



UNIVERSIDAD DE CHILE  
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES  
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA

**EXPLORANDO LA RELACIÓN ENTRE LA DANZA Y EL DESARROLLO  
EMOCIONAL: ANÁLISIS DE UN TALLER DE BIODANZA EN EDUCACIÓN  
PARVULARIA**

Memoria para optar al título de psicóloga

**AUTORA**

Ambar Emilia Morales Ahumada

**PROFESOR PATROCINANTE**

Mauricio López Cruz

Santiago, 2020

### **Resumen**

El presente estudio responde al interés de explorar metodologías que contribuyan al desarrollo integral de niñas y niños, específicamente que atiendan a dominios significativos y con poca presencia en el currículo de la educación escolar, tales como el desarrollo emocional y la expresión corporal. El presente estudio tuvo como objetivo explorar la relación entre las interacciones entre participantes y las conductas asociadas a competencias emocionales en un taller de biodanza con niñas y niños en un jardín infantil de Santiago. Se utilizó un diseño de estudio de caso, con un enfoque mixto de alcance descriptivo, utilizando la técnica de observación sistemática, empleando como herramienta la videografía. Participó un grupo que varió entre 9 y 23 niñas y niños de entre 4 y 5 años, teniendo un total de 5 sesiones grabadas. El análisis se estructuró a partir de la transcripción y codificación de tres ejercicios: individual, grupos pequeños y gran grupo. Las conductas observadas se agruparon en cinco categorías: orden y disposición espacial, movimiento corporal, expresión corporal, atención y contacto físico. Los resultados permiten vincular las conductas observadas a componentes de las siguientes competencias emocionales: atención a una o varias emociones, expresión de emociones, modulación de emociones y apertura al mundo emocional. Los resultados se discuten a la luz de la importancia de la interacción con otros para el aprendizaje, la danza y la música como herramientas para la expresión emocional, y el rol del contacto físico en la regulación emocional.

### **Palabras clave**

Biodanza, desarrollo integral, desarrollo emocional, competencias emocionales,

## Formulación del Problema

En la actualidad pareciera indiscutible situar la primera infancia como una etapa clave para la vida humana. Su importancia es visible tanto para el desarrollo de un individuo concreto como para la sociedad en su conjunto (Palacios y Castañeda, 2009). En esta línea, la educación en la primera infancia toma lugar en la Conferencia Mundial de Educación para Todos (UNESCO, 1990) donde se reconoce que el aprendizaje y la educación comienzan desde el nacimiento. La relevancia de la educación en la primera infancia radica en su papel en el desarrollo en los dominios físico, emocional, cognitivo y social de cada persona. En esta misma línea, la Convención de los derechos del niño (ONU, 1989) señala, en su artículo 29, que la educación debe instruir a niñas y niños para la paz, la amistad, la igualdad y el respeto por el medio ambiente. Así, la finalidad de la educación es promover el desarrollo integral tanto a nivel individual como social, permitiendo, en suma, su humanización (Blanco, 2005). En este sentido, resulta relevante explorar metodologías que contribuyan al desarrollo integral de niñas y niños, específicamente que atiendan a dominios significativos y con poca presencia en el currículo de la educación escolar, tales como el mundo emocional y la expresión corporal.

Teniendo como contexto la educación parvularia en Chile. En el marco de la reforma educacional, el 2018 se presentan las bases curriculares de la educación parvularia, referente fundamental para orientar los procesos de aprendizaje integral de niñas y niños. Estas integran y renuevan sentidos para la formación en primera infancia tales como la educación inclusiva, la diversidad, la interculturalidad, el enfoque de género, entre otros (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2018). Estas bases se configuran en ámbitos de experiencia que contienen núcleos de aprendizaje, entre los cuales se encuentra, de manera transversal a otros aprendizajes el Ámbito Desarrollo personal y social, el cual está compuesto por los núcleos: identidad y autonomía; convivencia y ciudadanía; corporalidad y movimiento

El ámbito Desarrollo Personal y Social, articula el conjunto de aprendizajes que niñas y niños requieren desarrollar para enfrentar sus interacciones desde la confianza, seguridad y valoración positiva de sí mismos y de los demás. La transversalidad de sus núcleos y objetivos de aprendizaje, responde al significado formativo que tienen sus componentes en los procesos de aprendizaje. Así el núcleo identidad y autonomía refiere al proceso de construcción gradual de una conciencia de sí mismos como individuos singulares diferente de los otros; el núcleo de convivencia y ciudadanía alude al conjunto de actitudes, conocimientos y habilidades sociales y emocionales, que permiten, convivir con otros, tomar decisiones que favorecen el bien común, y desarrollar progresivamente un sentido de pertenencia a una comunidad; por último, el núcleo corporalidad y movimiento considera

que el cuerpo y el movimiento se configuran en una unidad que integra y moviliza aspectos sensoriales, emocionales, cognitivos y socioculturales para ser y actuar en contextos de diversidad.

En este punto se puede encontrar una primera problemática general: en las instituciones educativas el desarrollo integral se ha reducido al fomento del aspecto cognitivo y racional del ser humano (Mejías, 2013), aún más, el modelo educativo imperante tiene su centro en la memorización de contenidos (Balladares, 2013). No obstante, la cognición puede ser entendida de forma diferente, ya no asociada solo a la mente, sino, como una cognición situada. La cognición situada, entiende que ésta no se divide, sino que se distribuye entre la mente, el cuerpo, la actividad y los otros actores (Coll, 2001). Esta concepción enfrenta la perspectiva dominante de inteligencia centrada en los procesos racionales y abre paso a mirar lo afectivo, valorativo, estético y práctico. Ello posibilita la utilización de dispositivos que permiten la emergencia del cuerpo, el goce, el deseo y la subjetividad como aspectos enlazados al hecho educativo (Mejías, 2013). Dentro del desarrollo integral vale la pena atender y potenciar al aspecto afectivo, considerando sobre todo que mientras niñas y niños van creciendo menor presencia tiene este en su proceso formativo.

Una aproximación que podría resultar relevante en el ámbito afectivo es la educación emocional. Casassus (2009) entiende que la educación formal tiende a intelectualizar la experiencia, en vez de incorporarla al proceso educativo. García (2012), en este sentido, permite entender que la educación emocional y la educación académica se constituyen mutuamente. El abordaje de las emociones debe ser entendido, en primer lugar, en su relación con el cuerpo y sólo después se pueden intelectualizar y transformar en conceptos y pensamientos. La escuela es fundamentalmente una comunidad de relaciones orientadas al aprendizaje y estas lo determinan. Dolz y Rogero (2012), en esta misma línea, señalan que la relación educativa es una relación profundamente humana, donde aparece el amor, el respeto, la atención y el cuidado, como elementos centrales. Así, no hay aprendizaje fuera del ámbito emocional, el cual facilita u obstruye su proceso.

Durante la década de los 90, autores como Salovey y Mayer, y Goleman por otro lado, empiezan a desarrollar la noción de Inteligencia Emocional referido a la habilidad de percibir, valorar y expresar emociones, así mismo conocer, comprender y regular las mismas (García, 2012). De aquí en adelante, el camino investigativo incluye el desarrollo de la psicología positiva, la conceptualización de las emociones, nociones de bienestar, fluidez, y los avances en neurociencia constituyendo el núcleo teórico que fundamenta la educación emocional (Bisquerra, 2011).

Dentro de las conceptualizaciones actuales Bisquerra (2011) entiende que el objetivo de la educación emocional es el desarrollo de competencias emocionales, las cuales comprenden el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender,

expresar y regular los fenómenos emocionales. Casassus (2007) hace la distinción entre inteligencia emocional y competencias emocionales, considerando que las últimas además de considerar una adquisición de destrezas, incluye un proceso transformador.

Existe una gama de conceptualizaciones sobre competencias emocionales. Bisquerra y Pérez (2007), por ejemplo, realizan una exploración de las diferentes propuestas en esta materia. Tras su revisión llegan a desglosar las competencias emocionales en cinco áreas: Conciencia emocional, Regulación emocional, Autonomía emocional, Competencia social, Competencias para la vida y el bienestar. Cada una de estas áreas agrupa un listado de competencias específicas. Otra conceptualización la realiza Casassus (2007), quien le otorga un importante lugar a la consciencia y a la comprensión emocional. En las diferentes aproximaciones a las competencias emocionales, los puntos comunes son la consciencia, expresión y regulación emocional.

En la literatura disponible, existen diferentes elementos a los cuales prestarles atención para dar cuenta del desarrollo de competencias emocionales. Una primera línea es la utilización de test y escalas tales como la Escala de reconocimiento, regulación, empatía y resolución de problemas (Heras, Cepa y Lara, 2016), el Affective Knowledge test (Leonardi, 2015), el TMMS-24 para evaluar los estados emocionales, y auto reportes a través de un diario emocional (Vivas, Gallego y González, 2007). Todos estos instrumentos abordan la dimensión de comprensión o consciencia emocional.

Desde otra arista, específicamente en educación infantil, López (2005) le otorga un importante rol a la educadora en la evaluación del desarrollo emocional de niñas y niños, resaltando, además, la observación directa y sistemática como el recurso principal y más indicado de evaluación en esta etapa. Posicionándonos desde la observación de interacciones, la comunicación emocional aparece como un ámbito relevante a explorar. Vivas, Gallego y González (2007), al hablar de comunicación emocional, le atribuyen importancia al lenguaje verbal, no verbal y paraverbal; a la mirada; y a la distancia, postura y movimiento corporal. A su vez, en las expresiones motoras observables se encuentran las expresiones faciales de las diferentes emociones. Aquí aparece la sonrisa como la manifestación característica de las emociones positivas (Bisquerra, 2011). Este ámbito se puede relacionar con la dimensión de expresión emocional.

Por último, la tercera dimensión, regulación emocional, se suele vincular al control de emociones o estados de ánimo negativos y la habilidad de inducir emociones y estados de ánimo positivos en uno mismo y en los demás. En esta línea, se asocia a estrategias conductuales que van desde la respiración, la meditación, hasta la visualización y la relajación. Por otra parte, estudios experimentales y clínicos le dan importancia al contacto físico para la regulación emocional y comportamental de infantes, el desarrollo cerebral, reducción del estrés, entre otros (Barnett, 2005).

Desde una visión más global, la Escala de desarrollo armónico, desde la teoría de sistemas, entiende a todos los organismos desde la búsqueda del equilibrio y la adaptación. Esta escala busca recoger los comportamientos que se pueden observar en los distintos entornos en los que niñas y niños se desarrollan. Esta escala se basa en cuatro áreas clásicas del desarrollo: motricidad, cognición, lenguaje y adaptación. De estas áreas se desprenden funciones tales como el tono muscular, la coordinación, la precisión motora, la percepción interna y la externa, expresión y comprensión comunicativa, integración social, entre otras (Abellán, Serra y López, 2020)

Sintetizando esta primera aproximación al ámbito afectivo en la educación, Ribes, Bisquerra, Aguiló, Filella y Soldevila (2005) entienden que la educación emocional es un proceso continuo y permanente que debe estar presente durante toda la trayectoria educativa ya que contribuye al desarrollo integral del ser humano. Así, la educación emocional en la primera infancia ayudaría en procesos fundamentales de esta etapa evolutiva tales como la toma de conciencia y autorregulación de las propias emociones, el desarrollo de habilidades sociales, la autoestima, entre otros. En consecuencia, existen diversas aproximaciones y herramientas para abordar el desarrollo emocional en los procesos educativos. Aquí aparece el cuerpo, las artes y el vínculo con los y las demás como fenómenos a analizar.

