividad, bien sea como actividad individual o colectiva. En el transcurso de este punto se abordara la danza educativa y el flujo de movimiento según Laban para ser aplicado en la danza preescolar, además de la propuesta de Bárbara Hasselbach de la danza educativa. Por último, se analizara lo que menciona García Ruso sobre este concepto, para vincularlo con la muestra observada en la presente investigación.

### **2.1.1 Laban y el flujo del movimiento**

Como ya se mencionó anteriormente, Rudolf Laban fue el precursor del concepto de Danza educativa para acercar la danza a los niños y niñas, estableciendo su propio método. Laban se caracterizó por tomar, como punto de partida para la educación dancística, al niño y sus capacidades innatas desde los primeros movimientos de un bebé. Ha de tenerse en cuenta, que a partir de ellas es posible construir la práctica educativa y, por tanto, desarrollar otras competencias más complejas. Valerse de estas capacidades innatas, permite desde la perspectiva de Laban, que el aprendizaje sea más eficaz y significativo, así como más sencillo para el niño que parte de mecanismos ya conocidos. Laban (1993), basándose en este nuevo modelo de danza, estipula que la importancia recae sobre el flujo de movimiento y que este se extiende a todas las articulaciones del cuerpo, proporcionando un movimiento global.

Por otra parte, Laban señala que la escuela debe fomentar los aspectos beneficiosos de la actividad creativa, por encima del perfeccionamiento. Según el autor, la escuela debe realizar tres tareas principales: La primera, corresponde a fomentar la capacidad de impulso corporal innato y espontáneo que los niños poseen para imitar formas de Danza. De esta manera, Laban pretende hacer ver a los docentes la importancia de aprovechar esa capacidad innata, como ayuda para que progresivamente el alumno sea consciente de los principios que hacen posibles sus movimientos. La segunda tarea, se centra en preservar la espontaneidad del movimiento natural del niño, para que su creatividad no se vea restringida a medida que va creciendo. La tercera tarea, consiste en fomentar la expresión artística, es así como en la infancia, una diferencia de meses, puede ser abismal para el desarrollo psico-evolutivo y motor del alumno. Laban, en su libro “Danza Educativa Moderna” (1993), hace un amplio

estudio de los alumnos según los distintos grupos de edades y aclara qué temas son los más importantes para ser impartidos en el desarrollo de esta materia.

Referente al movimiento y a la conciencia corporal, Laban fue descubriendo que responden a la estimulación que pueden realizar los padres, madres y/o cuidadores para que el bebé o el niño/a en sus primeros años de vida reconozca y utilice gradualmente todos los segmentos corporales de su cuerpo. De forma casi intuitiva, el niño utiliza brazos y piernas de manera temprana, así como los dedos de pies y manos, pero la toma de conciencia del resto del cuerpo sucede posteriormente. Con ejercicios de reconocimiento corporal, se pueden ir trabajando otros segmentos corporales y, por tanto, la movilidad consciente de estas otras partes del cuerpo. En relación a la conciencia del peso y del tiempo paulatino, una vez que el niño va adquiriendo conciencia y dominio de su propio cuerpo, se puede iniciar el trabajo de los pesos y del tiempo en el que se realizan movimientos fáciles. Con ejemplos sencillos y actividades adaptadas a la franja de edad en la que se trabaje, se puede aplicar que un mismo movimiento sea sostenido o súbito, vigoroso o leve.

Respecto a la conciencia espacial, se pretende trabajar la diferenciación entre movimientos grandes y pequeños, así como el espacio en el que el niño se mueve. Se trabajan aspectos del espacio o de la dimensión del movimiento corporal y la dimensión espacial del entorno. De esta manera, es necesario trabajar con el niño o niña el reconocimiento corporal y el reconocimiento espacial, en relación a las proporciones de tamaño. (Laban, 1993).

En consecuencia, una vez interiorizados los conceptos, la unión de estos elementos se posibilita a través de danzas-juego o actividades sencillas, en las que el niño o niña, sin ser consciente de todos los contenidos que está trabajando, va desarrollando una conciencia corporal cada vez más completa. De acuerdo con Laban, los niños y niñas desde la primera infancia tienen la capacidad de realizar un trabajo corporal y movimiento que esté basado en sus propias vivencias, para vincularlos de manera espontánea con la danza. De modo que el proceso de exploración del movimiento y el desarrollo de las capacidades creativas y expresivas, debe ser prioritario en las actividades que se propongan en un salón de clase.

### **2.1.2 Las danzas fijas o espontáneas según Bárbara Hasselbach**

Luego de estudiar al precursor del concepto de danza educativa, surge otra figura muy significativa: Bárbara Hasselbach, fue bailarina y profesora de danza de origen austriaca nacida el año 1939, su inspiración nació de la línea metodológica iniciada por Laban, complementándola y ampliándola hasta desarrollar su propio modelo para la enseñanza de la Danza. De esta manera se convirtió en una de las personalidades que más aportaciones realizó a la Didáctica y la Metodología de la Danza educativa.

Hasselbach, se inspiró en la línea metodológica iniciada por Laban, complementándola y ampliándola hasta desarrollar su propio modelo para la enseñanza de la Danza. De esta manera, se convirtió en una de las personalidades que más aportaciones realizó a la Didáctica y la Metodología de la Danza. Para Hasselbach, la Danza Educativa promueve, además de una educación corporal, una educación estética que desarrolla la percepción del alumnado. La improvisación y la composición coreográfica, son dos de los elementos fundamentales de su metodología, los cuales permiten el desarrollo de los aspectos corporales, artísticos y comunicativos pertenecientes al lenguaje de la Danza.

Además, Hasselbach estipuló cuatro objetivos generales que pretende conseguir al final del proceso educativo de danza. Estos son:

1. Encuentro con la vivencia danza, tanto en la danza personal como en la observación de danza y danzas.
2. Aprender a entender y utilizar la danza como medio por el cual pueden representarse percepciones propias, imágenes, sensaciones, ideas y problemas.
3. Aprender a hacer uso de la danza como excelente medio de conseguir una comunicación análoga, también de carácter no verbal.
4. Aprender a entender la danza como expresión de determinadas personas, de su tiempo y sus circunstancias socioculturales y a descubrir la intención del efecto. (Moreno, 2017, p. 86)

En estos cuatro puntos, se define la identidad de su didáctica, la visión de una educación dancística global, cuya pretensión es que el alumno interiorice la Danza como un aprendizaje, relacionando los nuevos contenidos desde el inicio del proceso, con su propio conocimiento previo.

Para finalizar, Haselbach desarrolló una metodología con diferentes perspectivas y características para las enseñanzas de la Música y la Danza basada principalmente en el desarrollo de la creatividad en la Danza, desde los principios más elementales hasta la creación artística. Su enseñanza integro danza, música y lenguaje, basándose en las formas de expresión y conocimiento de niños y niñas a través de la unidad de palabra, movimiento y sonido.

### **2.1.3 García Ruso y la danza educativa**

La profesora Herminia García Ruso hace alusión al concepto de danza y señala "La danza nace con la propia humanidad, siendo un fenómeno universal que está presente en todas las culturas, razas y civilizaciones. Considerada como la expresión de arte más antigua y a través de la cual se comunican sentimientos de alegría, tristeza, amor, vida, muerte. Es así como la danza es un medio de expresión y comunicación que sustituye la palabra por el movimiento y cuyo instrumento es el cuerpo. Puede ser movimiento, arte, terapia, deporte, pero en todas sus acepciones, es un lenguaje corporal que puede apoyarse en la música, en el sonido o en el silencio con una determinada intención, ya sea comunicar, expresar sentimientos ideas o emociones o simplemente disfrutar del mero hecho de bailar. (2005).

Asimismo, enuncia una definición de Danza Educativa en su libro La Danza en la escuela (2005) Para la autora, la danza es:

Una actividad humana universal, pues se ha realizado en todas las épocas, espacios geográficos y es practicada por personas de ambos sexos y de todas las edades; es motora, ya que utiliza el cuerpo humano como medio de expresión de ideas, emociones y sentimientos; polifórmica, porque se presenta en diferentes formas (arcaicas, clásicas, modernas...); polivalente, pues puede tener dimensiones artísticas, educativas, terapéuticas, de ocio; y compleja, ya que en ella interactúan factores biológicos, psicológicos, sociológicos, históricos, estéticos, además de ser simultáneamente expresión/técnica y actividad grupal/colectiva. (pp. 16-17).

La autora centra su estudio en un ámbito educativo concreto como es la Educación Primaria, para emitir las que - desde su criterio - son las funciones fundamentales de esta práctica. El desarrollo de estas funciones, será importante para conseguir el objetivo final

propuesto. Estas funciones destacadas, se basan principalmente en el desarrollo de capacidades de diferente naturaleza entre las que se encuentran el autoconocimiento, el reconocimiento del entorno y el desarrollo motor, enlazando directamente esta última, con la salud y con la liberación de tensiones. Según la autora, el alumnado que cursa Danza Educativa dispone de un mejor conocimiento personal y a su vez, dispone de más recursos para relacionarse mejor con los demás y con el entorno que le rodea. Todos estos aspectos proporcionan, por tanto, mejoras también a nivel de salud.

La autora también ubica las funciones en cuatro dimensiones, entre las que se encuentran: la dimensión de ocio, dimensión artística, dimensión terapéutica y dimensión educativa.

La dimensión de ocio se enfoca como actividad de mantenimiento físico, de ocupar el tiempo libre, la artística se plantea como una forma de arte y debe cumplir para ser considerada como tal, los principios y las normas que orientan las actividades artísticas, la terapéutica orientada hacia fines formativos y terapéuticos con niños, que tienen necesidades educativas especiales y hacia adultos que presentan alteraciones en sus comportamientos sociales. Y por último la educativa que está dentro del ámbito escolar, tiene funciones como la de conocimiento, la función anatómico funcional, lúdico-recreativa, estética y expresiva, social y cultural entre otras. De esta manera, la dimensión educativa de la danza abarca las tres dimensiones restantes, lo cual incide en la importancia de la danza en la educación y de la educación de la danza. (2005)

Igualmente, la profesora García Ruso considera que el aprendizaje de cualquier tipo o forma de danza debe ir precedido por un periodo de formación básica, cuya finalidad sea crear una disposición positiva hacia la danza y trabajar sus elementos: cuerpo, espacio, tiempo, energía y relaciones. Según la autora, esta fase correspondería cronológicamente con la etapa de Educación Primaria

Finalmente, la consecución de todas estas funciones debe servir para conseguir el objetivo final que no es otro, según García Ruso y según los otros autores, que el desarrollo integral del niño o niña.

## **2.2 Exploración y experimentación de las posibilidades y recursos expresivos del propio cuerpo a través de la danza**

El cuerpo y la danza siempre se han relacionados desde el movimiento, es decir que cada movimiento puede explicarse de cierta manera por los cambios espaciales de posición y transición, flujo y tiempo, entre otros. En este punto, se abordará la cuestión de los elementos que se necesitaran para un trabajo de danza con niños, desde la exploración espacial, la danza libre y la improvisación y creatividad.

### **2.2.1 Exploración espacial**

Todos los bebés tienen una fuerza interior llamada impulso epistémico, que los impulsa a conocer y explorar a sí mismos, al otro, a los objetos y al espacio en el que se encuentran. El recorrido hacia la actividad autónoma y la exploración se inicia desde este impulso por conocer. Su motor es la acción cargada de las iniciativas y los deseos, enriquecida por sus competencias y favorecidas por un ambiente facilitador proporcionado por el adulto.

En relación al concepto de espacio, es una tarea compleja y difícil poder definirlo, hay variables objetivas como las diferentes situaciones, el emplazamiento u orientación, localización y otros aspectos subjetivos que dependen de nuestra percepción del espacio. Sin embargo puede definirse como: “El espacio es un vacío amorfo hasta que se le dan fronteras, se emplazan en él las personas y los objetos, Entonces comienza a tener propiedades, como anchura y profundidad, paredes y espacios abiertos, primer plano y fondo” (Sampredro y Botana, 2010, p.101).

A su vez, las nociones espaciales tratan la relación del cuerpo con los elementos que se encuentran en su ambiente, utilizando conceptos como arriba, abajo, adelante, atrás, derecha, izquierda, dentro, fuera, largo, corto. Esto se va descubriendo en la medida en que el niño interactúa con su entorno a través del movimiento y el contacto directo con los objetos

Piaget, manifiesta que el desarrollo espacial en el niño y la niña, se inicia desde el pensamiento egocéntrico y la disociación de sus cuerpos y las acciones en el mundo exterior. Es por esta razón que Piaget estima que las nociones de espacio se van desarrollando a través

del tiempo, teniendo en cuenta las acciones que los niños realizan. Asimismo, Piaget indica categorías que están relacionadas con el espacio, estas son:

- Noción de situación: está relacionada con la posición del cuerpo los objetos y el espacio.
- Noción de dirección: en esta se habla de las direcciones en las cuales nos desplazamos en el espacio.
- Noción de ocupación: espacios que incluyen distintas dimensiones. Sin olvidar que la adquisición del espacio se da en tres etapas espacio topológico, es así como transcurre desde el nacimiento hasta los tres años, se limita al campo visual y las posibilidades motrices del niño.
- Espacio proyectivo: los objetos se sitúan de acuerdo a las proporciones
- Espacio euclidiano: forman parte de las dimensiones y proporciones. (Citado en Correa, Molina, Salazar & Vega, 2013, p. 34-35).

Para el desarrollo y aprendizaje de las nociones espaciales, el niño y la niña deben pasar por un complejo proceso, comenzando por la formación de conceptos para llegar hasta la construcción de mapas cognitivos o mentales. Este proceso inicia en el nacimiento y continúa hasta la adolescencia, donde se centra en la adquisición de conceptos a través de la percepción y avanza hasta la evocación de objetos, situaciones, personas, etc., a través de la representación.

El desarrollo espacial se fundamenta primeramente en el desenvolvimiento, de acuerdo a las acciones corporales que realiza el niño y la niña, apoderándose de esta forma, de conceptos espaciales que la experiencia motora les brinda, alcanzando la maduración de estos para posteriormente comunicar sus conocimientos, valiéndose de símbolos, signos gráficos y dibujos. El niño y la niña van generando conceptos mediante la conciencia del propio cuerpo, dado que descubren un espacio que aún está limitado a lo que pueden tocar. Por consiguiente, la formación de conceptos espaciales en niños y niñas pequeños en un principio es de carácter experimental, comenzando con el conocimiento del propio cuerpo, dando lugar a la representación del espacio conocido.