La relación entre el cuerpo y los procesos educativos se puede comprender desde Piaget (1969) quien establece la relación entre la actividad corporal y los procesos de aprendizaje sosteniendo que el niño/a piensa, siente, aprende y crea desde su motricidad. Así, en los primeros años, toda la educación es psicomotriz porque todo el aprendizaje parte de la acción del infante sobre el medio y los demás (Martínez, 2012). El proceso educativo moderno requirió de la suspensión o exclusión del cuerpo como condición necesaria para centrar la atención en los asuntos cognitivos (Seré, 2011). En esta línea, Cassasus (2007) y Mejías (2013), plantean que la escuela es lugar de sometimiento y dominación donde se controla el tiempo, la mente y el cuerpo, aún más, es desde el control de los cuerpos que se puede controlar los conocimientos que deben ser reconocidos socialmente y con ello configurar nuestra subjetividad. Un planteamiento que coloca al cuerpo como un factor en el aprendizaje es el de Gardner (1996) sobre las siete inteligencias. Desde este autor se comprende que los y las estudiantes aprenden y comprenden de distintos modos. Entre estas siete inteligencias se encuentra la Cinético-corporal que refiere a la capacidad de, a través del cuerpo, captar y expresar el conocimiento. Dieterich-Hartwell (2019) mantiene la idea de que la percepción corporal establece una conexión entre lo interno y lo externo, entre el sí mismo y los otros. Asimismo, la autora señala que la relación entre el cuerpo y las emociones ha sido explorada por estudios en terapia corporal y terapia de danza-movimiento, entre otros, teniendo como base biológica el

marcador somático de Damasio que relaciona las emociones con cambios en las sensaciones corporales. Siguiendo con la autora, aquí toma lugar el concepto de interocepción, entendido como la sensación del estado psicológico del cuerpo entero incluyendo la conciencia de los estados emocionales otorgándoles un rol en el procesamiento, la percepción y la identidad. Trevarthen y Fresquez (2015) aportan a entender que el movimiento es por naturaleza emocional, intencional y comunicativo, entregando forma y sentimientos a nuestros pensamientos y acciones, permitiendo que se desplieguen ante los demás, posibilitando una comunicación no verbal que hace crecer el significado de las interacciones. Además, relevan el rol del movimiento en la regulación del mundo privado con el público, entendiendo su función para compartir lo que estamos haciendo o sintiendo siempre en relación al significado de los movimientos de los demás. Con todo lo anterior, cobra sentido la incorporación de diferentes disciplinas de expresión corporal al proceso educativo, entre ellas, la danza.

En virtud de la naturaleza biológica, psicológica y social del movimiento expresivo y de su rol en los vínculos interpersonales (Trevarthen y Fresquez, 2015), se considera la danza como una forma de arte en donde se utiliza el movimiento del cuerpo, la cual, siguiendo a Martínez (2012), conlleva una dimensión corporal, mental y socioafectiva. La autora señala que, en la dimensión corporal, además de contribuir a la mantención de un estado físico saludable mejora las habilidades motrices, aportando en el desarrollo psicomotor. Siguiendo con sus ideas, la dimensión mental se ve enriquecida por la memorización e interiorización de técnicas con su posterior adaptación e interpretación a diferentes ritmos. En cuanto a lo socioafectivo, una cualidad importante de la danza es su carácter comunicativo no verbal de expresión de sentimientos y emociones, siendo además un ejemplo de trabajo colaborativo. Así, la autora nos permite entender que la danza se presenta como un ejercicio físico con un componente cognitivo y sensorial que se convierte en una forma de expresión y comunicación creativa enriquecedora para la persona. Así mismo, Anttila (2018) considera la danza como aprendizaje encarnado, señalando su potencial educativo debido a que involucra procesos sensoriales, interacción social, procesos creativos, así mismo fomenta la capacidad de conectar la información simbólica con la no simbólica.

La relación entre el movimiento y el sentimiento interno fue estudiada por Rudolf Laban quien creó un sistema de notación de movimiento conocido como Análisis de movimiento de Laban, que permite dar cuenta de que los movimientos que un individuo realiza parecen exhibir los cambios de humor y estados emocionales del mismo (Dieterich-Hartwell, 2019). Davis (2003) también realiza un ejercicio similar al buscar relación entre algunos movimientos de infantes con sus estados de

ánimo. Para esto toma en consideración las acciones y partes del cuerpo utilizadas, la dirección espacial, la dinámica, entendida como la cualidad del movimiento, y el sentido relacional del mismo.

Algunas experiencias que dan cuenta del valor e importancia de incorporar la danza en el proceso educativo de niñas y niños son los estudios de Esteve (2013) y Nelson, Guess y Ramos (2011). El primero consiste en una intervención educativa de expresión corporal y danza con niños de 3, 4 y 5 años, que considera en total 14 sesiones de 45 minutos, donde se combina danza con alguna temática o un cuento. El segundo estudio consiste en la evaluación de un programa llamado *Dancing classroom*, donde se realiza una intervención de 20 sesiones de 45 minutos de diferentes estilos de danza. Los resultados de ambos estudios señalan que la participación en sesiones de danza o expresión corporal contribuye a la expresión de sentimientos, la utilización y distribución del espacio, pertenencia al grupo, desinhibición, apoyo y desarrollo social.

Pasando a un segundo ámbito de las artes, Sarget (2003) y Riesco (2009) parten de la idea de que el sonido y la música son de las primeras manifestaciones comunicativas en los primeros años de vida, y exponen las diferentes cualidades y beneficios que aporta la incorporación de la música en la educación infantil. A modo general, la experiencia sensorial que otorga la música favorece el desarrollo emocional, psicofisiológico y social de niñas y niños por lo que estos autores señalan que cuanto antes sea la estimulación musical, mejor se satisfacen las necesidades primarias de descubrir y crear sonidos, ritmos y movimientos.

La importancia de la educación musical en la escuela se revalorizó en el II Congreso de la UNESCO sobre Pedagogía Musical, en el que se resaltaron los beneficios de la práctica y la sensibilidad musical en el desarrollo lingüístico, creación de lazos afectivos y de cooperación, desarrollo fisiológico y motriz, entre otros (Sarget, 2003). Sumado a esto, la música facilita la expresión de emociones y estados de ánimos aportando en la comunicación emocional (Riesco, 2009). Con todo lo anterior, la educación musical va más allá de la adquisición de destrezas específicamente musicales, presentándose como un medio para el desarrollo integral de niñas y niños.

Existen diversas investigaciones centradas en el efecto de la instrucción musical y su relación con la educación en sus diferentes ámbitos. En el ámbito social, Kirschner y Tomasello (2010) señalan que la realización de música en grupo por niñas y niños de 4 años aumenta el comportamiento cooperativo espontáneo ya que incita a los participantes a mantener una constante representación audiovisual de las intenciones del colectivo y compartir un objetivo común. En el ámbito emocional Koelsch (2014) muestra, a través de neuroimágenes, que la música puede modular la actividad en estructuras cerebrales conocidas por estar involucradas en el procesamiento emocional tales como la amígdala, el núcleo accumbens, hipotálamo, hipocampo, etc. Continuando con este argumento,

Saarikallio (2009), a través de cuestionarios a padres de 63 niñas y niños identificó cuatro usos de la música para la autorregulación de niñas y niños entre 3 y 8 años: para calmarse, vinculada principalmente a dormir; para mantenerse concentrado e interesado, en contraposición a estados de aburrimiento e inquietud; para expresar y aumentar la felicidad y los niveles de energía, expresándose en movimiento, danza, juego y canto en sintonía con la música; y por último para fantasear a través de imaginación, que consiste en la experiencia de inmersión con la música, a un nivel emocional y de imaginación. De manera similar, Leiva y López (2019) describen cómo la utilización de instrumentos semióticos musicales mediante el canto, la percusión y la danza en educación inicial contribuye a la autorregulación conductual y emocional en un taller de cultura mapuche en un jardín infantil, en comparación con otros recursos lúdicos y pedagógicos.

El último elemento importante por resaltar es la importancia de la figura de otro/a en el proceso educativo. Sanchez (2015) expresa que, si bien en los procesos de aprendizaje una variedad de mecanismos se moviliza dentro del individuo, estos se activan en la interacción con otros, así, ciertos procesos cognitivos vinculados con el aprendizaje tienen su origen en situaciones sociales. De esta manera la construcción de conocimientos es conjunta. Aquí, se da cabida a los desarrollos de aprendizaje colaborativo, cooperativo y tutoría entre pares. De igual manera, en lo que respecta al mundo emocional, Cruz, Caballero y Ruiz (2013) plantean que los modelos de gestión de las emociones, al igual que otros aprendizajes, se transmiten a través del ejemplo y la imitación. Así mismo, procesos fundamentales del ajuste psicológico, como la expresión e inhibición emocional se componen y responden a contextos y relaciones sociales.

Como base de la comprensión de las interacciones sociales está el estudio neurofisiológico de las neuronas espejo y la Teoría de la mente (García, 2008). Las neuronas espejo se activan cuando un individuo realiza una acción y cuando éste observa una acción similar ejecutada por otro individuo. Más aún, el sistema integra en sus circuitos neuronales la atribución y percepción de las intenciones del otro, así el observar una acción provoca en el cerebro del observador la acción equivalente, evocando a la vez la intención asociada, enlazándose aquí con la teoría de la mente, donde la comprensión de que los otros poseen intenciones, semejantes a uno, posibilita ponerse en el lugar mental del otro, aprendiendo de y a través de éste. Esto da paso a la comprensión interpersonal, el ponerse en el lugar del otro, leer sus deseos, sentimientos, pensamientos, etc. En suma, la investigación sobre las neuronas espejo propone que la observación del movimiento activa los mismos procesos neurológicos asociados al *embodiment* y produce estados corporales similares (Dieterich-Hartwell, 2019).

Una propuesta específica en este campo, que incorpora los elementos señalados anteriormente es la biodanza, como parte de la educación biocéntrica que, en el contexto educativo, se sitúa como una herramienta que valida el sentir y la experiencia como lugar de aprendizaje, posibilitando un aprendizaje vivencial en un ambiente nutricional. La biodanza se define como un sistema de integración humana y su metodología consiste en vivencias que incluyen la música, el movimiento y el encuentro en grupo. Sigue los lineamientos del principio biocéntrico, que sitúa el cuidado de la vida como el eje central de cualquier práctica, metodología o acción (Perlo, 2019), y mantiene el entendimiento de la educación como un proceso integral y permanente, y toma la experiencia como la principal referencia del vivir y del aprender con los y las demás (Cavalcante y Wagner, 2015). Otro elemento que Biodanza suma al proceso de aprendizaje es reconocer al grupo como fuente de conocimiento (Díaz, 2017).

Los objetivos de la Biodanza en la escuela son: a) cultivo de la afectividad; b) toma de contacto con la propia identidad; c) expresividad y comunicación; d) desarrollo de la sensibilidad cenestésica, percepción del propio cuerpo y destreza motora; e) adquisición de aprendizaje vivencial; f) integración a la naturaleza y desarrollo de la conciencia ecológica; g) desarrollo y ampliación de la percepción; h) expansión de la conciencia ética (Balbi y Meza, 2017). Biodanza en el contexto escolar aporta en el desarrollo de habilidades socioemocionales y relacionales pudiendo trabajar con el grupo-curso y/o como comunidad educativa. Específicamente la práctica otorga los siguientes beneficios: integración grupal, integración del plano afectivo como parte del proceso de aprendizaje, aporta nuevos elementos a la percepción del establecimiento educacional, entre ellos el movimiento, las emociones y el vínculo, estimula la alegría y el juego como vías de aprendizaje, eleva el nivel de salud y creatividad educativa (Díaz, 2017).

En la incorporación de Biodanza en la escuela cada grupo etario presenta una especificidad para plantear las sesiones, así, el trabajo con niñas y niños de 2 ½ a 10 años tiene una mayor presencia de las líneas de vitalidad y creatividad, las cuales son fundamentales para mantener la atención y aprovechar la permanente exploración del mundo infantil. Otro elemento fundamental para trabajar con esta etapa es la utilización del “hilo rojo”, entendido como un hilo conductor o historia narrada por el facilitador o facilitadora para contextualizar cada ejercicio. Un último elemento para considerar es la incorporación de la expresión creativa y los cuentos en la sesión, ambos generan un puente entre las vivencias de Biodanza y los lenguajes de niñas y niños (Balbi y Meza, 2017).

Como experiencia de investigación de biodanza en infancia, el estudio de González y González-Martí (2017) tuvo como objetivo observar afectividad y espontaneidad de niñas y niños, entre 6 y 7 años, tras aplicar un breve programa de intervención de Biodanza. La metodología

utilizada consistió en 5 sesiones, donde la primera y la última fueron consideradas como pre y post-test respectivamente. Los resultados obtenidos reflejaron un favorecimiento de la creatividad y espontaneidad, además de aportar al desarrollo de las emociones y la interacción con los demás.

Como antecedente de la aplicación de Biodanza en el contexto educativo chileno, se encuentra la sistematización de la experiencia de 10 años en el Colegio Rubén Darío donde se incorporó este sistema a la malla curricular. De la narrativa de los y las estudiantes en las sesiones se desprende un aporte a la exploración de nuevos espacios de sí mismos y el mundo que los rodea desde la curiosidad, creatividad y expresión de ideas; la seguridad psicológica como la vivencia de sentirse confiados, amados, respetados en un espacio contenido y grupal; y la emocionalidad como la vivencia constante de permitirse sentir diferentes emociones y sensaciones (Díaz, 2017). Otra experiencia en contexto escolar chileno fue la aplicación del sistema Biodanza por tres meses en el colegio Blest Gana a 900 estudiantes de 5to a 2do medio. En esta experiencia se realizó una sistematización de las sesiones, se monitoreó la asistencia y se realizó un cuestionario para evaluar inteligencia afectiva. A grandes rasgos los resultados arrojaron mayor reconocimiento y respeto entre los participantes desde la honestidad y la solidaridad; mayor reconocimiento y expresión de sus emociones; y mayor seguridad psicológica relacionada con el autoestima, la seguridad y la confianza.

Se concluye de la revisión expuesta que el movimiento, la música y la interacción con otros tienen incidencia en el desarrollo emocional de niñas y niños. Así mismo, el sistema Biodanza aporta dimensiones fundamentales al proceso educativo tales como el reconocimiento de emociones, confianza y seguridad, y el aprendizaje experiencial y grupal. Así, incorporar Biodanza desde la primera infancia permite dar un paso más hacia la educación integral de niñas y niños. Sin embargo, existe poca claridad, evidencia y registro empírico respecto a cómo las actividades y estrategias metodológicas de este sistema realizan esa contribución. Esta dificultad para generar un análisis objetivo y específico de las conductas emocionales del movimiento y describirlas con un vocabulario concreto es generalizada para las terapias e intervenciones basadas en el arte o en alguna disciplina artística (Vella y Torres, 2012). Las mismas autoras señalan que los sistemas existentes son amplios e incluyen muchas dimensiones a observar, por lo cual se utiliza la colaboración de un observador externo y/o la grabación de sesiones.

El presente estudio busca dar cuenta del proceso de Biodanza con niñas y niños en un jardín infantil de Santiago a través de la observación de sesiones, teniendo como objetivo explorar la relación entre las interacciones entre participantes y las conductas asociadas a competencias emocionales en sesiones de biodanza con niñas y niños. A su vez los objetivos específicos son los siguientes:

1. Describir los formatos de interacción que suceden en sesiones de biodanza.
2. Identificar las conductas observadas en cada formato de interacción en biodanza.
3. Analizar las conductas observadas a partir de los componentes de las competencias emocionales.

### **Marco metodológico**

Se utilizó un diseño de estudio de caso, con un enfoque mixto de alcance descriptivo, utilizando la técnica de observación sistemática (León y Montero, 2003), empleando como herramienta la videografía, descrita como la grabación en video de actividades humanas que se centra en el registro de las interacciones en situaciones naturales. Esta metodología es idónea para la grabación de interacciones y actividades en situaciones sociales que no están producidas exclusivamente para la investigación (Baer y Schnettler, 2009). La videografía resulta una herramienta idónea para la investigación microgenética en psicología, que pone énfasis en el análisis detallado de las acciones sin perder de vista el significado de la actividad en la que están insertas, al rescatar la densidad de las acciones comunicativas y gestuales (Meira, 1994). Esta investigación se desarrolló en el contexto de sesiones de biodanza en un jardín infantil y tuvo como nivel de análisis la interacción entre los niñas y niños participantes (León y Montero, 2003).

### **Participantes**

Participó un mismo grupo de niñas y niños entre 4 y 5 años. La cantidad de participantes en las sesiones no pudo ser constante y varió entre 9 y 23 niñas y niños. Los participantes asistían al jardín infantil mafalda (nombre ficticio), particular pagado, de la comuna Las Condes de la Región Metropolitana de Santiago de Chile. En la tabla 1 se presenta el número de participantes por sesión.

Tabla 1

*Número de niñas y niños por sesión*

	<b>Sesión 1</b>	<b>Sesión 2</b>	<b>Sesión 3</b>	<b>Sesión 4</b>	<b>Sesión 5</b>
<b>N° niños</b>	8	6	13	7	9
<b>N° niñas</b>	9	3	10	4	10
<b>N° total</b>	17	9	23	12	19

## Procedimiento

El registro audiovisual de las sesiones de Biodanza en el jardín infantil se desarrolló entre octubre y noviembre del 2019, con un total de 5 sesiones grabadas. Las sesiones tuvieron una duración de 30 minutos aproximadamente y fueron guiadas por una facilitadora a través de un cuento o historia (hilo rojo), proponiendo diferentes ejercicios individuales, de diadas, grupos pequeños y el gran grupo, que combinaron la danza y la música buscando trabajar diferentes temáticas.

### *Técnica de registro*

Las grabaciones fueron realizadas manteniendo el día, hora, y lugar del grupo observado. La técnica de registro fue la grabación, se tomó en cuenta una de las falencias que tiene este tipo de registro: la captación del contexto de la grabación (Meira, 1994). Con el fin de disminuir esta deficiencia, se registró a través de dos cámaras, una fija con un plano general, y otra cámara manual que registraba planos más cercanos para captar la interacción y expresión de los niñas y niños.



Figura 1. Fotograma cámara fija.



Figura 2. Fotograma cámara manual.

### **Instrumento y unidades de análisis**

El primer paso para ordenar el material recopilado fue describir las sesiones según: número de sesión, calidad del registro, número de participantes y, para cada ejercicio, consigna y formato de interacción. Al visualizar todo el material de esta manera, se consideraron como variables importantes para continuar el análisis la calidad del registro y el formato de interacción, por lo cual se seleccionó un ejercicio por cada formato de interacción, así se seleccionó un ejercicio de la sesión 1 y dos ejercicios de la sesión 2. Con formato de interacción nos referimos a: a) ejercicios individuales, los cuales no necesitan de un compañero/a para su realización; b) ejercicios en grupos pequeños, que se desarrollan en dúos, tríos, o cuartetos; y c) ejercicios de gran grupo, los cuales se realizan con todos

las y los participantes de la sesión. Según lo anterior, el material seleccionado para continuar el análisis es un ejercicio individual, uno de grupos pequeños y uno de gran grupo.

La transcripción de cada ejercicio escogido se estructuró a partir de los siguientes elementos:

- a. Segmentos: siguiendo la noción de Coll, Onrubia y Mauri (2008), es la primera unidad derivada del análisis de datos. Con segmentos nos referimos a un fragmento de actividad conjunta que presenta una estructura de participación específica.
- b. Unidad de acción: para Schnettler, Knoblauch y Baer (2012) el análisis secuencial es el método apropiado para explorar la interacción audiovisual registrada en tiempo real. Un modo de ordenar esta secuencia es a través de unidades de acción. Para este estudio se consideró como unidad de acción las verbalizaciones de la facilitadora, acompañadas de las respuestas de los participantes a dicha instrucción, consigna o comentario.
- c. Estímulo verbal: si bien se parte de la base de que la palabra no es lo fundamental en la biodanza, las consignas y verbalizaciones que la facilitadora va diciendo durante la sesión sirven como estímulos que genera una respuesta en la conducta de niñas y niños, ya sea a modo de instrucción o guía para el ejercicio o para ordenar al grupo.
- d. Modelamiento corporal: las consignas de la facilitadora vienen acompañadas con la demostración de los movimientos que caracterizan cada ejercicio.
- e. Conducta de niñas y niños: refiere a la descripción de los movimientos, desplazamientos e interacciones según el formato de análisis. Para el formato individual, se describió la conducta de cada niño y niña. Para el formato grupo pequeño, se describió según diada/trío o grupo pequeño. Y para el formato grupal, se consideró el ambiente más general de interacción. Se debe considerar que en lo registrado por la cámara no era posible observar a todos las niñas y niños constantemente.

Posteriormente se realizó la codificación del material transcrito, tomando como material de análisis específicamente la conducta de niñas y niños (ver apéndice). Para este paso, el primer momento fue de codificación libre para luego ir afinando los códigos en función de las categorías: orden y disposición espacial, movimiento corporal, expresión corporal, atención y contacto físico. Estas categorías fueron configuradas a partir del material obtenido y la revisión bibliográfica, específicamente en relación a la evaluación de competencias emocionales, particularmente los elementos de la literatura que hacen alusión a la comunicación y regulación emocional. La codificación tuvo como resultado los códigos por categoría expuestos en la tabla 2.