. Igualmente, plantea que las vivencias que tiene el niño a través de su propia experiencia, inician con los movimientos reflejos y la percepción sensorial, teniendo en cuenta que el movimiento tiene el siguiente desarrollo:

- Esquema corporal: este prioriza el reconocimiento de sí mismo y la relación del individuo con su contexto.
- Elaboración de lateralidad: desarrollo de aspectos corporales como derecha izquierda.
- Elaboración del espacio: en este sentido se habla del movimiento y la acción.
- Elaboración del tiempo: este se va desarrollando a medida que el individuo vive un proceso de maduración que le permite la ejecución del movimiento y la acción (Citado en Garcia, Molina, Salazar & Vega, 2013, p.37)

Asimismo, Piaget indica que los bebés a través del sentido de la vista, observan los movimientos y empiezan a tener una percepción del espacio y de cómo las cosas van cambiando de lugar. En relación a los niños y niñas pequeños, el concepto espacio se va desarrollando conforme el niño va creciendo, a través de su cuerpo y de los desplazamientos que realiza por sí mismo, comienza a reconocer las distancias, así como a captar las dimensiones y las perspectivas. Por lo tanto, la construcción del espacio está mediada por el desarrollo de los procesos posturales y motores del niño. (2011)

Con respecto a la exploración espacial, Laban (1993) señala que el niño pequeño puede percatarse y hacer diferencia entre movimientos amplios y pequeños. Además, es capaz de entender la extensión de cualquier parte del cuerpo en el espacio o de su aproximación al centro del cuerpo. Asimismo, la conciencia de la habitación en la que el cuerpo se mueve, con su piso, sus paredes y su techo, es un tema útil para el desarrollo del sentido del espacio y sus direcciones fundamentales en el niño o niña.

Por otra parte, Berdonneau (2008) menciona que la manipulación del entorno y los objetos que lo conforman, resultan esenciales en el desarrollo de las nociones espaciales. La actividad kinésica a través de la exploración, necesita utilizar recursos apropiados, como los juegos y materiales que fomenten la manipulación. Tal como señala Berdonneau, a través de la manipulación, el niño y la niña aprenden porciones del mundo social y físico, configurando nuevas ideas que abren paso a conceptualizaciones y representaciones mentales que promueven el desarrollo de nociones como las de espacio.

Para concluir, la exploración espacial es muy importante y determinante para los aprendizajes de los niños y niñas, debido a que si no los desarrolla puede presentar alteraciones en su formación académica, incluso en el desarrollo de su personalidad. Estas

habilidades son primordiales en el desarrollo del niño o niña a través del desplazamiento y el juego en el aula.

### **2.2.2 Danza Libre**

La danza en Educación Infantil, debe centrarse en el efecto benéfico que tiene sobre los alumnos y no tanto en una perfecta ejecución (Cañal Santos y Cañal Ruiz, 2001). Idealmente, es que sea espontánea, permitiendo la naturalidad de los niños y niñas, dejando de lado la técnica perfecta y las danzas estilizadas. De esta manera, la danza libre - según Manero “(...) es una forma de entender el movimiento. No se trata de una libertad en el baile sino más bien de liberar el cuerpo mediante el movimiento y con ello las emociones”. (Manero, 2021, s.p).

La danza libre surgió a principios del siglo XX a manos de François Malkovsky. Este tipo de danza rompió con todas las reglas de baile que se habían establecido hasta entonces en la cultura occidental y ayudó a establecer los fundamentos de la danza moderna. Una de sus precursoras fue Isadora Duncan<sup>2</sup> quien se basó en movimientos que surgen de una manera natural, fluida y libre, en vez de ejecutar pasos estructurados. (Fernández & Tamaro, 2004)

Es así como este tipo de danza creó movimientos, coreografías, y músicas que llevaban a los recovecos más íntimos del ser, permitiendo que surgiera el movimiento. Malkovsky se inspiró en la naturaleza y en los sonidos y movimientos de Duncan, convirtiéndose en la base de esta danza. (Manero, 2021).

La danza libre se caracteriza por permitirle al cuerpo sentir por medio de la música y del movimiento libre para expresar toda la vida interior. Además, permite que la actividad sea plenamente hedónica y que se realice por el pleno disfrute de la misma: “Ningún niño continuará bailando a no ser que disfrute con ello” (Joyce, 1987, p. 18).

De igual manera, este tipo de danza tiene dos componentes fundamentales, el estímulo acústico y las visualizaciones que se generan en nuestro mundo interior por medio de lo que oímos, de manera que podemos movernos corporalmente centrándonos en el sonido de los temas y las sensaciones que estas nos transmiten. La danza libre consigue la predisposición para un profundo trabajo introspectivo, esto permite procesar las sensaciones y emociones que

---

<sup>2</sup> Isadora Duncan Bailarina estadounidense nacida en San Francisco, Estados Unidos el año 1877, considerada pionera de la danza moderna al romper con los principios del ballet clásico, haciendo la improvisación y la espontaneidad de las principales características de su manera de bailar, y dando creación de una nueva escuela de danza. (Fernández & Tamaro, 2004).

transmite la música. Por tanto, Chaiklin menciona que la danza libre sirve como nexo para unir las emociones y la música (citado en Herrero, 2019, p. 18).

En relación a los beneficios que tiene la Danza Libre en el ámbito de la educación, es posible afirmar que favorece al desarrollo de funciones trascendentales, como el conocimiento personal y del entorno, el desarrollo de la capacidad motriz, la función de comunicación, la de relación, la función expresiva, estética y funcional-cultural.

Además, la Danza libre sirve como herramienta educativa para poder mejorar las relaciones interpersonales gracias a su aportación de beneficios físicos, cognitivos, relacionales y emocionales. Al mismo tiempo, permitirá el desarrollo de la función anatómico-funcional, mejorando e incrementando la capacidad motriz y la salud, la función lúdico-recreativa, la función comunicativa, afectiva y de relación, la hedonista, considerando el movimiento rítmico como liberador de tensiones. (Marín, 2017).

En definitiva, la danza libre es la decisión más idónea para trabajar las emociones por medio de la danza, permite expresar libremente las emociones que sentimos y unida a la música, permite la experiencia del cuerpo vivencial. Por ello, es conveniente utilizar esta danza libre para comprender y gestionar las emociones en educación infantil, para realizar el aprendizaje desde un punto de vista plenamente vivencial.

### **2.2.3 Improvisación**

*“(...) la improvisación es un camino directo a la composición que estimula la imaginación y la exploración del mundo interno y externo a través del sistema sensorial.”*

*Sánchez Ortega*

Según la RAE, improvisar es “hacer algo de pronto, sin estudio ni preparación” (2020). En otras palabras, es una acción que se realiza de forma espontánea sin haberla planificado con antelación. Se improvisa, en términos generales, cuando algo nos toma por sorpresa, o cuando no se planifica lo que se va a hacer o decir en cierta situación. Lo que se improvisa es algo provisorio que ocurrirá en un instante y que, en estricto rigor y, por ello

mismo, será único e irrepetible. Se puede filmar una improvisación, pero ese momento que ocurrió en el aquí y ahora no se volverá a repetir como tal bajo ninguna circunstancia.

Por otra parte, Pérez y Griño mencionan que la improvisación: “se utiliza para abrir el camino a la expresión espontánea del individuo, la cual es parte integral de toda expresión artística. Ofrece la oportunidad de descubrir nuevos movimientos que no forman parte de la vida cotidiana de cada individuo” (2015, p.170).

En relación a la danza y la improvisación, esta nace a finales de los años 60 en Nueva York, Estados Unidos, y surge como una respuesta al estilo moderno que se había practicado hasta ese entonces. Es complejo definir este concepto en el área de la danza, sin embargo parece ser algo exclusivo de seres humanos, los que tienen la facultad de disponer cómo, cuándo y hacia dónde moverse. (Longas, 2012) La improvisación en la danza toma el movimiento como elemento principal de creación. La improvisación se basa en el acto de escuchar y en la posibilidad de jugar y crear con los movimientos y los estímulos que tenemos y que elegimos para cada improvisación. Además, la improvisación da cuenta de un estado de espontaneidad y alerta donde se instala el cuerpo para recibir múltiples estímulos que ocurren en la contingencia del aquí y ahora. Todos estos estímulos se desencadenan en una propuesta personal de movimiento, expresándose en el ejercicio creativo que recorre el cuerpo. Así, se considera que la improvisación es “un recurso valioso en la artes escénicas ya que estimula la creatividad de los participantes, tanto en las habilidades del pensamiento como en la expresión del cuerpo”. (Citado en Bravo, 2013, p. 36).

Respecto a los niños, estos se caracterizan por ser grandes improvisadores, la improvisación forma una parte muy importante de sus vidas, una etapa de su desarrollo en el que juegan, exploran y combinan diferentes posibilidades.

Ahora bien, el concepto de creatividad<sup>3</sup> es complejo debido a que se trata de algo intangible, sin embargo, Trigo afirma que “la creatividad es una capacidad humana que en mayor o menor medida todo el mundo posee” (1999, p.25). Por otro lado, el desarrollo de la danza a través de la creatividad se realiza por medio de ejercicios libres, de exploración, el niño se deja llevar por la música, por lo que le transmite. La creatividad corporal pone los cimientos de una mejor asimilación de las nociones que primero aprende en teoría como el peso, volumen, distancia, lateralidad, etc., hasta algo tan complejo como la noción de “contrarios-complementarios”. (Duran, 1991, p.65).

---

<sup>3</sup> Este concepto se desarrolla en profundidad en el siguiente punto.

En consecuencia, improvisación y creatividad, aunque tienen significados diferentes, son conceptos que están relacionados, pues la esencia de la creatividad está en la improvisación, no se puede concebir el hecho creativo sin un componente de improvisación como búsqueda subjetiva de elementos creativos. Así, el ideal es que niños y niñas puedan expresar los movimientos y el trabajo corporal a través de la libertad y de la improvisación, dando paso a la capacidad de creación que cada individuo tiene desde sus primeras etapas.

### **2.3 Danza en el aula a través del juego**

En este punto, se abordara la danza y el juego por medio de distintos elementos como la creatividad, la imaginación y por ultimo con la utilización de objetos.

Piaget especifico distintos tipo de juegos y los sectorizo según la etapa en que se encuentren los niños y niñas. Algunos de ellos son: el juego de construcción y acción en los primeros años, pasando por el juego simbólico o de representación hasta llegar al juego de reglas. De acuerdo a cada etapa y al nivel etario en que se encuentran los niños, el juego se transforma y adquiere distintas dimensiones que evidencian el desarrollo que experimenta el ser humano a medida que crece, donde el juego es un reflejo de su personalidad y de su ser interior. Asimismo, Lebouch afirma que:

(...) el juego debe estar precedido de experiencias verdaderas, que nazcan de manera espontánea y natural, como fase exploratoria básica para el descubrimiento de gustos y preferencias, que colaboren en los procesos de construcción, reafirmación y valoración del niño, así como en desarrollo de su personalidad. (En Gutiérrez y Salgado, 2014, p.67).

El juego es un elemento transversal, omnipresente en la actividad infantil, que al igual que la danza ocupa el cuerpo y el movimiento en su quehacer. Los juegos son vitales para la primera infancia, pues desde estos surge el movimiento motivado por la música, es decir, son las primeras formas de expresión e interacción de los niños con el ambiente, lo que ocurre de forma intuitiva y global. El juego facilita la comunicación en el niño, así como su capacidad de expresión y autoconocimiento, que le permite establecer conexiones y relaciones emocionales que mejoran su interacción social y cultural. Dentro de las coincidencias que tienen estos conceptos los autores señalan que al igual que la danza:

(...) el juego es considerado una forma de expresión, lo que lo hace acercarse aún más a la actividad estética: “(...) No es asombroso que el juego aparezca como un tipo de actividad desalienada, verdaderamente creadora, mediante la cual el hombre realiza su propia esencia. De este modo, el juego resulta, en sustancia, un modo de expresión. (Lebouch en Gutiérrez y Salgado, 2014, p.68).

En consecuencia, danza y juego potencian a través de la experiencia aquello que se quiere enseñar por medio de la verbalización. Además, tanto la danza como el juego resultan ser, en cierta medida, actividades grupales que se relacionan con otras personas, con objetos, con espacios, tiempos y energías que enriquecen el lenguaje corporal y que ayudan a establecer percepciones espaciales y sensoriales fundamentales para el desarrollo cognitivo, afectivo y social durante la primera infancia.

Comprenderemos de esta manera, que danza y juego se relacionan en el trabajo corporal del niño y niña, específicamente en los niños pequeños, por medio de la imaginación, la creatividad y de la utilización de distintos elementos que potenciaran el movimiento y la corporalidad.

### **2.3.1 Creatividad**

Como se explicó anteriormente la creatividad es un elemento muy relevante en la danza y el juego en los niños y niñas. En relación a su definición se pueden encontrar “La creatividad es un proceso mental complejo, el cual supone: actitudes, experiencias, combinatoria, originalidad y juego, para lograr una producción o aportación diferente a lo que ya existía” (Esquivias citado en Esquivias, 2004, p.6). Asimismo, Matisse lo expresa de una manera mucho más simple “Crear es expresar lo que se tiene dentro de sí”. (Citado en Esquivias, 2004, p. 7).

Por otro lado, Duran menciona que “en general, el eje básico de la educación artística es la creatividad a través de actividades lúdicas y de la integración de las funciones: integración que se encuentra en todo quehacer estético y artístico. Es decir, es un elemento fundamental en todos los ámbitos de desarrollo artístico que pueda incorporarse en la educación a través de distintas actividades que potencien los trabajos artísticos. De igual manera, Duran señala que el niño “se concentra únicamente en el hecho de mover su cuerpo, de sentir y de pensar, a partir del estímulo inicial que desencadena en él la creatividad”. (1991, p.66). Por tanto, el movimiento y la danza generan y potencian la creatividad de los niños y niñas.

Al mismo tiempo el desarrollo de la creatividad está directamente relacionado con el planteamiento de los currículos y programas educativos, pero también dependerá del rol del docente y como este integrara el proceso creativo en sus clases. Así pues, “Solo es posible el desarrollo del proceso creativo cuando se cuente con educadores que cultiven su propia creatividad. El educador debe ser el facilitador del encuentro del ser humano con su propio mundo, con su semejantes y con el mundo natural y cultural.” (Citado en Bravo, 2013, p.43). Por consecuencia el rol del docente tiene un papel primordial en permitir que los niños y niñas desarrollen su creatividad y no en inhibirla, así como también debe ser capaz de ser creativo para estimular el desarrollo creativo de cada niño y niña.

Por último, la creatividad implica el proceso creativo que se refiere al acto creativo donde se llevan a cabo las ideas. El proceso creativo es la ejecución, la acción de la actividad creativa, durante esta acción se desarrolla todo el potencial creativo del ser humano, es decir “(...) y es precisamente por medio del proceso creativo, que lo seres humanos tienen la posibilidad de movilizar todos los ámbitos de su Yo de forma conjunta, y actuar de forma plena e integrada.” (Citado en Bravo, 2013, p.45). Además, el proceso creativo es una de las potencialidades más complejas de los seres humanos, éste implica habilidades del pensamiento que permiten integrar los procesos cognitivos menos complicados, hasta los conocidos como superiores para el logro de una idea o pensamiento nuevo.

En relación a la danza y juego poseen ciertas diferencias, por ejemplo, la danza centra su atención en el movimiento y persigue un fin estético y reflexivo, donde la creación tiene una intención. En cambio, el juego no tiene un componente artístico presente de manera consciente. La danza como disciplina artística, tiene como objetivo desarrollar una visión sensible, emocionada y subjetiva de la realidad, permitiendo comunicar concepciones particulares de esta. Sin embargo, el juego suele ser una representación más o menos abstracta, dependiendo de la etapa del niño o niña y teniendo siempre como objetivo final el placer. (Gutiérrez et al 2014).

De esta manera, el placer se convierte en el motor principal que estimula al niño a descubrir sus propias posibilidades de movimiento, creando de forma espontánea, en principio, para luego ir introduciendo de apoco la intención y la reflexión sobre la experiencia estética danzada jugando. La experiencia estética constituye, una práctica que contiene una satisfacción y finalidad en sí misma, es decir es una forma de encontrarse con el mundo, con los objetos fenómenos y situaciones ya sean naturales o creados por el ser humano, que

produce en quien lo experimenta un placer, un conjunto de emociones y un tipo de conocimiento que puede considerarse de tipo estético. (Wenger, 2012)

Por consiguiente, juego y danza idealmente se vinculen para generar actividades lúdicas que busquen en el niño o niña de edad preescolar, descubrir por sí mismos cuáles son sus preferencias y sus gustos, dejando de lado el juego dirigido con reglas establecidas o las danzas con técnicas específicas, que coartan la libertad de expresión del niño. Es vital para el desarrollo de los niños y niñas que el juego no se separe del cuerpo en su totalidad, siendo la danza un componente muy importante. Así, la danza podría potencialmente ser la disciplina que integre al juego de manera formal en la etapa preescolar, vinculando más concretamente cuerpo, arte y juego en la educación.

### **2.3.2 La imaginación**

La imaginación es el mayor poder creativo del ser humano, porque todo lo que hemos creado antes y sin excepción ha estado en la mente de un ser humano en forma de idea gracias a la capacidad de imaginar. La imaginación tiene el poder de recrear el pasado y de traer a la mente lo que no está presente, lo que no es accesible ni tangible a los sentidos, como también entrega la posibilidad de viajar al futuro, entendiendo que existen múltiples futuros posibles, permitiéndonos anticiparnos, prever, descubrir y experimentar distintas realidades y maneras de vivirlas. (Bartibas, 2021). Ucha, menciona que la imaginación es:

(...) aquella facultad de la mente que nos permite representar en ella las imágenes de las cosas reales como de las ideales. La imaginación consiste en la utilización de abstracción de la realidad actual y en ese supuesto es donde mayormente se darán las soluciones a necesidades, la rienda suelta a deseos y a proyectos convertidos en realidad, preferencias, entre otras cuestiones. (Ucha, 2009, s.p)

Por su parte, Márquez define este concepto como:

(...) la facultad que tenemos para percibir un objeto que no se encuentra presente. Así, los niños desarrollan su imaginación, representando ese objeto que se "han imaginado" o han visto anteriormente mediante un dibujo, construyéndolo con diferentes materiales, o explicándolo a través del lenguaje. (2020, s.p)

En consecuencia, la imaginación permite representar experiencias, hechos vividos y acontecimientos que se están atravesando en el ahora, ya sea de manera visual, auditiva, táctil u olfativa. De igual manera, la imaginación es “la capacidad que tiene la mente humana para representar en el pensamiento las imágenes de cosas o hechos reales o ideales y es uno de los grandes tesoros de la infancia” (Arzube, Flores y León, 2018, p.43).

En relación a lo que ocurre con la imaginación en las niñas y niños, es importante recalcar que promover el desarrollo de la imaginación es esencial para ellos, ya que esta capacidad tan significativa les ayuda a expresarse por sí mismos, a desarrollar su pensamiento abstracto a resolver problemas y a relacionarse mejor con los demás a lo largo de toda su vida. (Arzube, Flores y León, 2018). La inocencia y esa libertad ilimitada con la cual se desenvuelven los niños, sin duda contribuyen a darle rienda suelta a su imaginación sin vergüenzas y sin bloqueos, puesto que surge de sus propias experiencias. Es decir, “el niño, no tiene los pruritos que muchas veces disponen los adultos y entonces eso suma a la hora de no inhibirse y largarse a imaginar”. (Ucha, 2009, s.p)

De igual modo, la imaginación está muy relacionada con la creatividad porque ambas son cualidades innatas del ser humano. Sin embargo, la imaginación tiene que ser cultivada y potenciada por la voluntad y el esfuerzo para que el niño pueda desarrollarla. Así, educar, potenciar, estimular y guiar la imaginación de los hijos, conlleva múltiples beneficios entre los que se encuentran:

- Fomenta la curiosidad, el espíritu aventurero y permite asumir retos
- Ayuda y mejora la memoria.
- Mejora la creatividad
- Facilita la dosis necesaria de ilusión y motivación para el cumplimiento del deber en la vida cotidiana, es decir ayuda a potenciar el esfuerzo. (Márquez, 2020, s.p)

Por otra parte, la imaginación depende de factores como el desarrollo infantil de cada niño o niña, es decir la imaginación creadora actúa según el peldaño de desarrollo en que se encuentre el niño. Además, surge de manera natural y es una capacidad que tienen desarrollada mucho mejor que los adultos. También, es una de las formas en la que ellos logran expresarse y comunicar su mundo interior. En los niños, esta facultad es muy

importante para su correcto desarrollo, ya que les aporta una serie de beneficios positivos a lo largo de toda su vida, como el desarrollo de su creatividad, el desarrollo del pensamiento abstracto o desarrollo de sus habilidades sociales.

Es necesario que esta capacidad innata sea estimulada por las madres y padres entendiendo primero las diversas dimensiones de la mente creativa, estas son:

- Inquisitiva está en constante preguntarse y preguntar, explorar e investigar, y desafiar los supuestos.
- Persistente al enfrentarse a la dificultad, atreverse a ser diferente y tolerar la incertidumbre.
- Imaginativa pone a jugar distintas posibilidades, estableciendo relaciones o conexiones, utilizando la intuición.
- Disciplinada el acto creativo implica el ejercitar habilidades, desarrollar técnicas o reflexionar críticamente en la búsqueda de una mejora continua.
- Colaborativa debido a que el proceso creativo en sí se potencia en el dar y recibir feedback, donde siempre se enriquecerán los resultados si utilizamos aprendizajes previos y abrimos puentes de colaboración con otros. (Bartibas, 2021, s.p).

Para estimular la imaginación es primordial dejar que el niño se exprese libremente, que juegue sin reglas, es decir que durante la sesión de danza, se le debe dejar ser y hacer. Además, valorar el proceso de cada niño, siendo los padres guías pero de una manera no intrusiva. También, los adultos deben promover la confianza, la aceptación y la valoración de su singularidad, de la misma manera, deben proveer un entorno inspirador, incentivar y diversificar la exploración de materiales y experiencias, y por último, evitar dirigir sus juegos. En definitiva, la imaginación, cumple un rol fundamental y determinante en la comprensión de la vida tanto en los adultos como en los niños.

La imaginación es fundamental y necesaria en el desarrollo de los niños, siendo el rol de sus padres o figuras de apego, primordiales en poder estimular y desarrollar esta cualidad. La capacidad de crear e imaginar de cada niño o niña por medio de la danza, permitirá que estos puedan moverse libremente explorando todas sus capacidades corporales.

### 2.3.3 Danza con elementos

Dentro de la danza y en especial con los niños, se pueden utilizar elementos que estimulen lo lúdico y que les ayuden a conocer una amplia gama de posibilidades de movimientos y distintas maneras de utilizarlos. Los elementos que pueden usarse en danza son aquellos objetos externos al cuerpo que pueden producir sensaciones y reacciones. Sirven para reforzar la expresión de un movimiento, son vehículos de comunicación entre una, dos o más personas y sirven de estímulo para iniciar nuevos movimientos.

Al principio, la manipulación de estos elementos aportará sensaciones físicas a través del tacto que luego dará paso a sensaciones más subjetivas. “Las respuestas corporales dependen del tipo de material, cuyas cualidades determinan el tipo de relación que se establece, unidas a la subjetividad del que investiga” (Pérez y Griño, 2015, p.171).

Asimismo, los autores señalan que el trabajo con elementos en el aula proporciona estímulos y vivencias cuyos significados van cambiando y ampliando hasta llegar a la abstracción sin el objeto. Los elementos que se pueden utilizar en danza con niños pequeños ayudan a incentivar la imaginación y su capacidad de exploración. Algunos de estos elementos son:

- Visuales: objetos de distintos materiales como aros, pelotas de distintos colores, fotografías, proyecciones, papeles de colores, elementos de la naturaleza como conchas, hojas, etc.
- Auditivos: música grabada, sonidos corporales, expresiones verbales, objetos para percutir, instrumentos musicales.
- Táctiles: ropas y papeles de distintas texturas, bandas elásticas, objetos de la naturaleza.
- Olfativos: plantas, flores, frutas, esencias. (Pérez y Griño, 2015, p. 171).

De esta manera, los autores señalan la importancia de utilizar elementos en la danza con niños y como estos potencian distintos tipos de movimientos, además de estimular el desarrollo de sus habilidades motoras y sus distintos sentidos como el tacto, el oído, incluso el olfato. Todos los objetos que puedan utilizarse en un espacio determinado provocaran en el niño o niña más ganas de jugar, explorar y conocer las habilidades corporales de las que son capaces.

**Capítulo IV:**  
**Subcapítulos y Análisis**

**3. Propuesta de lineamientos didácticos para la danza  
educativa preescolar (sala cuna y medio menor)**

### **3.1 La danza en familia; padres, madres e hijos en unidad: Propiciar Espacios de exploración guiada y no guiada.**

Para continuar, con este último punto en el estudio de campo de la presente investigación, se desarrollaron dos laboratorios, que permitieron generar un trabajo de observación y de reflexión en torno a la danza en el preescolar junto a su familia, para determinar cómo se comportan niños y padres en las diversas actividades propuestas por la investigadora y cómo este trabajo podría convertirse en una propuesta de lineamientos didácticos. Se analiza la exploración espacial, la noción espacial y el trabajo corporal que ocurrió en la triada, además de exponer las observaciones del juego a través del movimiento. Lo que ayuda a estimular el desarrollo psicomotor de los niños. Por último, se analiza lo ocurrido con el vínculo afectivo entre papás, mamás y sus hijos por medio de la danza en las diversas actividades propuestas para el desarrollo afectivo y emocional de los niños.

#### **3.1.1 Desarrollo y noción espacial en la triada**

El desarrollo de las nociones espaciales inicia con una exploración experiencial del propio cuerpo en el entorno. El niño y la niña van generando conocimiento mediante la conciencia del propio cuerpo, dado que descubren un espacio que aún está limitado a lo que pueden tocar. Es decir, la formación de conceptos espaciales en niños y niñas pequeños, en un principio es de carácter experimental, comenzando con el conocimiento del propio cuerpo, dando lugar a la representación del espacio conocido.

De esta manera, durante ambos laboratorios se observó cómo los niños y niñas exploraban y descubrían la noción de espacio, conociendo sus propios cuerpos en compañía de sus padres. El psicólogo Jean Piaget (1981) señala que las nociones de espacio se van desarrollando a través del tiempo, teniendo en cuenta las acciones que los niños realizan. Por lo tanto, concluye que este conocimiento es un constructo y no algo que viene dado.

Asimismo, Piaget señala que los niños y niñas al llegar a los dos años comienzan un proceso cognitivo que se relaciona con la capacidad de representación, lo que da resultado dentro del desarrollo espacial. Es así, como el niño y la niña comienzan a simbolizar estas

nociones y ya no solo en relación a sus cuerpos, sino más bien, a esquemas o representaciones mentales de su entorno y los elementos y personas que lo conforman, es decir, el niño y la niña ya podrá desplazarse por lugares conocidos como también podrá volver al mismo lugar de partida en distintos recorridos.

En el taller, se observó un mejor desarrollo de la noción espacial en las triadas 1, 2 y 3 con niños mayores a dos años, siendo capaces de recorrer y experimentar con el espacio sin necesidad de estar todo el tiempo en compañía de sus padres, es decir, hubo una independencia. No obstante, en la triada donde había una niña menor a dos años, su exploración fue más tímida necesitando más estímulos de parte de mamá y papá. Igualmente, los niños y niñas se motivaban más cuando la exploración espacial estaba vinculada con el juego, lo que les permitía una mayor libertad. (Diario de campo).

Por otra parte, Aragonés y Américo (1998) explicaron el desarrollo de estas nociones segmentándolas por sub-etapas, de manera tal que se pudieran comprender más claramente en cuanto a su funcionalidad. Éstas se denominan: espacio corporal, espacio de apresamiento y espacio de acción. El primero está conformado por la superficie corporal, en donde los estímulos son localizados en el propio cuerpo. El segundo, el espacio de apresamiento, se refiere a un espacio que está fuera del cuerpo, pero situado alrededor de este, el cual queda determinado por los movimientos corporales que puede realizar al relacionarse con los objetos que el espacio contenga; y el tercero, se refiere a que el espacio de acción se encuentra a mayor distancia que el espacio inmediato, siendo éste el entorno físico donde el individuo se desenvuelve.

De esta manera, en la triada 1, por ejemplo, la niña experimentaba con la pelota, tomándola y lanzándola a sus padres, jugando con el elemento de distintas maneras, recorriendo el espacio con el elemento de manera individual y junto a sus padres. Por otro lado, en la triada 3, el niño también exploraba con el elemento y su cuerpo pero lo hacía de manera individual, interactuando menos con sus figuras de apego, haciendo alusión al espacio de apresamiento donde el objeto estaba situado fuera pero alrededor de sus cuerpos. Todos los niños lograron recorrer el espacio e interactuar con los distintos objetos que se presentaron.

Por otra parte, en la mayoría de las triadas los niños y niñas lograron conectarse con sus espacios corporales. En la triada 2 y 4, la niña se conectaban más desde la imitación de

movimientos, al observar lo que hacían sus padres; en cambio, en la triada 3 el niño realizaba exploración su espacio corporal de manera más autónoma, proponiendo sus propios movimientos, y en algunos momentos, respondiendo a los estímulos que eran entregados por sus figuras de apego. En cambio, en la triada 1, por momentos la niña no participaba de toda la actividad, no obstante, mamá y papá generaban distintos estímulos para que fuera respondiendo y quisiera participar. (Diario de campo).