Tabla 2

*Descripción de códigos utilizados*

<b>Categoría</b>	<b>Código de conductas observadas</b>	<b>Descripción de la conducta del niño/a</b>
Orden y disposición espacial	Permanece solo/a	Se mantiene apartados del grupo
	Acercamiento al grupo	Se acerca a los demás compañeros/as
	Distracción	Deja de prestar atención a facilitadora
	Orden dirigido por facilitadora	Sigue indicaciones de orden realizadas por facilitadora
	Orden autónomo	Realiza acomodaciones corporales para poder realizar el ejercicio
Movimiento corporal	Libre	Realiza movimientos que no responden a los modelamientos de la facilitadora
	Guiado	Realiza movimientos que siguen el modelamiento de la facilitadora, pero no de manera igual
	Imitación a facilitadora	Imita movimientos de facilitadora sin indicación
	Coordinado	Realiza movimientos en duplas/ grupos pequeños que siguen el ritmo de la música
	Guiado por compañero/a	Un participante guía el movimiento
	Imitación a compañero/a	Copia el movimiento de un compañero/a
	Sin movimiento	Se queda quieto/a
Expresión corporal	Sonrisa	Expresión facial alegre
	Seriedad	Mantiene una expresión facial neutra
	Gritos alegres	Realiza un grito manteniendo expresión facial alegre
Atención	En facilitadora	Mantiene mirada en facilitadora
	En compañeros/as	Mantiene mirada en compañeros/as
	En sí mismos/as	Cierra sus ojos
	Contacto visual con dupla/grupo de trabajo	Mantiene mirada en dupla/grupo de trabajo

	Sin contacto visual con dupla/grupo de trabajo	Mantiene mirada distraída
	En compañero/a con quien realiza el ejercicio	Mantiene mirada en compañero/a que acaricia
Contacto físico	Tomados/as de las manos	Se toma de la mano con uno o mas compañeros/as
	Abrazo	Abraza a uno o mas compañeros/as
	Beso en la mejilla	Besa a compañero/a en la mejilla
	Caricias	Acaricia a un compañero/a con ambas manos
	Evitación	Evita dar la mano o abrazar a compañeros/as

Por otro lado, para las competencias emocionales se utilizó la conceptualización de Cassasus (2007), que describe cada competencia con los componentes expuestos en la tabla 3.

Tabla 3

*Componentes descriptivos de competencias emocionales*

<b>Competencia emocional</b>	<b>Componentes descriptivos</b>
Capacidad de apertura al mundo emocional	Saber atribuir importancia a lo emocional <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconocer al otro como a un legítimo otro real</li> <li>- Ser sensible al sentimiento propio y de los otros</li> <li>- Valorar el bienestar emocional</li> <li>- Búsqueda de intimidad con otros</li> <li>- Apertura para dar y recibir afecto</li> </ul>
Capacidad de atención: escuchar, percibir, ponderar, nombrar y dar sentido a una o varias emociones	Darse cuenta de: <ul style="list-style-type: none"> <li>- El propio cuerpo y sus claves emocionales</li> <li>- El cuerpo del otro</li> <li>- La vivencia general de lo emocional</li> <li>- Las fantasías y bloqueos que nublan o automatizan nuestra mirada y nuestro actuar</li> <li>- Las atmósferas emocionales</li> </ul>

Capacidad de comprensión y análisis las informaciones relacionadas con el mundo emocional	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Circunstancias que gatillan la emoción</li> <li>- Pensamientos e imágenes que la complementan y sostienen.</li> </ul>
Capacidad de regulación la emoción	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Toma de conciencia de la emoción</li> <li>- Reconocimiento de la emoción</li> <li>- Domesticación de la emoción</li> </ul>
Capacidad de modulación y expresión emocional	<p>a. Modulación</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estar en contacto con el otro</li> <li>- Asumir responsabilidad de lo que hacemos</li> </ul> <p>b. Expresión</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desde lo corporal</li> <li>- En el lenguaje</li> <li>- No verbal</li> </ul>
Capacidad de acoger, contener y sostener al otro	<p>Acoger: escuchar con compasión</p> <p>Contener: acompañar a otro en los contenidos de su emoción</p>

El último paso del análisis fue la construcción de tablas que permitieran por un lado asociar las conductas registradas a competencias emocionales, y por otro sintetizar y comparar los tres ejercicios seleccionados.

## Resultados

Los resultados se estructuran en dos partes. En la primera parte se describen los ejercicios para presentar las características observadas para cada categoría de análisis: orden y disposición espacial, movimiento corporal, expresión corporal, atención y contacto físico. En la segunda parte se presenta el análisis comparativo entre los tres tipos de ejercicios a partir de los componentes de las competencias emocionales presentes en cada uno.

### Ejercicios de biodanza: características y vinculación a competencias emocionales

#### Ejercicio individual

El ejercicio individual seleccionado tiene como temática central la fluidez, y consiste en una secuencia de movimientos inspirados en el fluir del agua utilizando una música instrumental lenta (*Shine on you crazy diamond* de Pink Floyd). El grupo está compuesto por 3 niñas y 6 niños, 1 de ellos se mantiene sin realizar el ejercicio. La duración del ejercicio es de 1 min 29 seg. En los primeros 13 seg la facilitadora capta la atención de niñas y niños explicando que harán unos movimientos mágicos para que caiga la lluvia, mientras los y las niñas escuchan con atención a la facilitadora y poco a poco se van acercando a ella. Desde los 14 seg hasta el 1 min 20 seg niñas y niños siguen los movimientos modelados por la facilitadora, consisten en 3 secuencias de movimientos de brazos, suaves, lentos y continuos, durante este periodo, algunos cierran los ojos, miran a sus compañeros/as, pero en general la atención está en la facilitadora y en seguir sus movimientos. Luego de 1 min 20 seg, niñas y niños se empiezan a dispersar desplazándose por la sala.



Figura 3. Fotograma de ejercicio individual.

En este ejercicio se identifican códigos de las categorías orden y disposición espacial, movimiento corporal, expresión corporal y atención. En la tabla 4 se registran los códigos para cada categoría, el número de veces que se codificaron, y la cantidad de niñas/os en que se presentó la conducta.

Tabla 4

*Frecuencia de códigos en ejercicio individual*

<b>Categoría</b>	<b>Código</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Niñas/os</b>
Orden y disposición espacial	Permanece solo/a	5	4
	Acercamiento al grupo	9	5
	Distracción	17	7
Movimiento corporal	Libre	9	8
	Guiado	22	8
	Imitación a facilitadora	3	3
Expresión corporal	Sonrisa	1	1
Atención en	Facilitadora	12	8
	Compañeros/as	10	10
	Sí mismos/as	6	5
Contacto físico	No se registra		

Las conductas registradas en la categoría movimiento corporal (libre, guiado e imitación) y expresión corporal (sonrisa) se caracterizan por la expresión y comunicación a través del movimiento, ya que los participantes siguen la música y las cualidades que intenciona la facilitadora en este ejercicio, movimientos lentos y fluidos, y por su parte, la sonrisa se conceptualiza como la expresión de las emociones positivas. Ello nos permite sostener que estas conductas coinciden con la capacidad **de expresión de la emoción** en su componente corporal.

Por su parte, las conductas registradas en la categoría atención (en facilitadora, compañeros/as, sí mismos/as), se caracterizan por la dirección de la mirada de los participantes y su concentración en determinados focos, es decir la percepción externa, lo cual conlleva además una disposición corporal hacia dónde se dirige la atención. Por ello, estas conductas ponen de manifiesto

componentes de la **capacidad de atención** al cuerpo del otro, en el caso de atención en facilitadora y compañeros/as. En el caso de atención en sí mismo/a, se puede asociar a la percepción interna e interocepción, por lo cual se asocia al componente de atención al propio cuerpo y sus claves emocionales.

Para la categoría contacto físico no se registraron conductas y para la categoría orden y disposición espacial no fue posible asociar competencias emocionales.

### **Ejercicio grupos pequeños**

El ejercicio desarrollado en grupos pequeños consiste en una danza animada que parte en dúos para luego bailar en cuartetos, la música es rítmica y alegre (*Pirim pin pin* de Vocal Sampling). La duración del ejercicio es de 3 min 24 seg. El grupo está compuesto por 9 niñas y 8 niños. Siguiendo la misma estructura que el ejercicio anterior, en los primeros 18 seg de video la facilitadora da las indicaciones para la realización del ejercicio, en este caso tomar de las manos a un compañero/a para bailar, formándose 8 duplas, quedando 1 niño con la educadora. Desde los 19 seg hasta los 2 min la mayoría de las duplas se mueven al ritmo de la música, manteniendo contacto visual o mirando a sus demás compañeros/as. Luego de eso, la facilitadora da la indicación de que se junten con otra dupla, formando 4 rondas pequeñas. En estas rondas los y las niñas se mueven al ritmo de la música, se ríen y se miran. A los 3 min 19 seg la facilitadora da la indicación de agradecer a los compañeros/as de ronda a través de un abrazo, niñas y niños se abrazan en dúos o con toda la ronda.



*Figura 4.* Fotograma de ejercicio grupos pequeños.

En este ejercicio se observan códigos descriptivos de las categorías orden y disposición espacial, movimiento corporal, expresión corporal, atención y contacto físico. En la tabla 5 se

registran los códigos para cada categoría, el número de veces que se codificaron, y la cantidad de niñas/os en que se presentó la conducta.

Tabla 5

*Frecuencia de códigos en ejercicio grupos pequeños*

<b>Categoría</b>	<b>Código</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Niñas/os</b>
Orden y disposición espacial	Orden dirigido por facilitadora	2	
	Distracción	2	
Movimiento corporal	Coordinado	15	8
	Libre	5	5
	Guiado por compañero/a	2	2
	Imitación a compañero/a	1	1
	Sin movimiento	2	1
Expresión corporal	Sonrisa	8	5
	Seriedad	1	1
	Gritos alegres	2	1
Atención	En compañeros/as	8	6
	Contacto visual con dupla/grupo de trabajo	8	6
	Sin contacto visual con dupla/grupo de trabajo	5	4
Contacto físico	Tomados/as de las manos	8	7
	Abrazo	4	4
	Beso en la mejilla	1	1
	Evitación	5	3

Las conductas registradas en la categoría movimiento corporal (coordinado, libre, guiado por compañero/a, imitación a compañero/a y sin movimiento) y expresión corporal (sonrisa, seriedad y gritos alegres) se caracterizan por la expresión y comunicación a través del movimiento, ya que los movimientos que siguen el ritmo y la intención de la música se relacionan a la expresión de los estados internos suscitados por la misma, así mismo, al ser realizados con otro compañero/a se vinculan a la comunicación no verbal. De igual manera, la sonrisa, los gritos alegres y la seriedad en sí se

comprenden como expresiones de la emocionalidad. Por lo anterior, estas conductas pueden ser consideradas como parte de la **capacidad de expresión de la emoción** en su componente corporal.