Piaget (1981) indica que es de suma importancia que los niños puedan conocer y desarrollar su noción espacial, siendo un proceso vital para su proceso escolar a futuro. Además, señala la importancia de los juegos lúdicos y actividades innovadoras que le permitan al niño interactuar, involucrarse, aprender y tener experiencias significativas en cuanto a conocimientos nuevos. Por último, para Piaget el niño demuestra, a través de su experiencia, el inicio de los movimientos reflejos y la percepción sensorial.

En consecuencia, la noción espacial es muy importante en los niños y niñas, pudiendo realizarse a través de la exploración de sus propios cuerpos o por la exploración del espacio, utilizando objetos que puedan mover o que se encuentren de manera estática y donde puedan acercarse. Es así, como una de las mejores maneras de aprender sobre la noción de espacio en niños de esta edad, es por medio de juegos y recibiendo además los estímulos de sus padres y madres.

### **3.1.2 Movimiento y danza libre en la triada**

El movimiento y los sentidos son la base de todos los conocimientos. Desde que nacen los bebés expresan, mediante el movimiento de su cuerpo, diferentes emociones y necesidades. De esta manera, permitirles a los niños y niñas moverse para investigar su entorno es ayudarlos a desarrollar su inteligencia. Es una de las maneras de fomentar en los niños la curiosidad por descubrir el mundo y la posibilidad de satisfacerla mediante sus sentidos y sus desplazamientos

Las capacidades motrices son el primer recurso que poseen los niños y las niñas para comunicarse y relacionarse con el mundo que les rodea; por lo que a partir del propio movimiento y en el marco de la interacción social, los niños y niñas deberán aprender a conocer su propio cuerpo y a utilizarlo como medio de expresión y de intervención en el

medio y, sobre esta base, construirán su identidad, persona, sentidos y sus desplazamientos.

A través de la experiencia del propio movimiento, los niños deberán ir coordinando sus esquemas perceptivo-motrices y conociendo su propio cuerpo, sus sensaciones y emociones. Aprenderán a ir poniendo en juego las distintas partes de su cuerpo para producir un efecto interesante o para su propio placer y, al mismo tiempo, las irán sintiendo, interiorizando; organizando y construyendo una imagen integrada del esquema corporal. En definitiva, una imagen adecuada del esquema corporal es la base para la elaboración de la propia identidad personal.

Además, no hay que olvidar lo que señala Laban respecto al impulso del movimiento y que proviene de esfuerzos internos impartidos a los nervios y músculos que mueven las articulaciones de los miembros, ese impulso del movimiento es un flujo al espacio con un ritmo determinado. (1993). Es decir los cuerpos tienen un peso, ocupan un espacio y realizan flujos internos y externos a distintos ritmos.

Cuando el movimiento y la danza se realiza en familia, con niños y niñas junto a sus padres y madres, además de potenciar todo lo antes mencionado, se generan instancias de vínculo permitiendo que los padres y madres, además de estrechar los lazos con sus hijos, observen y sean parte del proceso de movimiento, expresión corporal y de danza de sus hijos.

Respecto a la danza libre, Delalande defiende que en las primeras etapas de la niñez, al recibir un estímulo musical, el alumnado siente una necesidad de corporizar la música. (1995) En esta búsqueda de movimiento corporal ante un estímulo acústico, el infante trata de sincronizar sus propios movimientos con alguna de las características básicas de la música que escucha, siempre realiza este movimiento desde un enfoque globalizador en el que moviliza gran parte de su cuerpo. (Akoschky, 2008).

Para especificar, durante los laboratorios los niños junto a sus padres danzaron libremente, dejándose llevar por el movimiento con distintas músicas y utilizando distintos ritmos y tiempos. Al comenzar y poner la música, la primera reacción de todos los niños fue de moverse. Por ejemplo, en la triada 2, la niña sigue los movimientos que le proponen sus padres y ella los imita. También propone sus propios movimientos, a diferencia de la triada 4, donde la niña era la más pequeña del grupo, en esta triada los padres la acompañaban pero ella era más pasiva en su forma de moverse y no solo buscaba a sus padres, sino que también buscaba interactuar con otras personas. Por otra parte, en la

triada 3, el niño se mueve desde el juego, no imita, sigue su propio impulso de moverse en el suelo y su madre y abuelo/a lo siguen en esta dinámica. Cabe señalar, que Robinson (1992) reafirma la idea de que para el niño es necesario empezar la danza a corta edad y es una forma de jugar y experimentar con su cuerpo, sin embargo, no practicará danza de forma consciente hasta los tres años.

Los niños y niñas, al ser acompañados por sus padres o figuras de apego, son capaces de explorar con mayor libertad, pues se sienten en confianza y seguros, además de ser una instancia donde los niños juegan con sus padres. A su vez, en cada triada los padres lograron ser plenamente libres, no hubo técnicas ni movimientos establecidos, no existieron los pudores ni la vergüenza, solo se movieron en compañía de sus hijos o hijas, se dejaron llevar explorando lo lúdico y el juego, convirtiéndose también en niños. (Diario de campo). Por otra parte, la danza libre permite sentir la danza por medio de la música, generando una libertad de expresión, a la vez que permite que la actividad sea plenamente hedónica y que se realice por el pleno disfrute de la misma, es decir, “Ningún niño continuará bailando a no ser que disfrute con ello” (Joyce, 1987, p. 18).

Por ejemplo, durante la actividad de danza libre, la triada 1 tuvo un desarrollo más intermitente, hubo momentos donde el padre interactuó más con la niña por medio del juego y el movimiento, y en otros, fue la mamá quien tomó ese rol. No obstante, fue el padre el que interactuó con la niña durante toda la actividad y fue la niña quien buscó más al padre. También, hubo un momento en que la niña se cayó, lo que provocó que no quisiera seguir participando hasta que nuevamente se sintiera cómoda, para consolarse buscó a la mamá, elemento que se pudo observar en otras triadas donde la madre pasa a ser la figura de apego predominante. Lo mismo ocurrió en la triada 2, donde ambos padres interactuaban con la niña, sin embargo, el padre asumió un rol más protagónico bailando y jugando con la niña a diferencia de la mamá que fue un poco más pasiva. (Diario de campo).

Como resultado, la danza libre en familia permite expresar libremente las emociones de quienes participan y genera en sus participantes muchos sentimientos, tanto en los niños y niñas como en los adultos. Finalmente, es importante recalcar que la danza libre se vincula con el juego entre madres, padres e hijos donde se puede comenzar a observar cómo los niños y niñas prefieren ciertas figuras por sobre otras para jugar y para vincularse afectivamente.

### **3.2 Danza, juego y psicomotricidad en familia: Generar experiencias sensibles que permitan la interacción integrada.**

Como se mencionó anteriormente, la danza, el juego y la psicomotricidad se vinculan para desarrollar en los niños y niñas su capacidad de creación, de interacción, entre muchos otros factores. De esta manera, en este último punto se analiza lo ocurrido durante el taller al utilizar diferentes elementos para estimular el juego, el desarrollo psicomotriz y el trabajo corporal de danza a través de la música. Se profundiza en lo que ocurrió con los niños, niñas y sus padres, utilizando elementos pequeños y grandes para permitirles explorar la creatividad e imaginación.

#### **3.2.1 Exploración con elementos pequeños y grandes**

El desarrollo psicomotor le permite al niño o niña apropiarse y tener conocimientos del mundo que le rodea al estar estrechamente ligado al movimiento. De esta manera los principios básicos en que se sustenta la psicomotricidad como parte del desarrollo humano se fundamentan en los estudios psicológicos, fisiológicos y la intervención pedagógica del niño, en lo que se considera que el cuerpo como la existencia de él en el mundo, es el agente que establece la relación, la primera comunicación y que progresivamente integra la realidad con los otros, con los objetos, en el espacio y el tiempo. (Benzant & Lores- Ruiz, 2013).

Respecto al juego es importante reafirmar su importancia y que todos los niños juegan. De esta manera los niños prefieren los juegos donde se involucre los movimientos, potenciándoles el desarrollo de habilidades motrices básicas y de capacidades coordinativas.

De la misma forma, se señala que “los niños y niñas disfrutan del movimiento (del juego corporal o juego sensorio motriz) de manera natural. Es desde el movimiento en que realizan sus conquistas psicológicas y motrices (psicomotrices): en la percepción de su cuerpo relacionándose con diferentes objetos (por ejemplo) niños y niñas irán

descubriendo diversas nociones como cuál es más pesado y cuál es más ligero” (Mendoza & Castillo, 2012, p.9).

Es así, como se observó durante el laboratorio numero 2 como exploraban los niños y niñas con la lana. Automáticamente la mayoría de los niños querían tocar la lana y poder interactuar con ella. De esta manera, por ejemplo en la triada numero 1 la niña interactuó inmediatamente con la lana junto a sus padres, buscando distintas maneras de poder utilizarla extendiéndola, enrollándose en ella, nuevamente el padre tomo un rol más protagónico en esta actividad y en el juego. (Diario de campo).

En cambio, en la triada 2 la niña al comienzo estaba más pendiente de observar lo que ocurría en las otras triadas que del elemento en sí, sin embargo con ayuda de sus padres pudo conectarse y explorar el elemento. En la triada 4, a pesar de estar compuesta por la niña más pequeña, si hubo una buena interacción con el elemento de manera grupal, ocupando un papel fundamental los padres para estimular a la niña. (Fotograma nº 9).

De acuerdo a Espinoza (2017), el juego es uno de los recursos más utilizados para trabajar el movimiento corporal y la motricidad, tanto fina como gruesa en general, debido a que través del juego el infante puede aprender a explorar sus propios límites, interactuar con diferentes materiales y conocer el mundo que les rodea. Al mismo tiempo para un niño es placentero jugar con su cuerpo, sentir, percibir un objeto y manipularlo.

Por otra parte, Sailema y compañía mencionan que la estimulación motriz es el trabajo corporal dentro de todas sus perspectivas, se refiere al movimiento del cuerpo a un conocimiento propio, es un animar a intentar, modificar, crear, arriesgarse y probar. Se utilizan recursos que pueden despertar e incentivar la observación de las manifestaciones, focalizándose en la integridad del individuo que la hace única. Estos autores afirman que la utilización de la estimulación motriz mediante el movimiento favorece el desarrollo de las personas, enriqueciendo la comunicación, la salud, la exploración, las conductas y la creación, habilitando y descubriendo posibilidades. (Sailema, Sailema, Amores, Navas, Mallqui & Romero, 2017)

Es así, que los juegos de movimiento elaborado permiten combinar habilidades motrices básicas. Con su aplicación se observa una mejoría significativa en su desarrollo haciendo posible favorecer la relación entre el niño o niña y su medio,

proponiendo actividades perceptivas, motrices, de elaboración del esquema corporal y del espacio-tiempo, considerando las necesidades e intereses espontáneas de los niños.

De este modo, se pudo observar un buen desarrollo de los niños y niñas con los objetos grandes, por ejemplo en todas las triadas los niños, niñas, madres y padres interactuaron con las cajas, explorando con el elemento de distintas maneras, adentro y afuera, arrastrar, golpear la caja, subirse, meterse, tocarla, moverla, etc. Los niños inmediatamente al ver la caja les llamo mucho la atención todos quisieron tocarla y jugar con ella. (Diario de campo).

Otro elemento a observar fue lo que ocurrió con la imitación, por ejemplo en la triada número 3 donde estaba el niño, el busco imitar lo que veía en otra niña de la triada 4. La niña comenzó a golpear la caja junto a sus padres como si fuera un tambor, es así como el niño al observar esta situación dejo de hacer lo que estaba haciendo con el elemento y comenzó a realizar la misma actividad que pudo observar. Esta misma situación ocurrió en otras triadas, los niños también eran observadores de lo que ocurría en las otras familias.

En relación a los padres y madres, estuvieron muy activos con la caja, proponiendo y entregando distintos estímulos a sus hijos. Asimismo, fueron partícipes al explorar el elemento formando un túnel de cajas y entrar en él, es decir niños y padres lograron una buena interacción con el elemento.

En consecuencia, se pudo observar que a pesar que ambos elementos les llamo la atención, los niños y niñas tuvieron predilección por la caja por todas las opciones que esta les entregaba, jugaron más con ella a diferencia de la lana donde algunos niños fueron más tímidos al explorarla, no obstante algunos niños se intercambiaron las lanas y comenzaron a jugar entre ellos, incluso buscando a otros padres de otras triadas para jugar. (Diario de campo).

Es decir, que es gracias a los juegos de movimiento que los niños y las niñas realizan desde los primeros años juegos con el cuerpo, con los objetos y con los demás, que construyen esquemas motores simples que ejercitan al repetirlos; progresivamente se van perfeccionando, integrando unos con otros, haciéndose más complejos. De este modo, es que estos juegos relacionados con la danza y el movimiento fomentan el desarrollo de las funciones psicomotrices, es decir, de la coordinación motriz y la

estructuración perceptiva, además de estrechar el lazo del vínculo entre madres, padres e hijos.

### **3.2.3 Imaginación y creatividad mediante un elemento**

Los elementos en el trabajo de danza con niños y niñas no solo representan una oportunidad para desarrollar las funciones psicomotrices, también permiten a través del juego desarrollar la imaginación y explorar la creatividad. En la utilización de objetos se procura que los niños usen todos los elementos que les son entregados, explorando todas sus posibilidades, realizando distintos tipos de juego y dándoles distintos significados.

Asimismo, Bernaldo menciona que trabajar con elementos con los niños conlleva una serie de características y beneficios entre los que se encuentran:

- La utilización adecuada de los objetos.
- La exploración de los objetos.
- El desarrollo del juego sensoriomotor con los objetos. (0 a 2 años)
- El desarrollo del juego simbólico con los objetos. (2 a 7 años)
- La utilización del mismo objeto dándole distintos significados.
- El conocimiento de las distintas cualidades y propiedades de los objetos: color, tamaño, forma. (2012, p. 83).