Las conductas registradas en la categoría atención (en facilitadora, contacto visual con dupla/grupo de trabajo, sin contacto visual con dupla/grupo de trabajo) se caracterizan por donde los participantes dirigen su mirada y concentración, es decir su percepción externa, lo cual conlleva, además, una disposición corporal hacia dónde dirigen su atención. Por ello, estas conductas se relacionan con la **capacidad de atención** en su componente atención al cuerpo del otro.

Las conductas registradas en la categoría contacto físico (tomados/as de las manos, abrazo, beso en la mejilla, evitación), se caracterizan por facilitar que los participantes permitan y/o mantengan un contacto físico con sus compañeros/as, caracterizado por establecer un vínculo corporal entre los participantes, presentando así el componente estar en contacto con otro de la **capacidad de modulación de la emoción**, y así mismo, las conductas de abrazar y besar se comprenden culturalmente como gestos de manifestación de afecto por lo cual se asocian a la cualidad de apertura para dar y recibir afecto de la **capacidad de apertura al mundo emocional**.

Para la categoría orden y disposición espacial no fue posible asociar competencias emocionales.

### **Ejercicio en gran grupo**

El ejercicio en gran grupo seleccionado se denomina tren *de caricias* y consiste en que todas las niñas y niños sentados en el suelo se ordenan uno delante de otro con las piernas abiertas y comienzan a hacer caricias en la cabeza al compañero/a que tienen delante. La música utilizada es clásica y lenta (*Together* de BBC Scottish Symphony Orchestra). La duración del ejercicio es de 1 min 57 seg. El grupo está compuesto por 3 niñas y 6 niños, uno se mantiene sin realizar el ejercicio. En los primeros 30 seg del ejercicio la facilitadora ordena a niñas y niños en la disposición necesaria para realizar el ejercicio y termina dando las indicaciones, hacerle cariño en la cabeza al compañero. Luego de esto, niñas y niños comienzan a llevar sus manos a la cabeza del compañero/a que tiene delante. Las caricias son lentas, se observan a las niñas y niños concentrados en el ejercicio, acariciando a su compañero/a en la cabeza y en el pelo.



*Figura 5. Fotograma ejercicio gran grupo.*

De este ejercicio se desprenden códigos descriptivos de las categorías expresión corporal, atención y contacto físico. En la tabla 6 se registran los códigos para cada categoría, el número de veces que se codificaron, y la cantidad de niñas/os en que se presentó la conducta.

Tabla 6

*Frecuencia de códigos en ejercicio gran grupo*

<b>Categoría</b>	<b>Código</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Niñas/os</b>
Orden y disposición espacial	Orden dirigido por facilitadora	3	
	Distracción	3	
	Orden autónomo	2	
Movimiento corporal	No se registra		
Expresión corporal	Sonrisa	5	3
Atención en	Facilitadora	6	4
	Compañeros/as	5	3
	Compañero/a con quien realiza el ejercicio	3	3
Contacto físico	Caricias	8	8

Las conductas registradas en expresión corporal (sonrisa), se caracteriza por la expresión y comunicación de una emoción positiva, por lo tanto, se relaciona a la **capacidad de expresión de la emoción** desde su componente corporal.

Las conductas registradas en la categoría atención (en facilitadora, compañeros/as y compañero/a con quien realiza el ejercicio), se caracterizan por donde los participantes dirigen su percepción externa y su disposición corporal, presentando, además, una respuesta a lo que dice o hace quien se posiciona como foco de atención. Por tanto, estas conductas se asocian a la **capacidad de atención** en su componente de atención al cuerpo del otro, ya sea la facilitadora o algún compañero/a.

Las conductas registradas en la categoría contacto físico (caricias), se caracterizan por permitir que los participantes mantengan un contacto físico con sus compañeros/as, que además tiene una cualidad afectiva asociada. Por esta razón, se asocia a la **capacidad de modulación de la emoción** en su componente de estar en contacto con otro, y a la **capacidad de apertura al mundo emocional** en su cualidad de apertura para dar y recibir afecto.

#### **Análisis comparativo entre ejercicios**

Para el análisis comparativo, la tabla 7 expone el número de conductas por cada código según los ejercicios analizados.

Tabla 7

*Número de conductas registradas por ejercicio*

Categoría	Código	N° de conductas por ejercicio		
		Individual	Grupo pequeño	Gran grupo
Orden y disposición espacial	Orden dirigido por facilitadora	0	2	3
	Orden autónomo	3	0	2
	Desorden/distracción	17	2	3
	Permanece solo/a	5	0	0
	Acercamiento al grupo	9	0	0
	<b>Total</b>	<b>34</b>	<b>4</b>	<b>8</b>
Movimiento corporal	Libre	9	5	0
	Coordinado	0	15	0
	Guiado	22	2	0
	Imitación	3	1	0

	Sin movimiento	0	2	0
	<b>Total</b>	<b>34</b>	<b>25</b>	<b>0</b>
Expresión	Sonrisa	1	8	5
	Seriedad	0	1	0
	Gritos alegres	0	2	0
	<b>Total</b>	<b>1</b>	<b>11</b>	<b>5</b>
Atención	En facilitadora	12	0	6
	En compañeros/as	10	8	5
	En compañero/a con quien realiza ejercicio	0	8	3
	Sin contacto visual con compañero/a con quien realiza ejercicio	0	5	0
	En sí mismos/as	6	0	0
	<b>Total</b>	<b>28</b>	<b>21</b>	<b>14</b>
Contacto físico	Tomados de las manos	0	8	0
	Beso en la mejilla	0	1	0
	Abrazo	0	4	0
	Caricias	0	0	8
	Evitación	0	5	0
	<b>Total</b>	<b>0</b>	<b>18</b>	<b>8</b>

De la tabla 7 se extrae, en relación a los códigos, que el ejercicio individual es el que presenta más conductas de distracción; presenta el mayor número de conductas de movimiento corporal, pero en grupos pequeños se presenta mayor diversidad de esta categoría (libre, coordinado, guiado e imitación). Esta diferencia se puede entender al comprender la danza como un ejemplo de trabajo colaborativo donde, en la interacción con otros, aparece la construcción conjunta, en este caso de movimiento (movimiento coordinado), y la imitación, posibilitando una mayor diversidad de

movimiento corporal que en el caso del ejercicio individual. Para la categoría atención, el ejercicio individual presenta un mayor registro de conductas teniendo como principal elemento, al igual que el ejercicio gran grupo, la atención en la facilitadora, mientras que el ejercicio grupos pequeños se centra en la observación de compañeros/as. Esta diferencia en el foco de atención se puede leer desde quien se presenta como guía del movimiento, en el caso del ejercicio individual y ejercicio en gran grupo, la facilitadora es quien guía los movimientos evocando también una intención. En cambio, en el ejercicio en grupos pequeños es la interacción con el compañero/a la que toma más relevancia, construyendo ahí los movimientos y la intención asociada.

En la figura 6 se presenta la comparación entre ejercicios a partir de las conductas registradas por categoría.

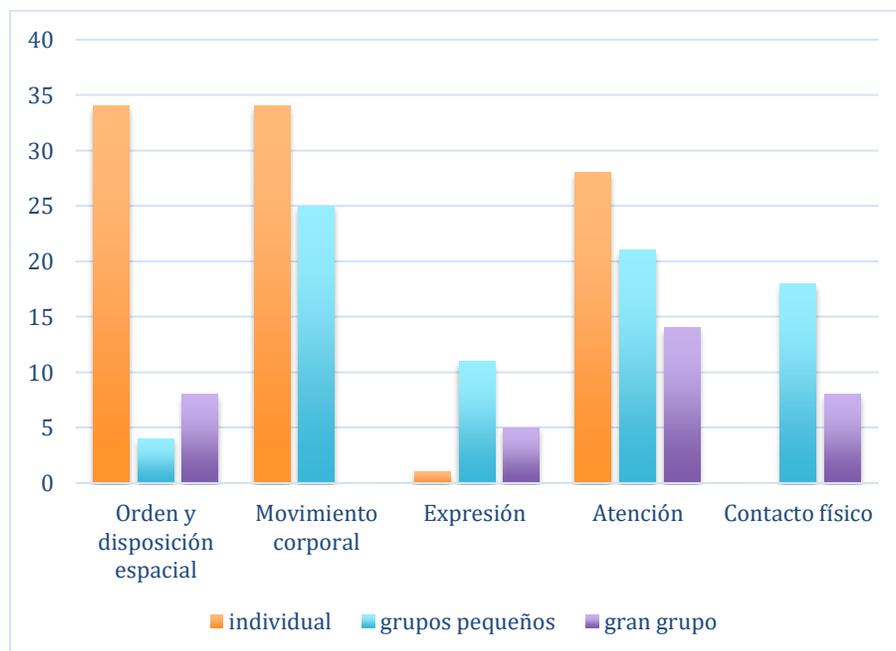


Figura 6. Total de conductas registradas por categoría según ejercicio.

De la figura 6 se desprende que el ejercicio individual registra mayor número de conductas para las categorías orden y disposición espacial (34), movimiento corporal (34), y atención (28), y no presenta conductas para contacto físico, estos datos se asocian a que el foco del ejercicio individual era seguir una secuencia de movimientos dirigidos por la facilitadora, lo cual se condice con mayor registro de conductas en movimiento corporal y atención. El ejercicio gran grupo, se mantiene por debajo de los otros dos ejercicios en casi todas las categorías excepto en orden y disposición espacial donde supera al ejercicio grupos pequeños por 4 conductas registradas, y no presenta conductas para

movimiento corporal. El ejercicio grupos pequeños, presenta el mayor número de conductas registradas para la categoría expresión (11), y para contacto físico (18), esto se vincula a que el elemento central del ejercicio en grupos pequeños es la interacción con compañeros/as por lo cual la expresividad toma mayor relevancia y además posibilita un mayor contacto físico.

En síntesis, los resultados de este estudio permiten relacionar las conductas registradas por cada categoría con componentes de competencias emocionales. Así, las conductas de la categoría atención se vinculan a la competencia atención a una o varias emociones, en su componente estar atención al cuerpo del otro o a sí mismo. Las conductas registradas en movimiento y en expresión corporal se pueden relacionar a la competencia expresión de la emoción en su componente corporal. Y, por último, las conductas registradas en la categoría contacto físico es posible vincularlas a la competencia modulación de la emoción y apertura al mundo emocional.

### **Discusión y conclusiones**

El presente estudio tuvo como objetivo explorar la relación entre los formatos de interacción entre participantes y las conductas asociadas a competencias emocionales de niñas y niños en sesiones de biodanza. Los resultados evidencian que en los tres formatos de interacción estudiados se pudieron reconocer conductas asociadas al desarrollo emocional, específicamente a componentes de competencias emocionales. Así, conductas fundamentales en la interacción con otros como la atención, el movimiento corporal y el contacto físico, se presentan de diferentes maneras en los ejercicios de biodanza analizados, y a la vez es posible vincularlas con competencias emocionales tales como la atención, la expresión, la modulación y la apertura al mundo emocional.