Por otro, lado Piaget menciona en relación al juego sensoriomotor que se realiza por medio de movimientos en el espacio, la manipulación de los objetos y el dominio perceptual que esto implica en niños de 0 a 2 años y también a partir de los 2 años de edad. Según Piaget, los primeros juegos de los niños son manifestaciones de la actividad sensoriomotora que, en vez de buscar un objetivo, se convierten en actividades que se realizan por sí mismas. El niño está utilizando un esquema, pero, una vez alcanzado el objetivo, la actividad continúa efectuándose por el puro placer de realizarla (reacción circular). Lo que predomina en las acciones lúdicas no es el resultado, sino el ejercicio de la actividad, de manera que se consolidan conductas que se están adquiriendo. En este tipo de juego el niño y la niña manifiesta su actitud lúdica mediante la risa, la

sonrisa y los gestos. Además, Piaget señala que hay diferencias entre las niñas y niños con respecto a los juegos que involucran movimiento, por ejemplo las niñas buscan más las actividades como correr y balancearse, mientras que los niños practican actividades más ruidosas y de contacto físico, donde persiguen, corren y se caen. (1981)

Con respecto a los laboratorios, por ejemplo en el laboratorio 1 donde los niños y niñas trabajaron con la tela, pudieron explorar su imaginación y creatividad logrando ocupar las telas de distintas maneras.

Al comenzar la actividad la investigadora y profesora de danza les pasaba una tela grande a cada triada de distintos colores. Inmediatamente los niños y niñas quisieron jugar con ella, buscando abrirla y extenderla, enrollarse en ella, taparse y tapar a sus padres o figuras de apego, etc.

Por ejemplo, en la triada 1 la interacción con la tela entre la madre, padre y la niña fue muy buena logrando una buena conexión entre los 3. La niña tomó la iniciativa con el elemento y buscó jugar con ella, ambos padres tomaron el rol protagónico, sin embargo el padre tuvo un rol más activo. De igual forma, se observó la mayoría del tiempo que los 3 integrantes trabajaron en equipo, logrando darle distintos usos a la tela como columpio para la niña, como cuerda para saltar donde saltó el padre y como una soga para enrollar a la madre. (Diario de campo).

Por otra lado, en la triada 2 también hubo mucha unidad, sin embargo al ser la niña más pequeña exploró menos con la tela y se dejó llevar por lo que le proponían sus padres, por momentos tuvo la tela como una capa, por otros los padres le hicieron un vestido con el que pudo bailar y finalmente la metieron dentro de la tela y la convirtieron en un especie de saco que podían mover. (Fotograma nº16).

En la triada 3, el niño es un poco menos receptivo a compartir la tela con su mamá y abuela, le cuesta más compartir y dejar que todos jueguen, además se observó que hubo menos unidad como triada esto también se observa en otras actividades durante ambos laboratorios. Luego de insistir lentamente el niño va logrando interactuar y responder a los estímulos que le son entregados, buscando en más de una ocasión que lo arrastren con la tela, así como también busca taparse y tapar a los demás. (Fotograma nº 14).

Por último, se pudo observar que tanto padres, madres y niños usaron su imaginación para utilizar este elemento y darle distintos usos y formas en el espacio.

Todas las triadas lograron explorar con la tela, no obstante la triada que más jugo y le dio múltiples usos a la tela fue la triada 1 donde estaba la niña de 3 años y medio. (Diario de campo).

Es importante mencionar que existen tipos de Psicomotricidad, es así como Bernaldo (2012) expone la psicomotricidad vivenciada que se caracteriza porque se enfoca más en la relación del individuo con la sociedad y consta de:

- Relación con el cuerpo: entendimiento de la imagen corporal
- Relación con el espacio: como el individuo se ubica en reacción a los objetos
- Relación con el tiempo: consideración de los tiempos establecidos en la sesión
- Relación con los objetos: como el individuo los usa, manipula y explora
- Relación con los otros: Relación extra personal con el resto de niños.

De esta forma, durante ambos laboratorios se pudo observar en la mayoría de las actividades como los niños y niñas desarrollaban su psicomotricidad por medio de estas relaciones.

Otro elemento que se utilizó durante el laboratorio numero 2 fue los aros donde cada niño y niña pudo explorar a través del movimiento de que formas podían utilizarlo. Nuevamente este nuevo elemento causo mucha curiosidad en las niñas y niños de todas las triadas. Al comenzar la actividad se le pasó el elemento a cada niño, esta vez eran los niños que corrían a buscar el elemento ansioso de jugar con él. Es así como se pudo observar nuevamente una buena vinculación con este elemento.

Durante el inicio de la actividad los niños de la triada 2, 3 y 4 comenzaron a examinar el elemento de manera individual, convirtiéndose los padres en espectadores de la situación. Los niños de estas triadas tocaban el elemento se metían adentro lo tiraban y lo volvían a coger, se movían por el espacio sin necesidad en una primera instancia de estar acompañados de sus madres o padres buscando su exploración de manera autónoma mucho más relajados. En cambio, en la triada 1 la niña buscó inmediatamente jugar con el elemento junto a sus padres, haciéndoles partícipes de su exploración, sin embargo en esta ocasión se relacionó más con la madre que con el padre, de esta manera la madre estuvo mucho más activa y el padre tuvo un rol más pasivo. (Diario de campo).

Por consiguiente, durante esta actividad los niños estuvieron más autónomos, el aro les permitió explorar el espacio de manera individual y sus padres pudieron observar como sus hijos se desenvolvían. De igual manera, se pudo observar que el aro a diferencia de otros elementos les dio una mayor libertad a los niños de proponer lo que querían hacer y los padres y madres permitieron que esto ocurriera naturalmente. El elemento les permitió a las niñas y niños investigar su creatividad proponiendo sus propios movimientos.

Por último, se observó una diferencia en los movimientos entre niños y niñas, lo que también se pudo observar en las otras actividades. En las triadas 1, 2 y 4 donde había niñas, estas en general eran más tranquilas al explorar el espacio y los elementos, en cambio en la triada 3 el niño realizaba movimientos que buscaban el correr, saltar, arrastrarse la mayoría del tiempo además de ser más ruidoso en muchas ocasiones al gritar cuando se emocionaba. (Diario de Campo).

Finalmente, ambos objetos grandes, pequeños con distintas formas y texturas permitieron tanto a padres, madres e hijos descubrir nuevas formas de relacionarse, potenciaron la imaginación de niños y niñas y dejaron llevar la creatividad de madres, padres y abuelos. Sin olvidar que para un niño es placentero jugar con su cuerpo, sentir, percibir un objeto y poder manipularlo.

### **3.3 Danzando a través del afecto parental y el apego: Abrir espacios de integración de la madre, padre u otra figura de apego.**

Durante este último punto se abordará como se estableció el apego y el vínculo entre los participantes de las distintas triadas en las actividades que se realizaron en ambos laboratorios. Para comenzar, se analiza que ocurrió con la estimulación sensorial por medio del tacto entre padres e hijos, así como también que se pudo observar de la comunicación y capacidad de escucha en la triada durante las distintas actividades. Por último, se analiza cómo se manifestaron los niños y niñas en relación al apego, que figuras predominaron con respecto al vínculo afectivo y como se manifestó la confianza en cada triada.

#### **3.3.1 Estimulación sensorial por medio del tacto**

Cuando se habla de estimulación sensorial, se hace referencia a la entrada de información del entorno al sistema nervioso a través de los sentidos para elaborar sensaciones y percepciones. La estimulación sensorial en los primeros años de vida de los niños y las niñas crea de manera positiva un aprendizaje significativo. La sensación, tiene la gran tarea de recibir la información del exterior a través de los sentidos; Esto constituye el primer elemento sobre el que se construye cualquier aprendizaje, ya que supone la primera etapa del desarrollo de las funciones cognitivas básicas (atención, memoria) y permite el desarrollo de las funciones cognitivas superiores (resolución de problemas, razonamiento, lenguaje y creatividad).

Asimismo, los bebés y niños pequeños tienen una necesidad biológica y un deseo de aprender. De esta manera dentro de los beneficios que entrega la estimulación sensorial en la educación infantil son:

- Aumenta la curiosidad, atención, concentración y el deseo por el aprendizaje.
- Promueve el pensamiento lógico.
- Estimula la comunicación no verbal.
- Desarrolla las relaciones positivas con otros niños y adultos.
- Mejora el aprendizaje en el futuro.
- Ayuda a aceptar estímulos del entorno.
- Conocimiento del propio cuerpo. (UNIR, 2021)

De igual forma, se señala que la estimulación táctil es una de las más importantes, porque es el sentido que está presente desde el comienzo de la vida y el que más información confiere al niño pequeño. “Mediante su estimulación, las conexiones cerebrales se desarrollan y se estimulan para un mejor desarrollo cognitivo y psicoemocional” (UNIR, 2021). Una de las maneras de estimular a los niños y niñas es través del juego con objetos de varias texturas, además de envolver al niño en diferentes tejidos o hacer que sus partes del cuerpo experimenten diversas sensaciones como el frío o el calor o el contacto piel con piel.

Por otra parte, el contacto táctil de los niños con sus padres provoca que estos tengan un desarrollo cerebral más rápido en los primeros seis meses en comparación con los niños pequeños que reciben una interacción táctil limitada. La mejora del

desarrollo cognitivo del niño a través del tacto se potencia a través de las interacciones táctiles positivas como los abrazos, caricias y besos. (González, 2019)

En consecuencia, los niños y niñas estimularon el tacto a través del contacto piel con piel que tuvieron junto a sus madres, padres o abuelos, por medio de las caricias, abrazos y besos. Así pues, en la mayoría de las actividades estuvo presente la estimulación del tacto entre padres y niños, existiendo un contacto físico constante. En particular hubo una actividad que estuvo enfocada principalmente para potenciar el vínculo y el contacto entre las triadas donde se estimuló específicamente el contacto piel con piel.

Durante la actividad los padres y madres o las otras figuras de apego como los abuelos tenían que buscar a sus hijos o nietos para demostrarles afecto, no solo por medio de tocarse sino también al conversarles y mirarlos con amor.

A pesar de que los niños estaban anteriormente realizando una actividad de juego que les demandaba mucha energía, prontamente entendieron y se hicieron participes de esta nueva actividad, comenzaron a buscar a sus padres y madres, quisieron recostarse y volver a la calma.

Es así, como en ambos laboratorios los niños pudieron jugar estimulando el sentido del tacto utilizando los distintos elementos que había durante cada actividad. De esta manera pudieron explorar distintas texturas, distintos pesos y múltiples sensaciones.

Por ejemplo, en la triada 1 la niña buscó el contacto físico con su padre y madre en el primer laboratorio, en cambio en el laboratorio 2 fue la madre que mantuvo un rol protagónico. En la triada 4 donde estaba la niña más pequeña se observó una importante unidad como triada, la niña busco a la madre para amamantarse evidenciando una hermosa conexión entre madre e hija, A pesar de que el padre no podía cumplir con este rol específico de alimentación y apego sí estuvo presente todo el tiempo acariciando a la niña y en contacto con la madre. (Fotograma nº17)

Por el contrario, en la triada 3 el niño estuvo un poco más disperso en la actividad en comparación a los otros niños, de todas formas busco más a la madre al momento de las caricias, abrazos y contacto físico, que a su abuela o abuelo.

Por último ,en la triada 2 la niña busco a ambos padres para vincularse por medio del tacto y las caricias, sin embargo también buscó más a la madre recostándose encima de ella, recibiendo sus besos y caricias.( Diario de campo).

Lo mismo ocurrió con los elementos que estimularon el desarrollo táctil de los niños y niñas, al tocarlos les generaron distintas sensaciones, desde sentir elementos suaves y dóciles y otros más rígidos y toscos. Por ejemplo, las pelotas fueron elementos blandos y suaves que solían moverse, parecían tener vida propia, en cambio las cajas eran más pesadas además de ásperas. La lana dio una sensación de ser un elemento escurridizo que se movía libremente entre las manos de los niños y niñas, permitiendo también que pudieran apretarla y soltarla. Es decir, todos los elementos que se utilizaron en los laboratorios estimularon el sentido del tacto tanto en los niños como en los padres y figuras de apego.

En conclusión, durante esta actividad la mayoría de los niños y niñas coincidieron en buscar en primera instancia instintivamente a la figura de la madre para establecer el afecto y el vínculo, sin embargo los padres o las otras figuras también buscaron vincularse con los niños generando una cercanía con las madres y con sus hijos, potenciando la unidad en la triada. En relación a los objetos fueron primordiales para explorar y estimular el sentido del tacto y su desarrollo.

### **3.3.2 Comunicación y capacidad de escucha**

La comunicación es el intercambio de información entre dos o más personas. Esta puede ser verbal, por ejemplo, cuando dos personas conversan, o puede ser no-verbal, como la expresión en la cara de una persona que probablemente le hará saber a otra que está enojada. (Zolten y Long, 1997). Por otro lado, “la familia es el primer lugar donde aprendemos cómo comunicarnos”. (Unicef, 2003, p.4). La manera de comunicarse en nuestra familia de origen determinará cómo nos comunicaremos con los demás.

La comunicación puede ser positiva, negativa, efectiva o inefectiva. Durante las muestras y en lo que respecta a la investigación es importante entender a qué se refiere el término de comunicación efectiva. Este tipo de comunicación se logra cuando “lo que uno quiere transmitirle a otro es comprendido por nuestro interlocutor. Para que la comunicación sea efectiva es necesario que el mensaje que se transmite sea coherente en nuestra expresión verbal y no verbal” (UNICEF, 2003, p. 5)

Las relaciones entre padres e hijos se mejoran mucho cuando existe la comunicación efectiva. Por lo general, si la comunicación entre padres e hijos es buena, sus relaciones serán buenas también.

La habilidad de comunicarse beneficiará a los niños toda su vida. Cuando los padres se comunican efectivamente con sus hijos, les demuestran respeto. Los niños empiezan a sentir que sus padres los escuchan y los comprenden, lo cual les aumenta su amor propio.

Asimismo, para que la comunicación sea buena es necesario que los padres puedan escuchar a sus hijos. Escuchar es una parte muy importante de la comunicación efectiva, es decir escuchar activamente significa poner el cuerpo y la mente en la situación en que se nos pide atención. Cuando los padres escuchan a sus hijos les están mostrando que están interesados y que ponen atención a lo que sus hijos tienen que decir. (Zolten y Long, 1997).

Respecto a los laboratorios en ambas muestras se observó una buena comunicación entre madres, padres, abuelos con sus hijos. En todas las triadas se observó que los niños podían comunicarse con sus figuras de apego de distintas maneras, no solo en base al lenguaje sino también ocupando los gestos y el cuerpo para expresarse. Es así, como en la triada 1 la madre y padre supieron comunicarse y escuchar a su hija en todo momento, por ejemplo al iniciar las actividades en ambos laboratorios la niña no quiso sacarse las zapatillas, los padres entendieron y acogieron esta petición adaptándose a lo que ella necesitaba.