De esta manera, los resultados de este estudio dialogan con uno de los objetivos de la educación emocional, el desarrollo de competencias emocionales que posibiliten la conciencia, expresión y regulación emocional (Bisquerra, 2011). Un elemento importante de la conciencia emocional es la percepción del estado emocional de los/as demás, tomando atención a las claves situacionales y expresivas de la comunicación verbal y no verbal (Bisquerra y Pérez, 2007), lo cual coincide con una de las competencias emocionales propuestas por Casassus (2007), la capacidad de atención a claves emocionales. Desde esta misma línea, los resultados de este estudio presentan como elemento transversal a todos los formatos de interacción las conductas agrupadas en la categoría atención, donde encontramos la atención en la facilitadora y las compañeros/as y la atención en sí mismos/as. La presencia transversal de la atención en otra persona para la realización de los ejercicios, la podemos comprender desde la investigación sobre neuronas espejo y la teoría de la mente (García,

2008), podemos comprender que, al observar los movimientos de otra persona, además de provocar la acción equivalente en el cerebro del observador, se evoca la intención asociada, activando los procesos neurológicos vinculados al *embodiement* (Dieterich-Hartwell, 2019). Aún más, la importancia de los otros en la construcción de aprendizajes se manifiesta en el rol primordial de la interacción en la activación de procesos cognitivos vinculados al aprendizaje (Sánchez, 2015). Un fenómeno similar sucede en los modelos de gestión de las emociones (Cruz, Caballero y Ruiz, 2013), los cuales se transmiten a través del ejemplo y la imitación. Otro fenómeno expuesto en los resultados en la categoría atención es la atención en sí mismo, que desde la literatura se puede vincular al concepto de interocepción (Dieterich-Hartwell, 2019) donde toma importancia la percepción corporal y la conciencia de los estados emocionales y psicológicos propios. De los resultados y la literatura se desprende que la atención en los otros y en sí mismo juega un rol importante en el aprendizaje y el desarrollo de competencias emocionales. La investigación de Salas (2018) centrada en la interacción social entre pares en el patio de una institución educativa apoya esta idea al entender que los niñas y niños entre los 4 y 5 años, en la escuela y con sus pares, comienzan a descubrir emociones y acontecimientos que le van a generar comprensión sobre sus propios estados emocionales y los de los demás.

En cuanto a la expresión emocional, las competencias emocionales propuestas por Cassasus (2007) comprenden la expresión desde lo corporal, el lenguaje y otras formas no verbales. En el presente estudio se utiliza la expresión corporal como una de las categorías de codificación para las conductas. En este ámbito también se considera la categoría movimiento corporal al ser parte de los elementos a considerar en la comunicación emocional (Vivas, Gallego y González, 2007). El movimiento y la danza se deben considerar desde su cualidad comunicativa no verbal de expresión de sentimientos y emociones (Martínez, 2012). Es necesario considerar además el valor que tiene la música en la comunicación y expresión de los mundos emocionales internos (Riesco, 2009). Tanto la danza como la música se presentan como agentes educativos importantes al permitir lenguajes de expresión que suelen no ser utilizados en las aulas, posibilitan el aprendizaje y la comunicación a través de la propia vivencia y experimentación recogiendo a los/as participantes en su globalidad (Esteve, 2013). El estudio de De Rueda y López (2013) tuvo como objetivo elaborar un programa de intervención motora, compuesto de música y danza creativa, dirigido a investigar sus efectos sobre las habilidades emocionales. A través de la escala Trait Meta-Mood Scale 24 (TMMS-24), concluyeron que el programa provocó una mejora en los factores Percepción y Comprensión, incrementándose las puntuaciones un 2,3% y un 4,9% respectivamente. Dentro de los factores por los

cuales explican esta mejora se encuentran la danza y la música como herramientas para la expresión de emociones. Estos resultados son coherentes con los de nuestro propio estudio.

Por último, en regulación emocional la conducta analizada es el contacto físico, basado en el rol que le otorga Barnett, 2005. Las conductas promovidas en biodanza que posibilitan el contacto físico son tomarse de las manos, el abrazo y las caricias. Estas conductas, además, son asociadas a la demostración de afectividad, por lo cual se relacionan a la apertura a dar y recibir afecto, componente de la capacidad de apertura al mundo emocional, estableciendo además un contacto con el otro, elemento de la capacidad de modulación de la emoción, ambas competencias emocionales referidas por Cassasus (2007). El contacto físico además de ser un componente regulatorio mutuo y externo del ámbito afectivo y conductual del infante (Barnett, 2005), juega un rol importante en la percepción social, estando íntimamente relacionado con la dimensión interpersonal (Gallese, Eagle y Migone, 2007). De la literatura revisada sobre el rol del contacto físico en la regulación, gran parte de los estudios se centra en los primeros años de vida, más específicamente en cómo el contacto estrecho entre la madre y el bebe repercute en el desarrollo de la autorregulación del infante (Alderete, Carrillo, Mansilla, Schnaas y Esquivel, 2014; Calkins y Leerkes; 2011). Por otro lado, el interés académico por la correulación se ha centrado en los procesos cognitivos del aprendizaje (Hadwin, Järvelä, Miller, 2017; Olave y Villarreal, 2014 ). De ahí que resulte relevante preguntarse por el papel del contacto físico en el desarrollo, específicamente en los procesos de autorregulación y correulación entre pares a lo largo de la infancia. Mas estudios se requieren para comprender mejor estos procesos.

Siendo el grupo un factor fundamental en la biodanza, observar las cualidades de las interacciones entre participantes permitió vislumbrar que los focos donde se dirige la atención, el movimiento y expresión corporal, y la posibilidad de contacto físico, permiten la construcción conjunta de conocimiento a partir de elementos que históricamente han sido relegados a un segundo plano en la educación formal, tales como el desarrollo emocional y la expresión corporal.

Por otra parte, algunas de las limitaciones de este estudio fueron las siguientes. Debido a factores no controlables el número de participantes de las sesiones no fue constante, lo que no permitió, por ejemplo, tener un análisis individualizado de las conductas sesión a sesión. Por otro lado, contar con un mayor y mejor registro hubiera posibilitado hacer un análisis de proceso. Por último, al ser un territorio poco explorado, no se contaba con categorías y una codificación para este tipo de actividades, razón por la cual no es posible generalizar o comparar los resultados con otra investigación.

A pesar de lo anterior, la realización de este estudio aporta en la creación e implementación de categorías de análisis en un área poco sistematizada permitiendo vislumbrar algunas de las

características desde las cuales la biodanza contribuye al desarrollo emocional de niñas y niños. Así, consideramos que este estudio puede servir como base para investigaciones posteriores que busquen profundizar en alguna de las categorías analizadas. Dentro de estas categorías, un factor a indagar en próximos estudios se encuentra de qué manera incorporar, afrontar, regular o manejar el contacto físico entre niñas y niños considerando los límites y consideraciones personales.

Con todo, las conclusiones del presente estudio son que la biodanza es una metodología relevante a explorar en su contribución al desarrollo integral de los seres humanos, la cual se alinea con los objetivos transversales de las Bases curriculares de la educación parvularia en Chile. Posibilita, además, la emergencia de fenómenos fundamentales como la expresión y comunicación creativa más allá de lo estrictamente racional y releva el papel del contacto físico en cada momento del desarrollo humano. En este sentido es posible y necesario que las investigaciones académicas amplíen su mirada para reconocer nuevos campos de investigación en búsqueda de una mirada holística de los fenómenos humanos y sociales.

### Referencias

- Abellan, F., Serra, E. y López, J. (2020). Escala de desarrollo armónico (EDA): una propuesta para la evaluación clínica del desarrollo infantil desde la teoría de sistemas. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 13 (1), 85-94.
- Alderete, V., Carrillo, P., Mansilla, A., Schnaas, L. y Esquivel, F. (2014). De la regulación emocional y cognitiva a la autorregulación en el primer año de vida. *Anuario de psicología*, 44 (2), 199-212.
- Anttila, E. (2018). The potential of dance as embodied learning, *Body of Knowledge: Embodied Cognition and the Arts conference*. Conferencia llevada a cabo en la Universidad de Deakin
- Baer, A. y Schnettler, B. (2009). Hacia una metodología cualitativa audiovisual, el vídeo como instrumento de investigación social. En A. Merlino (ed), *Investigación Cualitativa en las Ciencias Sociales: Temas y problemas*, Buenos Aires.
- Balbi, A., Meza, J. (2017). *Biodanza para niños y jóvenes*. Santiago, Chile.
- Balladares, J. (2013). Una racionalidad emergente en la educación / Emerging rationality in education. *Sophia*. 1(14), 141–153.
- Barnett, L. (2005). Keep in touch: The importance of touch in infant development. *Infant observation*, 8 (2), 115-123
- Bisquerra, R. (Coord) (2011). *Educación emocional. Propuesta para educadores y familia*. Bilbao, España: Desclée.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Blanco, M. (2005). La educación de calidad para todos empieza en la primera infancia. *Enfoques educativos*, 7 (1), 11-33.
- Calkins, S. D. & Leerkes, E. M. (2011). Early attachment processes and the development of emotional self-regulation. En K. D. Vohs & R. F. Baumeister (eds.) *Handbook of self-regulation: research, theory, and applications* (2nd ed.), (pp. 355-373). New York: Guilford Press.
- Casassus, J. (2007). *La educación del ser emocional*. Santiago, Chile: Editorial Cuarto Propio.

- Cavalcante, R. y Wagner, C. (2015). *Educación biocéntrica: ciencia, arte, mística, amor y transformación*. Fortaleza, Brasil: Ediciones Centro de Desarrollo Humano.
- Coll, C. (2001). Concepciones y tendencias actuales en psicología de la educación. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Comp.), *Desarrollo psicológico y educación*, Tomo 2 (pp. 29-64). Madrid: Alianza Editorial.
- Coll, C. Onrubia, J., Mauri, T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de Educación*, 346, 33-70.
- Cruz, V., Caballero, P., Ruiz, G. (2013). La dramatización como recurso didáctico para el desarrollo emocional, un estudio en la etapa de educación primaria. *Revista de Investigación Educativa*. 31 (2), 393-410.
- Davies, M. (2003). *Movement and dance in the early childhood*. Londres, Inglaterra: Sage publications.
- De Rueda, B. y López, C. (2013). Música y programa de danza creativa como herramienta expresión de emociones. *Retos* (24), 141-148.
- Díaz, L. (2017). Informe: Biodanza en Rubén Darío, un aporte a la educación. Santiago.
- Dieterich-Hartwell, R. (2019). Music, movement, and emotions: an inquiry with suggestions for the practice of dance/movement therapy. *Body Movement and Dance in Psychotherapy*.
- Dolz, A., y Rogero, J. (2012). Amor y cuidado, claves de la educación para un mundo nuevo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(2),97-113. [fecha de Consulta 24 de septiembre de 2020]. ISSN: 0213-8646. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=274/27426890006>.
- Esteve, A. (2013). *Expresión corporal y danza en educación infantil* (Grado de maestro en educación infantil). Universidad de Vllolid, España.
- Gadner. H. (1996). *La mente no escolarizada*. Barcelona: Paidós Ibérica.

- Gallese, V., Eagle, M. y Migone, P. (2007). Intentional attunement: Mirror neurons and the neural underpinnings of interpersonal relations. *Journal of the American Psychoanalytic Association*. 55 (1), 131-176.
- García, E. (2008). Neuropsicología y educación, de las neuronas espejo a la teoría de la mente. *Revista de psicología y educación*. 1 (3), 69-90.
- García, J. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación*. 36 (1), 97-109.
- González, P y González-Martí (2017). Efectos de la biodanza sobre la afectividad y espontaneidad en niños. *Revista española de educación física y deportes*, (416), 63-77.
- Hadwin, A. F., Järvelä, S., & Miller, M. (2017). Self-regulation, co-regulation and shared regulation in collaborative learning environments. In D. Schunk, & J. Greene, (Eds.). *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (2nd Ed.). New York, NY: Routledge.
- Heras, D., Cepa, A., y Lara, F. (2016). Desarrollo emocional en la infancia. Un estudio sobre las competencias emocionales de niños y niñas. *INFAD Revista de psicología*, 1, 67-74.
- Kirschner, S. y Tomasello, M. (2010). Joint music making promotes prosocial behavior in 4-year-old children. *Evolution and human behavior*. 31, 354-364.
- Koelsch, S. (2014). Brain correlates of music-evoked emotions. *Nature reviews neuroscience*. 15, 170-180.
- Leiva, I. y López, M. (2019). La música como instrumento de mediación en el desarrollo de habilidades de autorregulación: análisis de un taller lúdico-musical de lengua y cultura mapuche en un jardín infantil chileno.
- León, O., y Montero, I. (2003). *Métodos de investigación en psicología y educación*. España: McGraw-Hill.
- Leonardi, J. (2015). *Educación emocional en la primera infancia: análisis de un programa de conocimiento emocional, en niñas y niños de cinco años en un Jardín de Infantes Público de Montevideo* (trabajo final de grado). Universidad de la república, Montevideo.

- Libuy, (2015). Nuevos adultos para la educación parvularia. Cuidado y buen vivir desde la biodanza y el principio biocéntrico. *Infancia, educación y aprendizaje*. 1 (1), 229- 249.
- López, E. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 153-167.
- Martínez, R. (2012). *La danza en la escuela* (grado de maestro en educación infantil). Universidad de Cantabria, España.
- Meira, L. (1994). Análise microgenética e videografia: ferramentas de pesquisa em psicologia cognitiva. *Temas em psicologia*. 2(3), 59-71.
- Mejías, M. (2013). *Educaciones y pedagogías críticas del sur (cartografías de la educación popular)*. Chile: Editorial Quimantú.
- Nelson, L., Guess, W., Ramos, J. (2011). *An evaluation of Dancing Classrooms North Texas expansion pilot program*. Hurst, Eules, Bedford Independent School District.
- Niebles, A. y Libuy, L. (2018). Cuidado docente en educación inicial: aportes desde la biodanza. En M. Mendoza y A. Moreno. (Ed.). *Infancia, juego y corporeidad. Una mirada al aprendizaje desde el sur global*. (pp. 207-224). Santiago, Chile: Ediciones de la Junji.
- Olave, I., Villarreal, A. (2014). El proceso de correulación del aprendizaje y la interacción entre pares. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19 (61).
- ONU: Asamblea general. (1989). Convención sobre los Derechos del Niño. Naciones Unidas, vol. 1577. Disponible en: <https://www.refworld.org/es/docid/50ac92492.html> [Accesado el 26 Mayo 2020]
- Palacios, J., Castañeda, E. (2009). Principios y retos de la educación inicial que queremos para la generación de los Bicentenarios. En J. Palacios y E. Castañeda (Coord.). *La primera infancia (0-6 años) y su futuro*. (pp. 115-125). Madrid, España: Fundación Santillana.
- Perlo, C. (2019). La pedagogía biocéntrica: del currículum disciplinario-normativo al reencantamiento de la educación. *Revista Científica*, 4 (12), 68-88.
- Piaget, J. (1969) El nacimiento de la inteligencia en el niño.

- Porflitt, F. y Rosas-Díaz, R. (2019). Detrás de la escena: beneficios cognitivos de tocar un instrumento musical. Funciones ejecutivas, velocidad de procesamiento, inteligencia fluida y atención dividida. *Estudios de psicología*, 40 (2), 464-490.
- Ribes, R., Bisquerra, R., Aguilló, M., Filella, G. y Soldevilla, A. (2005). Una propuesta de currículum emocional en educación infantil (3-6 años). *Cultura y Educación*, 17 (1), 5-17.
- Riesco, B. (2009). La música en la educación infantil. *Padres y maestros* (327), 33-35.
- Saarikallio, S. (2009). Emotional self-regulation through music in 3-8-year-old children. *7th Triennial Conference of European Society for the Cognitive Sciences of Music*, Finlandia.
- Salas, M (2018). *Interacción social entre pares y alteridad: un estudio en el patio de recreo con niños y niñas de nivel de transición* (tesis de grado de maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.
- Sánchez, G. (2015). Aprendizaje entre Iguales y Aprendizaje Cooperativo: Principios Psicopedagógicos y Métodos de Enseñanza. *Ensayos pedagógicos*. 10 (1), 103-123.
- Sarget, M. (2003). La música en la educación infantil: Estrategias cognitivo-musicales. *Ensayos: revista de la facultad de educación de Albacete*, 18, 197-209.
- Schnettler, B., Knoblauch, H., y Baer, A. (2012). Videoanálisis interpretativo de situaciones sociales: Etnografía, análisis secuencial y hermenéutica. En M. Arroyo y I. Sabada (Eds.), *Metodología de la investigación social. Innovaciones y aplicaciones*, Madrid: Editorial Síntesis
- Seré, C. (2011). La enseñanza y la educación del cuerpo infantil: cuando el lenguaje intercede con lo vivo. *Educación física y ciencia*, (13), 35-50.
- Subsecretaría de Educación Parvularia. (2018) Bases Curriculares Educación Parvularia. Santiago, Chile.
- Trevarthen, C. y Fresquez, C. (2015). Sharing human movement for well-being: Research on communication in infancy and applications in dance movement psychotherapy. *Body, Movement and Dance in Psychotherapy*,
- UNESCO (1990). Conferencia mundial de educación para todos. Jontiem, Tailandia. UNESCO/Paris.

Vella, G. y Torres, E (2012). Desarrollo de un instrumento de observación en danza movimiento terapia (DMI). *Papeles del psicólogo*, 33 (2), 148- 156.

Vivas, M., Gallego, D. y González, B. (2007). Educar las emociones. Mérida, Venezuela: Producciones Editoriales.

## Apéndices

## Apéndice 1: Transcripción abreviada de registro audiovisual de ejercicio individual

Segmento	Unidad de acción	Conducta de niños y niñas
<b>Facilitadora capta la atención</b>	1 00:00 00:04	Dirigen su atención hacia la facilitadora. <b>Niño 4:</b> se encuentra separado de los demás apoyado en una muralla
	2 00:05 00:12	Se empiezan a agrupar frente a la facilitadora <b>Niña 1:</b> observa con atención a la facilitadora. Lleva sus manos cerca de sus orejas <b>Niña 2:</b> observa con atención a la facilitadora, junta sus manos moviéndolas y mirándolas <b>Niña 3:</b> lleva sus manos a su oreja mientras observa a la facilitadora <b>Niño 4:</b> se va acercando a sus compañeros <b>Niño 9:</b> de espalda a facilitadora <b>Niño 6:</b> realiza movimientos con pies y manos
	3 00:13	<b>Niña 1:</b> flecta sus rodillas para llevar sus manos al suelo. <b>Niño 5:</b> Se da vuelta para observar a niño 6 <b>Niño 7:</b> se aleja un poco del grupo dirigiéndose a muralla ubicada a la derecha de la cámara. Se apoya en sillas apiladas
<b>Facilitadora guía el ejercicio</b>	4 00:14	<b>Niña 1:</b> vuelve a levantarse y empieza a retroceder dos pasos. <b>Niña 3:</b> empieza a acercarse a la facilitadora <b>Niño 4:</b> se acerca a la facilitadora <b>Niño 5:</b> se acerca a facilitadora empujado levemente por Niño 4 <b>Niño 8:</b> se acerca a sillas que están apiladas a un lado de la sala e intenta subirse
	5 00:18	<b>Niña 1:</b> junta sus pies y dirige su mirada a sus compañeros. Empieza a subir sus brazos siguiendo los movimientos de la facilitadora. Se distrae y empieza a mirar hacia distintos lados. Retoma el movimiento de la facilitadora. <b>Niña 2:</b> separa sus piernas y empieza a subir sus brazos. Cierra sus ojos. Mira a sus compañeros, sonríe y retoma el ejercicio. <b>Niña 3:</b> sube sus manos siguiendo los movimientos de la facilitadora. Cierra los ojos brevemente. Baja su cuerpo hasta que sus manos llegan al suelo y vuelve a erguirse. Sigue subiendo y bajando sus brazos. <b>Niño 4:</b> su atención está en la facilitadora e imita sus movimientos subiendo sus brazos. Dejando sus brazos sobre su cabeza, se distrae y comienza a mirar hacia los lados. <b>Niño 5:</b> mira a facilitadora mientras sigue sus movimientos, subiendo y bajando sus brazos <b>Niño 6:</b> observa a la profesora mientras sigue sus movimientos. Cierra sus ojos por unos segundos <b>Niño 7:</b> se reincorpora al grupo y sigue movimientos de facilitadora