Por otro lado, en la triada 1 específicamente en el primer laboratorio la niña no estuvo muy receptiva al comienzo, le costó iniciar las actividades y se negó a participar, esta situación produjo un estrés en ambos padres y en la niña. Los padres de esta triada en particular la madre, tuvo dificultades de comunicarse con su hija y entender que la niña no estaba preparada aun para empezar, no obstante la situación fue mejorando y tanto la madre como la hija al transcurrir el laboratorio fueron escuchándose y comunicándose. (Diario de campo).

De igual forma, en las distintas actividades de ambos laboratorios existió una buena comunicación, por ejemplo en las actividad donde se utilizó una pelota hubo instantes donde los niños les lanzaban los elementos a sus padres para eso se miraban y solo por medio de gestos en muchas ocasiones se comunicaban. Lo mismo ocurrió con

las cajas, los padres estuvieron muy receptivos a comprender y escuchar a sus hijos, cuando los niños no podían comunicarse por medio del lenguaje buscaron la manera de hacerlo.

Por ejemplo, en la triada 4 donde se encontraba la niña de 1 año y 5 meses, ella no podía comunicarse a través del habla, sin embargo por medio de gestos les indicaba a los padres si quería jugar con la caja de una manera o luego cambiar. En esta triada los padres estuvieron muy atentos a escuchar a la niña y comunicarse con ella.

Por último, en la triada 3 la madre y el abuelo/a también tuvieron la capacidad de escuchar al niño a pesar que este se comunicaba menos que las otras niñas de la triada 1 y 2 por medio del lenguaje, era muy enfático en hacerse escuchar cuando quería algo, por medio de gestos y expresiones. De esta manera, la madre y el abuelo o abuela buscaban la manera de comunicarse con el niño. (Diario de campo)

En consecuencia, se pudo concluir que en ambos laboratorio si hubo una comunicación efectiva entre los participantes de cada triada. Es así, como padres, madres y abuelos estuvieron en disposición de comunicarse con los niños y niñas, fueron empáticos y escucharon activamente las diversas maneras de comunicarse de los niños a través del lenguaje verbal o no verbal.

### **3.3.3 Confianza y apego positivo**

Tras haber ahondado en la teoría del apego y los tipos de apego en este último punto se analizara lo que ocurrió con los niños y niñas en relación al apego positivo. La formación de un vínculo de apego adecuado durante la infancia, es la base de un desarrollo emocional equilibrado y ayudará a niños y niñas a establecer relaciones positivas con los demás y a afrontar con mayor o menor seguridad los retos que le aguardan a lo largo de su vida. Es decir, “el desarrollo de un apego seguro le permite al niño utilizar a su cuidador como una base segura lo que permite explorar el mundo con la certeza de que cuando se sienta angustiado o temeroso puede acudir a su figura de apego para reconfortarse” (López y Ramírez, 2004, p. 21).

A partir del primer año el vínculo de apego se vuelve más maduro, fruto del desarrollo emocional e intelectual del bebé. De esta manera, él bebe sigue sintiéndose querido por su madre y por su padre aunque no estén con él o con ella en todo

momento, comprendiendo que siempre regresan después de haberse ido. Después del segundo año la intensidad del vínculo es la misma, pero se manifiesta de manera diferente. El niño o la niña se ha convertido en una persona con una identidad más clara, con una forma de ser que se va perfilando cada vez más. Entre otras cosas, ha aprendido una cierta manera de expresar cariño, de buscar ayuda y apoyo cuando necesita algo, es decir tiene un papel más activo en las relaciones con los demás. Su mundo se ha ampliado y traslada a las nuevas relaciones la confianza o desconfianza, la autonomía o la dependencia que aprendió con sus figuras de apego.

Por lo tanto, durante los laboratorios se estableció una relación de confianza mutua entre madres, padres e hijos. En particular en cada actividad los niños se sintieron seguros lo que permitió que quisieran realizar las actividades a pesar de estar con personas desconocidas además de sus padres. Esta confianza y seguridad se fue estableciendo al pasar el transcurso del tiempo, por ejemplo en la triada 2 la niña durante el primer laboratorio se mostró más intranquila y desconfiada, es así como al ir avanzando en las actividades la niña al sentirse acompañada pudo participar activamente. La misma niña tuvo una disposición totalmente diferente durante el laboratorio 2, su actitud cambio en relación al primer laboratorio, puesto que apenas llego a la sala reconoció el lugar y a los otros niños y familias, si a eso se suma la compañía de sus padres, permitió que la niña participara sin problemas en las actividades. (Diario de campo).

En la triada 4 la niña al ser más pequeña, era menos independiente y necesitaba más de la compañía de sus padres para sentirse tranquila y poder jugar y explorar, no obstante también pudo explorar de manera independiente incluso acercándose a otras familias.

Durante algunas actividades hubo momentos en que los niños y niñas lograron explorar sin compañía de sus padres, por ejemplo en la actividad con los aros prácticamente todos los niños interactuaron sin sus padres buscando a sus pares, esto ocurrió porque ellos sabían que sus mamas, papas y abuelos estaban ahí muy cerca y que cualquier cosa que les ocurriera podrían contar con sus figuras de apego.

Igualmente, todas las actividades buscaron potenciar un apego seguro y positivo entre los participantes, los padres estaban dispuestos para con sus hijos a responder a sus requerimientos y necesidades.

Por otro lado, en la actividad con la tela los niños experimentaron distintas sensaciones, por ejemplo en la triada 1 la niña y sus padres ocuparon la tela de múltiples maneras, la niña se abalanzaba sobre sus padres teniendo plena confianza en ellos que la atraparían, lo mismo sucedió al ocupar la tela como columpio, la niña se sintió segura todo el tiempo junto a sus padres. (Fotograma nº 15). En la triada 2 el padre metió a la niña adentro de la tela y la arrastro sin que ella pudiera ver nada por unos minutos, esta sensación un poco claustrofóbica pudo no haber resultado de no haberla hecho con su padre, sin embargo la niña se mantuvo tranquila durante la actividad.

Eventualmente, los niños y niñas sufrieron algunos percances como caerse o chocar con algún compañero, cuando sucedía de inmediato buscaban a sus figuras de apego para consolarse, por ejemplo en la triada 3 el niño tuvo más de una caída, al golpearse y llorar buscaba rápidamente a la madre para reconfortarse, la madre a su vez estuvo atenta y receptiva al requerimiento del niño. De igual forma, en la triada 4 la niña también sufrió caídas, es así como rápidamente la madre y el padre se mostraron atentos y sensibles a lo que le pasaba a su hija abrazándola, besándola y entregándole consuelo. Es así, como la niña se mostró muy receptiva para recibir este consuelo y luego de recibirlo siguió tranquilamente con la actividad.

En consecuencia, los niños y niñas pudieron explorar libremente cada actividad que se realizó porque tuvieron y se observó un apego seguro y positivo todo el tiempo con sus padres, madres y abuelos/as en cada triada sin excepción. Los niños no tenían miedo a ser abandonados o tampoco fueron indiferentes, se observó niños felices, inquietos, habidos de jugar y de explorar, ruidosos y enérgicos, es decir niños felices.

## **Conclusiones**

La danza en niños tan pequeños en nuestra educación preescolar chilena no ha podido ser completamente explorada. A pesar, que la presente investigación no pretendió instaurar una nueva metodología en danza para niños de edad preescolar sí quiso estudiar el comportamiento de los niños y niñas junto al acompañamiento de sus padres o familias para desde ahí proponer lineamientos didácticos que puedan utilizarse en talleres o clases para niños de tan corta edad. Estos lineamientos buscan reafirmar técnicas ya empleadas como la danza y el juego, la improvisación y la danza libre, así como también, el uso de objetos, sin embargo al juntar todos estos elementos e incorporar la compañía de ambos padres u otras figuras de apego se estableció una nueva mirada de la danza en niños, potenciando no solo a los niños y niñas sino también a la labor que realizan los padres y familiares en esta etapa tan importante como es la primera infancia, así como también el rol que debe tener el profesor o profesora de danza.

Para profundizar en dichos lineamientos es necesario entender que significa didáctica. Este concepto se refiere a enseñar y es una teoría general del aprendizaje. La didáctica estudia las leyes y aspectos específicos de la educación y la formación en educación general, vocacional, secundaria especial, educación superior y otros sistemas educativos. El objetivo mayor de la didáctica es la imagen del resultado final, algo por lo que se esfuerza el proceso de aprendizaje. Por lo tanto, la mirada de estos lineamientos didácticos basados en la danza y en el movimiento aspira a potenciar la capacidad que tienen todos los niños y niñas de moverse libremente junto a la compañía de sus figuras de apego dando la misma importancia a la figura materna como a la paterna, es decir no existe la necesidad de establecer reglas o técnicas en la corporalidad de los infantes, no es necesario decirles cómo deben moverse. Además, aluden al desarrollo del niño o niña en todos sus aspectos tanto físicos como psicológicos. Por otra parte la propuesta de estos lineamientos alude a la flexibilidad no solo de los padres, madres y figuras de apego sino también del docente a cargo de la actividad. Dicha flexibilidad busca que las clases puedan ser modificables de acuerdo a los participantes, sin olvidar que cada niño es diferente y único, que no todos reaccionan de la misma manera, es por esta razón que el rol del docente es fundamental para poder llevar a cabo una clase que involucre a niños y niñas tan pequeños. Asimismo, las familias también deben ser flexibles al ser capaces de lidiar con el comportamiento de los niños y niñas. Los padres y madres no deben tener ideas preconcebidas ni

expectativas en el niño, deben permitirle que pueda elegir y que participe voluntariamente de las clases.

En relación a los laboratorios se pudo concluir varios elementos que se observaron:

- Se determinó que los niños y niñas buscaban en su mayoría más al padre a la hora de jugar con los elementos y en el espacio que a la madre.
- Los niños y niñas exploraban mejor el espacio al interactuar con los elementos que se desplazaban como los aros o pelotas que con los elementos con menos movilidad.
- Los niños y niñas al ser acompañados de sus padres, madres o figuras de apego fueron capaces de explorar con mayor libertad, pues se sintieron en confianza y seguros.
- Los infantes buscaron más a la figura materna al momento de vincularse por medio de las caricias y el contacto piel con piel.
- El niño se mostró más independiente y autónomo en relación a las niñas
- Las otras figuras de apego como los abuelos presentaron la misma relevancia e importancia en la relación con los niños.
- Todos los elementos utilizados fueron muy relevantes para el desarrollo psicomotriz, la estimulación sensorial y el vínculo.

Por otra parte, dichos lineamientos procuraron realzar a ambos padres, tanto a la figura materna como a la paterna, así como también a cualquier figura que representara en el niño una figura de apego seguro. Con respecto a la figura paterna el rol del padre fue muy importante durante las clases porque incentivo al hijo o hija a participar desde el amor y el juego, fue cómplice con el niño y participo en todo momento lo que indica y reafirma nuevamente la importancia de esta figura en todos los aspectos y necesidades del niño o niña desde lo emocional y psicológico, hasta lo afectivo. Es decir, esta propuesta de lineamientos didácticos de danza educativa en el preescolar potencia el rol de la familia y de que existan dos figuras que cumplan ese rol. Además, los participantes de la experiencia pudieron vincularse y estrechar los lazos con los niños, potenciando el apego entre la madre y el hijo, así como también entre el padre o el hijo.

Lo mismo ocurrió en el caso de las triadas donde había un abuelo o abuela. Por lo tanto, se estimuló el apego a través de las actividades realizadas en conjunto donde niños y padres participaron, así como también en las actividades donde hubo contacto físico.

Además, al evidenciar que no existen propuestas de esta índole en el currículo de la educación parvularia en nuestro país, no deja de ser interesante pensar en poder incluir parte de estos lineamientos. En la actualidad la rutina y el trabajo consume el tiempo familiar, los padres y madres en muchas ocasiones no pueden dedicar horas para jugar con sus hijos y dedicarles todo el tiempo que quisieran por esa razón creo que incluir estos lineamientos al currículo educativo, sería tremendamente beneficioso para toda la familia mejorando la comunicación entre los participantes y por sobre todo entregando un tiempo de calidad a los niños y niñas y sus familias.

Por último, a modo de conclusión final los lineamientos didácticos de danza educativa para niños de 1 a 3 años junto a sus familias, propuestos en esta investigación, pudieron observarse y reafirmarse. Se confirmó que las clases lograron sus objetivos al integrar diferentes elementos como la improvisación, la creatividad, la danza libre, el juego, la imaginación, la música y la utilización de diversos elementos, lo que permitió que los niños y niñas participaran de todas las actividades propuestas desarrollando su capacidad motora y estimulando su corporalidad. Además, cada actividad permitió potenciar el vínculo afectivo y el apego entre las familias, las madres, padres, abuelos, tíos o hermanos junto a los niños y niñas de edad preescolar ratificando la importancia y de estas figuras durante la primera infancia.

Finalmente la danza en el preescolar junto a sus familias evidenció múltiples beneficios tanto en los niños, como en los padres o figuras de apego dejando una ventana abierta para próximas investigaciones.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agudelo, L; Pulgarin, L & Tabares, C. (2017) La Estimulación Sensorial en el Desarrollo Cognitivo de la Primera Infancia, *Revista Fuentes* 19(1), 73-83
- Akoschky, J. A. (2008). La música en la escuela infantil (0-6). Graó
- Álvarez, A & Álvarez, B. (2014) “Métodos en la investigación educativa”
- Aragonés, J.I. y Américo, M. (1998). *Psicología ambiental*. Madrid: Pirámide
- Arboccó, M. (2010). “Aportes de Jean Piaget a la teoría del conocimiento infantil. (2010)” *Temát. psicol.* 6(1), pp 15-19, en <https://bit.ly/3imH0vj>
- Arzube, M; Flores, L & Leon, Ingrid. (2018) La importancia de la imaginación como instrumento en el aprendizaje. Vol 2, No 1 (2018): enero-junio Pag 37-53
- Bartibas, I. (2021) *Hacia el desafío de potenciar la creatividad de nuestros niños y niñas*. Chile Crece Contigo
- Barrera, M & Galarce, M. (2013) Estudio sobre el “Vínculo parentofilial” Tesis pre grado Facultad de educación y humanidades. departamento de ciencias sociales. escuela de psicología. Recuperado de <https://acortar.link/Quw4Dq>
- Barudy, J. & Dantagnan, M. (2010). *Los desafíos invisibles de ser madre o padre*. Manual de evaluación de competencias y resiliencia parental. Barcelona: Gedisa.
- Berdonneau C. (2008). *Matemáticas activas 2-6 años*. GRAÓ; Barcelona; España
- Bernal, C. (2010) *Metodología de la Investigación*, (3ª ed.) Bogotá, Colombia: Pearson
- Benzant, S y Lores-Ruiz, Y. (2013) Juegos en la estimulación a la psicomotricidad en niños y niñas con necesidades educativas especiales *EduSol*, vol. 13, núm. 45, octubre-diciembre, pp. 93-101 Centro Universitario de Guantánamo Guantánamo, Cub
- Bermudez, M.; Poblete, F.; Pineda, A.; Castro, N. & Inostroza, F. (2018) “Nivel de desarrollo motor grueso en preescolares de México sin profesores de educación física.” *Revista Ciencias de la Actividad Física UCM*, N° 19, pp. 75-81, en <http://doi.org/10.29035/rcaf.19.1.8>
- Bernaldo, M. (2012) *Psicomotricidad Guía de evaluación e intervención*
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (s.f) *Concepto familia*. Recuperado el 03 de junio de 2021 de [https://www.bcn.cl/ecivica\\_restringido/concefamil](https://www.bcn.cl/ecivica_restringido/concefamil)
- Bilbao, I. (2010-2011) “Teoría del apego, Paradigma Sistémico e intervención en desprotección infantil” *Terapia Familiar-3ªon-line*. Recuperado el 15 de junio de 2021, en <https://bit.ly/3kmi886>
- Boerio, V (2014) *Bibliodanza*, Recuperado el 07 de mayo, de 2021 de <https://bit.ly/3xG45xR>

- Bowlby, J. (1998). *El Apego y la Pérdida – 2 La Separación*. Buenos Aires: Paidós.
- Bowlby, J. (2006). *Vínculos Afectivos: Formación, desarrollo y pérdida*. Madrid: Morata
- Bravo, G. (2013) *Danza: una ventana al desarrollo de la creatividad en la Educación formal*. Universidad Academia Humanismo Cristiano Carrera de Licenciatura en danza Mención Pedagogía. Recuperado de <https://n9.cl/axg2o>
- Bravo, M & Pérez, V. (2016) *Caracterización de la esfera socio-afectiva de preescolares sin amparo filial*.
- Bougat, M. (1964) *Técnica de la danza*. Buenos Aires: EUDEBA.
- B CEP. (2018) “Bases Curriculares Educación Parvularia”
- Campo, G & Lule, E. (2012) “La observación, un método para el estudio de la realidad”. *Revista Xihmai VII (13), 45-60*
- Cañal Santos, F., & Cañal Ruiz, M. (2001). *Música, danza y expresión corporal en educación infantil y primaria*. Tomo 1. Junta de Andalucía.
- Casas, M. (2020) *Vínculo materno-filial: ¿genética o cultura?* xihmai, vol.xv, número 29 universidad la salle pachucapp. 59-82
- Castañer, M. (2000) *Expresión corporal y danza*. Barcelona: Inde Publicaciones.
- Correa, L, Molina, C, Salazar, J & Vega, J. (2013) *Universidad pedagógica nacional facultad de educación departamento de sicopedagogía programa licenciatura en educación con énfasis en educación especial*. Tesis pre grado, Directora: Pérez, M.
- Cuellar, M & Estévez, C. (2013) “Influencia de la danza en las distintas etapas del desarrollo Psicomotor del niño”. *Revista Mini Danza*, Recuperado en <https://minidanzarevista.wordpress.com/tag/motricidad-fina/>
- Corporación Municipal de Educación y Salud de San Bernardo. (2021) “Experiencias para Niveles Sala Cuna” Recuperado el 20 de Mayo de 2021 de <https://bit.ly/3z346wl>
- Chile Crece Contigo. (2021) *Estimulación, periodo 0 a 2 años*
- CNCA. (2012) “Programa Acciona.” Recuperado en <https://bit.ly/3fIvNna>
- Dávila, Y. (2015) *La influencia de la familia en el desarrollo del apego*
- Delalande, F. (1995). *La música es un juego de niños*. Buenos Aires: Ricordi.
- DeWalt, K & DeWalt, B. (2002). *Participant observation: a guide for fieldworkers*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.

- Duncan, I. (2003) *El arte arte de la danza y otros escritos*. Ediciones Akal.
- Duran, L (1991) *La creatividad en la danza*
- Duran, L. (1995) “La importancia de la danza infantil en el proceso educativo”. Recuperado el 15 de junio de 2021, en <https://cdigital.uv.mx/handle/123456789/4164>
- Estévez, C. (2013) “Los beneficios de la danza en el desarrollo motor del niño I.” *Revista Mini Danza*, 21 de diciembre, en <https://bit.ly/36Adc7k>
- Estévez, C. (2014) “Danza en familia: un juego entre padres e hijos”. *Revista Mini Danza especializada en danza infantil*, 25 de marzo, en <https://bit.ly/2VzTRkw>
- Espinoza, M & Vasquez, M. (2006) “Observación del vínculo madre-hijo y su asociación con las representaciones de los vínculos tempranos en madres adolescentes primerizas”. Tesis pregrado Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales, Carrera Psicología.
- Espinosa H., S. (2017). *Educación emocional a través de la sensoriomotricidad*. Trabajo de Fin de Grado. Educación Infantil. Facultad de Letras y de la Educación Infantil. España: Universidad de la Rioja.
- Esquivias, M. (2004) *Creatividad: definiciones, antecedentes y aportaciones*, Volumen 5 Número 1 • ISSN: 1067-6079
- Federacion de enseñanza de CC.OO, de Andalucía. (2011) *La estimulación temprana y su importancia*. N°17, Noviembre.
- Fernández, Tomás y Tamaro, Elena. (2004). «Biografía de Isadora Duncan». En *Biografías y Vidas. La enciclopedia biográfica en línea* [Internet]. Barcelona, España. Disponible en <https://www.biografiasyvidas.com/biografia/d/duncan.htm>
- Fernández, M & Pavo, M. (2014) *Familias, Pediatras y Adolescentes en la Red. Mejores padres, mejores hijos. Necesidades psicológicas básicas del niño*, Pediatras Volumen 7. N°2. Septiembre
- Fonagy (2004). *Teoría del apego y psicoanálisis*, Editorial Espaxs, S. A. Barcelona.
- Fuentes, A.L. (2006) “El valor pedagógico de la danza.” Tesis Doctoral, dirigida por D. Santiago Coca Fernández D. Carlos Pablos Abella Departamento de educación física y deportiva, Universidad de Valencia, Valencia en <https://core.ac.uk/download/pdf/70999199.pdf>
- Gago, J (2014) “Teoría del Apego. El Vínculo”. *Escuela Vasco Navarra de Terapia Familiar*, en <https://bit.ly/3ky0UVB>
- García Ruso, H. M. (1997) *La danza en la escuela*. Barcelona: Inde
- Gaviria, J.L. (2014) “La participación de las familias en la educación escolar” pp.13-18. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
- Gestando con amor. (2016) *Taller de Danza Materna*. Sevilla, España.. Recuperado el 15 de mayo de 2021 de <http://gestandoconamor.com/taller-de-danza-materna-en-sevilla/>

- Gonzalez, A. (2019) La importancia del tacto en los bebés. Hop` Toys, España.
- González, S. (2014) “Danza en familia: un juego entre padres e hijos”. *Revista Mini Danza especializada en danza infantil*, 25 de marzo, en <https://bit.ly/2VzTRkw>
- Gonzalez, M & Saenz, N. (2021) Crianza Respetuosa: Hacia una parentalidad centrada en las niñas y los niños *Revista Estudios*, (41), 2020. ISSN 1659-3316 Diciembre 2020-Mayo 2021
- Gutiérrez, V y Salgado, A (2014) Integración de la danza en la educación preescolar formal chilena Tesis de Pre grado, Universidad de Chile, Recuperado de <https://bit.ly/2QEb3Dr>.
- Guzman. K, Bastidas. B & Mendoza, M. (2019) Estudio del rol de los padres de familia en la vida emocional de los hijos *Revista de Investigación Apuntes Universitarios* DOI:<https://doi.org/10.17162/au.v9i2.360>
- Hernández, R., Fernández, C & Baptista, P. (2010) *Metodología de la Investigación*, (5a ed.). México DF, México: Mc Graw Hill.
- Herrero, G. (2019) Danza libre y emociones en educación infantil. Facultad de educación de Palencia UNIVERSIDAD DE VALLADOLID, Tesis pre grado Recuperado de <https://cutt.ly/IYATrfC>
- Hidalgo, V, Sanchez, J & Lorence, B. (2008) Procesos y necesidades de desarrollo durante la infancia. 85-95. Universidad de Sevilla
- Izquierdo, L. & Ferrer, M. (2018). “Las experiencias del padre en las Ucin: una revisión desde la perspectiva de género”. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(1), 55-69.
- Isaza, L. (2011). Sin golpes, ni gritos. Descubriendo la crianza positiva. Manual para agentes educativos para trabajar con padres y madres. Colombia.
- Jociles, M (2018) La observación participante en el estudio etnográfico de las prácticas sociales
- Joyce, M. (1987). Técnica de danza para niños. Martínez Roca.
- Kawulich, B. (2006). “La observación participante como método de recolección de datos” *Forum: Qualitative Social Research Volumen 6 N°2 art 43*
- Keeshan, B. (s.f) *Disciplina positiva*, Departamento Psicopedagógico de Lima
- Kimelman, M., Nuñez, C., Hernández, G., Castillo, N., Páez, J., Bustos, S. y Montino, O. (1995). Construcción y evaluación de pauta de medición de riesgo relacional madre - recién nacido. *Revista Médica de Chile*, 123, 707-712

- Laban, R. (1987). El dominio del movimiento. Revisada y ampliada por Lisa Ullman. Título original en inglés: *The Mastery of Movement*. Traducido por Jorge Bonso. Caracas: Editorial Fundamentos.
- Laban R, Ullmann, L. (1993) *Danza educativa moderna*. 2.a ed. México: Paidós.
- Lahire, B. (2008). “Un sociólogo en el aula: objetos en juego y modalidades”. En *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socioantropológicas de etnografía y educación*, 49-60. Madrid
- Linares, A. (2007-2009) *Desarrollo Cognitivo: Las Teorías de Piaget y de Vygotsky*.
- Longas, C. (2012) *La improvisación en danza contemporánea como lenguaje. Una reflexión desde la hermenéutica moderna*.
- López, F. (1995). *Necesidades de la infancia y protección infantil. Fundamentación teóricas, clasificación y criterios educativos*. Madrid: Ministerio de asuntos sociales
- López, F. (2008). *Necesidades en la infancia y en la adolescencia: respuesta familiar, escolar y social*. Madrid: Pirámide.
- López, C. & Ramírez, M. (2007). Validación de instrumento para evaluación de apego en lactantes chilenos. *Revista chilena de Medicina Familiar*, vol. 8(2), 74-80.
- Lozano, M. (2014) “Danza en familia: un juego entre padres e hijos”. *Revista Mini Danza especializada en danza infantil*, 25 de marzo, en <https://bit.ly/2VzTRkw>
- Manero, A. (2021) *Asociación catalana de danza libre*.
- Mantilla, M. (2019) *Cuerpos, niñez y crianza: cartografías corporales de la infancia en el modelo de crianza respetuosa en argentina*. *Rev. urug. antropología etnografía*, ISSN 2393-6886, N° 1:61–75
- Marin, A. (2017) *La danza libre en la expresión corporal enfocada al segundo ciclo de educación primaria a través de la educación física*. Facultad de educación de palencia universidad de Valladolid. Tesis Pre grado.
- Marquez, A. (2020) *La importancia de estimular la imaginación de los niños*
- Martinez, L. (2007) *La Observación y el Diario de Campo en la Definición de un Tema de Investigación*
- Mendoza, V & Castillo, M. (2012) *Guía de orientación del uso del módulo de materiales de psicomotricidad para niños y niñas de 3 a 5 años – II ciclo*. Ministerio de Educación, Lima, Perú.

- Mineduc. (2018) “Bases Curriculares Educación Parvularia”. Recuperado el 10 de junio de 2021 de <https://bit.ly/3z2Yt1b>
- Monistrol, O. (2007) El trabajo de campo en investigación cualitativa I y II
- Monroy, M. (2003) “La danza como juego, el juego como danza” *Una pregunta por la pedagogía de la danza en la escuela Educación y Educadores*, núm. 6, pp 159-167 Universidad de La Sabana Cundinamarca, Colombia, en <https://www.redalyc.org/pdf/834/83400611.pdf>
- Morales, L. (2014) “Danza en familia: un juego entre padres e hijos”. *Revista Mini Danza especializada en danza infantil*, 25 de marzo, en <https://bit.ly/2VzTRkw>
- Moreno, F. (2017) “El concepto de danza educativa y su implantación en la normativa reguladora de las enseñanzas artísticas superiores de danza en la comunidad de Madrid 2002-2012.” Tesis Doctoral, dirigida por Dr. Carlos Roldán López , Facultad de Ciencias jurídicas y sociales, Universidad Rey Juan Carlos Madrid en <https://bit.ly/3cfTVeG>
- Morillo, J & Montero, L. (2010) Lactancia materna y relación materno filial en madres adolescentes Magíster en Enfermería Materno Infantil. Docente de la de la Escuela de Enfermería Dra. Gladys Román de Cisneros. Universidad de Carabobo. Valencia. Venezuela.
- Movimiento creativo en Familia. (2010) Talleres de juego y movimiento. Madrid, España. Recuperado el 15 de mayo de 2021 de <https://bit.ly/3eiXYYQ>
- Murray, R. L. (1974) *Dance en Elementary Eucation. A program for Boys and Girls*. London: Harper & Row, Publishers.
- Nicolás, V; Ureña, N; Gómez, M & Carrillo, J. (2010) “La danza en el ámbito de educativo.” *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, nº 17, pp. 42-45.
- Oiberman, A. (2013) Observando a los bebés: técnicas vinculares madre-bebé y padre-bebé. 1a ed. 1ª reimp. Buenos Aires. Lugar editorial.
- Ordoñez, M. & Tinajero, A. (2005). *Desarrollo Cognitivo Mediante Estimulación en Niños de 3 Años. Centro Desarrollo Infantil Nuevos Horizontes. Quito, Ecuador*. Scielo. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v8n4/rus25416.pdf>.
- Paterna,C, Martínez, C & Rodes, J. (2005) Creencias de los Hombres sobre lo que Significa ser Padre. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology* Vol. 39, Num. 2 pp. 275-284
- Philippe, V. (2021) *Diccionario etimológico castellano en línea*. en <http://etimologias.dechile.net/>
- Proyecto Dei.(s.f). Baile con Bebe Recuperado el 07 de mayo de 2021 de <https://www.proyectedei.org/clase-de-baile-con-bebe/>

- Peralta, M. (1993) *El currículo en el Jardín Infantil*. 3era ed. Andrés Bello
- Peralta, M. (2008) “El derecho de los más pequeños a una pedagogía de las oportunidades en el siglo XXI”. *Revista iberoamericana de educación*. nº 47 pp. 33-4
- Peralta, M. (2009) *Innovaciones Curriculares en Educación Infantil; avanzado a propuestas posmodernas* 1era Ed. Mexico, Trillas.
- Pérez, S., & Griñó, A. (2015). Danza creativa: El rol del material y la imaginación. *AusArt*, 3(1). <https://doi.org/10.1387/ausart.14380>
- Peris, R. (s.f) “Familia y personalización educativa” *Universidad internacional de la rioja*
- Pescador, A. (2004) “*Masculinidades y adolescencia*”, en Lomas, C. (comp.), *Los chicos también lloran. Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación*. Barcelona: Paidós 113-146.
- Piaget, J. (1981). *La teoría de Piaget. Infancia y Aprendizaje*.
- Project Zero (2016) *Towards a Pedagogy of Play Working Paper The Pedagogy of Play Research Team1*. Recuperado el 10 de junio 2021, en <https://bit.ly/3wG8UpN>
- Quirós, V y Arráez, J. (2005) “Juego y psicomotricidad” 1era parte. *Revista Retos Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, nº 8, pp. 24-31
- Reyes, K & Castillo, V. (2013) *Desarrollo cognitivo en niños de 0 a 7 años*
- Robinson, J. (1992). *El niño y la danza*. Barcelona: Octaedro.
- Rodríguez, C. (2019) *Comunicación empática ▷ Escuchar y enseñarles a escuchar*
- Rodrigo, M y Palacios, J. (1998). “Familia y desarrollo humano”. Madrid, España: Alianza.
- Sabino, C (1992) *El proceso de investigación*
- Sailema, A; Sailema, M; Amores, P; Navas, L; Mallqui, V & Romero, E. (2017) *Juegos tradicionales como estimulador motriz en niños con síndrome de Down*. Ciudad de la Habana: *Revista Cubana Investigación Biomédica* vol.36 no.2
- Sampredo, J & Botana, M. (2010) *Danza, arquitectura del movimiento*. Educación Física y Deportes. 2010, N.º 101. 3.er trimestre, pp. 99-107. ISSN-1577-4015
- Sanchez, O. (2017) “El desarrollo psicomotor en niños de nivel preescolar mediante la enseñanza de la danza española estilizada.” Tesis de Pre Grado, dirigida por la doctora Paloma Macías Guzmán, Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura. Recuperado de <https://bit.ly/3u3bjuc>

- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*, Madrid, Ed. Morata.
- Tu Danza, centro de danzaterapia.(2021) Recuperado el 15 de mayo de 2021 de <https://tudanza.com/clases/>
- Trigo, E.(1999) *Creatividad y motricidad*. Editorial Inde
- Ucha, F. (2009) *Definición ABC* | Título: Imaginación
- UNICEF. (2003) *La comunicación en familia*. Recuperado el 08 de diciembre de 2021.
- UNICEF. (2018). “La Familia que hemos construido”. Recuperado el 02 de junio de 2021 de <https://www.unicef.cl/centrodoc/tesuenafamiliar/06%20Construido.pdf>
- UNICEF. (2018) “Aprendizaje a través del juego” Sección de Educación, División de Programas 3 United Nations Plaza New York, octubre en <https://uni.cf/3ie1x3A>
- UNIR. (2021) *La estimulación sensorial en Educación Infantil*. Universidad Internacional de la Rioja.
- Urizar, M. (2012). “Vínculo afectivo y sus trastornos”. Bilbao: Galdakao
- Uscategui, A. (2019) “Efectos de la danza folclórica y urbana sobre el desarrollo motor en niños de grado preescolar del colegio Pablo VI en Bogotá.” *Revista Cuerpo, cultura y movimiento*, vol. 9, n.º 1, pp. 31 – 44.
- Vargas, J. & Arán, V. (2014). *Importancia de la Parentalidad para el Desarrollo Cognitivo Infantil: una Revisión Teórica*. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12 (1), pp. 171-186.
- Wenger, R. (2012) *La experiencia estética; características y definiciones*.
- Zolten, K & Long, N. (1997) *La comunicación entre padres e hijos*. Departamento de Pediatría, Univesidad de Arkansas para Ciencias Médicas. Arte de Scott Snider. Traducido por Jorge Amaral, Centro Para El Padre Efectivo. Springdale, Arkansas

## 8. Anexos

### Laboratorio 1 y 2

Fecha de ejecución: 03/10/2021 y 10/10/2021

Contexto: sala de danza

Participantes:

- Triada 1: Papá 44 años, mamá 37 años, niña 3 años y 10 meses
- Triada 2: Papá 27 años, mamá 34 años, niña 2 años y 3 meses
- Triada 3: Abuela 60 años, abuelo 57 años, mamá 35 años, niño 2 años y 3 meses
- Triada 4: Papá 38 años, mamá 37 años, niña 1 año y 4 meses

| Indicador/Tópico  | Acción y objetivo  | Descripción del suceso   | Muestra  | Análisis  |
|---|--|--|----------|---|
| <b>EXPLORACION<br/>DESARROLLO<br/>Y NOCIÓN<br/>ESPACIAL</b> | Explorar el espacio para estimular el trabajo corporal de niños junto a sus padres | Utilizando distintos tipos de música los infantes caminaron por la sala acompañados de sus padres para luego seguir libremente explorando los distintos rincones de la sala. Los niños y padres utilizaron distintos niveles para explorar el espacio, distintas velocidades y distintos tamaños como grande y pequeño. La profesora guio esta actividad señalando algunas indicaciones. | Triada 1 | Buena conexión entre los participantes logrando explorar y realizar la actividad en conjunto. Hubo momentos en que la niña se cansaba, los padres sin obligar la motivaban a seguir.  |
|   |  |  | Triada 2 | Al comienzo la niña no quiso participar lo que genero un stress en la madre. El padre fue conciliador para intentar que la niña participe sin obligarla. Casi al finalizar la actividad lograron participar los 3.  |
|   |  |  | Triada 3 | El niño en el primer laboratorio imito lo que hicieron sus figuras de apego, estuvo pendiente de la actividad y de interactuar con su triada. Sin embargo en el laboratorio 2 estuvo más disperso y tuvo menos conexión con su madre y abuela/o. Es así como la disposición del niño fue diferente 116 en ambas instancias. |

|  |  |  |          |  |
|--|--|--|----------|--|
|  |  |  | Triada 4 | <p>La niña exploró por el espacio de forma cauta. La mayoría del tiempo estuvo en compañía de sus padres, mamá y papá.</p>   |
| <p><b>MOVIMIENTO<br/>Y<br/>DANZA LIBRE</b></p> | <p>Indagar en la danza de manera libre y espontánea junto a padres, abuelos e hijos para el desarrollo corporal de niños y niñas por medio de su propio flujo de movimiento.</p> | <p>Con música que los acompañó durante la actividad los niños junto a sus padres o figuras de apego, pudieron explorar su cuerpo y el movimiento de manera libre, sin reglas ni restricciones.</p> | Triada 1 | <p>En gran parte de la actividad participaron en unidad. La niña se movió libremente al ritmo de la música, no obstante por momentos no quiso bailar y solo observó. Mamá y papá respetaron a la niña sin forzarla.</p>                        |
|  |  |  | Triada 2 | <p>Se produjo una buena sincronía entre mamá, papá y niña. La niña bailó libremente con sus padres y también fue capaz de repetir lo que sus padres le proponían a diferencia de otros niños.</p>  |
|  |  |  | Triada 3 | <p>El niño estuvo más disperso participando de forma intermitente, bailó en ocasiones junto a la abuela y mamá, pero la mayoría del tiempo se concentró en jugar y moverse más que a seguir a sus figuras de apego, utilizó mucho el piso.</p> |

|  |   |   |          |  |
|--|---|---|----------|--|
|  |   |   | Triada 4 | <p>La niña movió su cuerpo libremente al igual que los otros niños. También observo lo que ocurrió en otras triadas y busco participar con otras personas además de mamá y papá. Necesito de la compañía de sus padres u otras figuras todo el tiempo.</p>   |
| <p><b>DESARROLLO PSICOMOTOR A TRAVES DE UN ELEMENTO PEQUEÑO Y GRANDE</b></p> | <p>Estimular la motricidad gruesa y fina por medio del trabajo corporal con elementos grandes y pequeños.</p> | <p>Durante esta actividad los niños y sus padres trabajaron con la pelota y aros explorando los distintos niveles y usos que se les puede dar de manera autónoma y con sus familias.</p> <p>En la segunda actividad se observó cómo jugaron y exploraron las cajas junto a sus padres</p> | Triada 1 | <p>Mamá, papá e hija interactuaron con la pelota, en unidad. Con el aro la niña juega más con la madre, el padre tiene un rol de observador en ocasiones. Además la niña utiliza el elemento de manera autónoma. La caja permitió una excelente conexión en la triada, exploraron con ella de múltiples maneras.</p>   |
|  |   |   | Triada 2 | <p>La niña interactuó con todos los elementos, sin embargo se quedó observando en muchas ocasiones lo que ocurría en otras triadas. La caja fue un elemento donde interactuaron mamá, papá y niña en unidad, en cambio el aro le permitió a la niña explorar de manera independiente y con sus pares.</p> <p>No propone tanto pero sigue más lo que observa.</p> |

**DESARROLLO  
PSICOMOTOR A  
TRAVES DE UN  
ELEMENTO  
PEQUEÑO Y  
GRANDE**

Triada 3

El niño tuvo un rol más solitario donde quiso explorar los elementos de manera individual pelota y aro. Mamá y abuela/o lo acompañan y tratan de interactuar con el sin forzarlo.  
Con la caja fue el único elemento donde el niño exploró mejor en compañía de sus figuras de apego. Utilizó la caja de múltiples maneras. Además imito lo que vio en otras triadas.

Triada 4

La niña jugó con el aro y con sus padres y de manera independiente.  
Padres y niña exploraron con la caja por todo el espacio.  
La caja fue un elemento que se caracterizó por la necesidad de que los niños tuvieran que interactuar con sus padres puesto que en varias ocasiones no podían jugar solos con el elemento y necesitaron ayuda.  
Fue un elemento que necesito que lo padres participaran más, los entretuvo todo el tiempo.

**IMAGINACION  
Y  
CREATIVIDAD  
EN LA TRIADA**

Explorar un elemento en todas sus dimensiones y formas posibles para potenciar y estimular la creatividad e imaginación, de niños, niñas y figuras de apego

Durante esta actividad se utilizaron telas de distintos colores que fueron entregadas a cada trio. Cada tela tuvo la misma dimensión. Es así como cada triada pudo explorar con la tela y utilizarla de todas las manera posibles sin ningún tipo de instrucción.

Triada 1

La niña toma la iniciativa con este elemento. Juega de distintas maneras junto a sus padres, se envuelve, salta, se arrastra, se convierte en columpio. La madre predomina por momento en el juego con la niña.

Triada 2

La niña explora la tela siempre en compañía de sus padres quienes la ayudan y estimulan. La meten adentro, la envuelven, le convierten la tela en un vestido y capa.

Triada 3

El niño juega con la tela de manera más independiente (le cuesta compartir). Madre y abuela siguen al niño para intentar interactuar más con él.  
Por momentos la abuela es un poco más pasiva durante la actividad. El niño se arrastra en la tela, se tapa y se esconde.

|   |  |   |                 |  |
|---|--|---|-----------------|--|
|   |  |   |                 |  |
|   |  |   |                 |  |
| <p><b>ESTIMULACION SENSORIAL A TRAVES DEL TACTO</b></p> | <p>Estimular el trabajo sensorial a través de texturas por medio de la manipulación de un objeto para estimular el juego y la confianza entre mama, papa e hijo/hija</p> | <p>En esta actividad a cada triada se les entrego una madeja de lana. La idea de la actividad es que cada niño y niña en compañía de sus padres pudieron jugar con ella por todo el espacio de la sala.</p> | <p>Triada 1</p> | <p>La niña jugo con la lana, exploro con ella en compañía de sus padres. Fue un elemento que no permitió tanta movilidad en esta triada.</p>   |
|   |  |   | <p>Triada 2</p> | <p>La niña juega con la lana en compañía de mamá y papá También lo hace de manera autónoma. Además comparte el elemento al niño de la triada 3. Explora y toca la lana, la mueve en distintas direcciones.</p>   |
|   |  |   | <p>Triada 3</p> | <p>La lana fue un elemento que el niño exploro y movió por todo el espacio. Además logro interactuar con otros niños y otras triadas, incluso compartió el elemento.</p>   |
|   |  |   | <p>Triada 4</p> | <p>La niña observo este elemento y lo toco. Asimismo, exploro junto a sus padres quienes la estimularon todo el tiempo. No obstante no tuvo la misma curiosidad que los otros niños y por momentos se concentró en sus necesidades de alimentación</p> |

**LA  
AFECTIVIDAD  
EN LA TRIADA**

Estudiar la relación afectiva entre padres e hijos utilizando el cuerpo y el contacto físico como medio para estrechar los lazos, el apego seguro, la comunicación, la confianza y el vínculo entre cada triada.

Los niños, niñas, padres y abuelos se ubicaron en la sala. A cada triada se les entregó una colchoneta para terminar con un trabajo de piel con piel donde el contacto entre ellos fue primordial para ir cerrando la experiencia

|          |  |
|----------|--|
| Triada 1 | Mama e hija interactuaron a través de las caricias y los besos. El padre en el primer laboratorio también busco a su hija para abrazarla, pero tuvo un rol secundario en el segundo laboratorio.<br>Se observó una relación de confianza y comunicación con ambos padres.  |
| Triada 2 | Ambos padres interactuaron con la niña buscando acariciarla y abrazarla. Ambos tuvieron un rol importante en esta actividad no se observó una figura predominante.   |
| Triada 3 | El niño fue un poco menos receptivo para comenzar esta actividad, sin embargo aunque interactuó con ambas figuras abuela o abuelo y la madre, también existió una tendencia a elegir a la madre como su figura principal de vínculo afectivo por medio de besos y caricias |
| Triada 4 | Madre e hija lograron una conexión a través del amamantamiento y lograron un apego seguro. El padre tuvo un rol de observador, sin embargo estuvo presente acompañando y acariciando a la niña y madre.  |

## FOTOGRAMAS: LABORATORIO 1 Y 2

### Fotograma nº1



Fotograma n°2



**Fotograma n°3**



**Fotograma n°4**



**Fotograma n°5**



**Fotograma n°6**



**Fotograma n°7**



**Fotograma n°8**



**Fotograma n°9**



**Fotograma n°10**



Fotograma nº11



Fotograma nº12



**Fotograma nº13**



**Fotograma nº 14**



**Fotograma n°15**



**Fotograma n°16**



**Fotograma nº17**



**Fotograma nº18**



**Fotograma n°19**



**Fotograma n°20**