---

	<p><b>Niño 8:</b> sigue movimientos de la educadora. Mira a facilitadora, luego a educadora, cierra los ojos y los vuelve a abrir mirando a la educadora, mira a la facilitadora y vuelve a cerrar los ojos</p> <p><b>Niño 9:</b> se acerca al grupo. Su cuerpo está de costado a facilitadora</p>
6 00:38	<p><b>Niña 1:</b> levanta su mano derecha y la sigue con la mirada.</p> <p><b>Niña 2:</b> realiza un pequeño trote con sus pies, tira su torso hacia el suelo, vuelve a subirlo.</p> <p><b>Niña 3:</b> Mira hacia atrás, continúa haciendo los movimientos de la facilitadora, pero su atención está en dos compañeros que están detrás de ella</p> <p><b>Niño 4:</b> baja un poco su torso y se mueve por el lado de la facilitadora observando sus movimientos</p> <p><b>Niño 5:</b> su atención va de la facilitadora a niño 6, se mantiene siguiendo los movimientos de la facilitadora</p> <p><b>Niño 6:</b> dice algo que no se logra entender en la grabación. Continúa con movimientos de la facilitadora</p> <p><b>Niño 7:</b> presta atención a lo que dice niño 6, pero continúa con movimientos de facilitadora</p>
7 00:47	<p><b>Niña 1:</b> observa a la educadora y se distrae cuando niño 4 se aleja del grupo de niñas. Lo sigue. Y vuelven los dos juntos al grupo</p> <p><b>Niña 2:</b> retoma el ejercicio siguiendo la cualidad de movimientos de la facilitadora. Dirige su mirada hacia la cámara. Se distrae</p> <p><b>Niño 4:</b> corre algunos pasos alejándose del grupo. Vuelve al grupo junto con niña 1</p> <p><b>Niño 6:</b> vuelve a decir algo y recoge algo del suelo</p> <p><b>Niño 7:</b> acerca su pie a niño 6 mientras le dice algo</p> <p><b>Niño 8:</b> deja de seguir los movimientos y observa desde lejos</p> <p><b>Niña 1:</b> mira a la facilitadora luego a sus compañeros mientras sube su mano derecha.</p> <p><b>Niña 2:</b> vuelve a prestar atención a la facilitadora y sigue sus movimientos</p> <p><b>Niño 7:</b> acerca su cara a la de niño 6 y luego dirige su mirada a facilitadora mientras levanta la mano</p>
8 1:02	<p><b>Niña 3:</b> retoma atención en la facilitadora.</p> <p><b>Niño 4:</b> se vuelve a alejar</p> <p><b>Niño 8:</b> retoma las indicaciones acercándose a la educadora</p> <p><b>Niña 1:</b> comienza a seguir los movimientos de la facilitadora e imita sus movimientos.</p> <p><b>Niño 4:</b> retoma atención en facilitadora y vuelve al grupo</p> <p><b>Niño 9:</b> se tira al suelo. Y se vuelve a parar</p>
9 1:08	<p><b>Niño 4:</b> su mano izquierda está en su boca mientras presta atención a facilitadora</p> <p><b>Niño 7:</b> realiza movimiento con mano dibujando un rayo mostrándoselo a niño 6</p>
10 1:12	<p><b>Niña 1:</b> niño 4 la pasa a llevar levemente, vuelve a mirar a la facilitadora y se distrae siguiendo a niño 4</p> <p><b>Niña 2:</b> sigue a niña 1</p>

---

---

**Niña 3:** su atención va hacia la educadora, vuelve a la facilitadora y después hacia sus compañeros que comienzan a dispersarse.

**Niño 4:** vuelve a alejarse del grupo dirigiéndose cerca de la cámara

**Niño 5:** mantiene concentración en facilitadora mientras sigue sus movimientos.

**Niño 6:** camina unos pasos

**Niño 7:** abre su boca y sube sus brazos, gira su cuerpo y se tira al suelo.

**Niño 8:** se distrae y empieza a caminar en líneas rectas cerca de la pared frente a la cámara

**Niño 9:** vuelve a estar en el suelo

**Niño 6:** mueve sus brazos siguiendo movimientos de la facilitadora

---

11 **Niña 2:** fija su atención en educadora y sigue movimientos por  
1:20 unos segundos. Se distrae u sigue caminando

1:28 **Niña 3:** se aleja del grupo acercándose a la cámara, mientras realiza los movimientos dirigidos por la facilitadora.

**Niño 4:** corre hacia la pared contraria a la cámara.

**Niño 7:** con una rodilla en el suelo y el torso levantado se queda observando a niño 6.

**Niño 8:** se tira al suelo cerca de niño 7.

**Niño 9:** sentando con las rodillas en el suelo mira de lado a la educadora

---

## Apéndice 2: Transcripción abreviada de registro audiovisual ejercicio grupos pequeños

Segmento	Unidad de acción	de	Conducta de niños y niñas
Facilitadora presenta el ejercicio	1		Niños van en fila tomándose del delantal por la espalda.
	00:00		
	2		Comienzan a buscar una pareja para quedarse en dúos/tríos.
	00:09		
Niños y niñas realizan el ejercicio	3		Un dúo (niño G y niña H) y un trío formado (niña C, niña D, niña E), demás niños corren por la sala.
	00:19		Facilitadora junta a dos niños El trío es separado por la educadora, emparejando a una de las niñas con otro niño. Hay ocho duplas, un niño queda sin dupla. <b>Dupla 1:</b> conformada por niño A y niña B. Comienzan a girar hacia la derecha tomados de las manos. La niña mantiene la mirada hacia el frente mientras gira, el niño tiene su atención en sus compañeros. Mientras giran se desplazan un poco por la sala. Por momentos niña B mira a niño A y sonríe levemente. Niño K pasa a llevar a niña B. Niño I se acerca a conversar con niño A. <b>Dupla 2:</b> conformada por niña C y niña D. Se encuentran de frente, tomadas de las manos, manteniendo la mayor parte del tiempo contacto visual, moviéndose al ritmo de la música. Empiezan a girar y sus miradas se desvían a otros lados y dúos. <b>Dupla 3:</b> conformada por niña E y niño F. Tomados de las dos manos se mantienen recorriendo la sala, sin contacto visual. Sus miradas oscilan entre mirar a otras duplas, y la vista perdida, Niña E se queda observando un tiempo a dupla 2. <b>Dupla 4:</b> conformada por niño G y niña H. Tomados de ambas manos giran, y mueven sus brazos se miran y rien. Luego pierden contacto visual y siguen girando. Niño G por momentos aumenta la velocidad, sonríe y termina tirándose al suelo. <b>Dupla 5:</b> conformada por niño I y niño J. Recorren la sala, tomados de las dos manos. Niño I va mirando hacia adelante mientras pareciera ir tirando a niño J, quien lo sigue por detrás. Luego de que educadora se acerca a ellos, se separan un momento, pero vuelven a tomarse de las manos, y mueven sus brazos al ritmo de la música. Siguen caminando por la sala con las manos por delante, tomadas. Se acercan a dupla 1, niño I busca conversar con niño A. Niño J, por momento mantiene mirada en niño I o mira a otros compañeros. No se cuenta con buen registro de dupla 6 (niño K -niño L) , 7 (niña M- Niña N) y 8 (niña Ñ- niña O).

---

	<p><b>Niño P:</b> Recorre la sala, siguiendo a niño K. La educadora lo toma de las manos, su mirada en general está en sus compañeros. Deja de estar tomado por la educadora y vuelve a recorrer la sala, pasa a llevar a diferentes duplas.</p>
4 1:48	<p>Niños están desordenados, algunas duplas siguen de las manos, otras se soltaron pero siguen cerca. Niño P pasa a llevar a dupla 1 y dupla 5, mientras grita. Niño I habla con niño A. Niña B busca tomarle las manos a Niño A pero este las quita</p>
5 2:00	<p>Se forman 4 rondas pequeñas:</p> <p><b>Ronda 1:</b> formada por dupla 1 y dupla 5. Facilitadora hace que se tomen de las manos. Empiezan a girar, aumentando la velocidad. Se miran, sonríen, se ríen. Niño A, está mas serio que les demás. Niño I, da un beso en la mejilla a niño A.</p> <p><b>Ronda 2:</b> formada por dupla 4 y dupla 6. Educadora los coloca juntos de la mano. Empiezan a girar, se miran y sonríen. Niña H por momentos mira a otros grupos, niño K, le da algunos empujones a niña H. Siguen girando, niño G da algunos gritos entusiasmado. Mientras giran se miran y sonríen. Niño G se tira al suelo, por lo que todos terminan en el suelo</p> <p><b>Ronda 3:</b> formada por dupla 2 y dupla 3. Niño F y niña E no se dan la mano por lo que la ronda no se cierra. Están quietos, no se miran, niño F y niña C miran a ronda 1. Cada uno hace pequeños vaivenes con el cuerpo en su puesto, siguen sin mirarse. Se sientan en el suelo, casi en línea, Niño F observa a ronda 1.</p> <p><b>Ronda 4:</b> formada por dupla 7 y dupla 8. Giran rápido, saltando, se miran, se ríen. Niña M se coloca en el suelo con las piernas abiertas, niña N, se da una vuelta con la mano de niña Ñ, luego le da una vuelta a niña O. Se quedan mirando a niña N que está en el suelo, mientras mueven los brazos.</p> <p><b>Niño P:</b> danza un momento son educadora luego se queda en la zona de las sillas apiladas, se acerca a la ventana donde está mirando la educadora.</p>
6 2:51	<p><b>Ronda 1:</b> fuera de cámara. Niño P se mete al centro de la ronda</p> <p><b>Ronda 2:</b> se levantan del suelo mientras facilitadora se acerca a ellos, se vuelven a tomar de las manos, vuelven a girar, riendo, niño G y niño L dan unos gritos</p> <p><b>Ronda 3:</b> Se vuelven a parar, forman un círculo, pero niño F y niña E siguen sin darse la mano. Niña E observa ronda 1. Están quietos, cada uno mirando a diferentes lados.</p> <p><b>Ronda 4:</b> niña N se levanta del suelo, empiezan a girar y mirarse, niño P choca con ellas. Siguen girando y se tiran al suelo, se quedan conversando.</p>

---

<b>Abrazo de agradecimiento</b>	7 3:09	<p><b>Ronda 1:</b> niño P quiere salir del centro, pero niño A y niño I no se sueltan de las manos para dejarlo salir. Facilitadora se acerca y niño A y niño I se sueltan de las manos.</p> <p><b>Ronda 2:</b> Niña H se suelta de la ronda. Los demás niños buscan volver a formar la ronda tomándole la mano. Niña H se tira al suelo.</p> <p><b>Ronda 3:</b> Se vuelven a tirar al suelo</p> <p><b>Ronda 4:</b> se mantiene conversando en el suelo. Vuelven a levantarse formando la ronda de pie tomadas de las manos</p> <p><b>Niño P:</b> intenta salir del grupo 1, al llegar la facilitadora lo consigue. Esta intenta tomarlo de las manos, pero se aleja</p>
	8 3:19 3:24	<p><b>Ronda 1:</b> fuera de cámara.</p> <p><b>Ronda 2:</b> todos se tiran al suelo. Se vuelven a levantar entusiasmados, niño g y niña H se abrazan, niño k y niño L se abrazan</p> <p><b>Ronda 3:</b> se levantan y se abrazan</p> <p>Vuelve a aparecer niño I que le da un abrazo a niña B. Niña B lo termina alejando</p> <p><b>Ronda 4:</b> se abrazan juntando sus cabezas al centro. Los abrazos se mantienen hasta el final</p>

### Apéndice 3: Transcripción abreviada de registro audiovisual de ejercicio en gran grupo

Segmento	Unidad de acción	Conducta de niñas y niños
<b>Facilitadora ordena a niños y niñas</b>	<b>1</b> 00:00	Grupo: Sentados en el suelo en círculo, cada uno está mirando para diferentes lados, en posiciones corporales diferentes.
	<b>2</b> 00:06	Grupo: de a poco se empiezan a acomodar sentados con las piernas abiertas uno delante del otro siguiendo las indicaciones de la facilitadora y la educadora.
	<b>3</b> 00:12	Grupo: se mantienen disponibles para acomodaciones de facilitadora y educadora
	<b>4</b> 00:24	Grupo: se mantiene un ambiente de atención al ejercicio
	<b>5</b> 00:27	Grupo: se mantiene un ambiente de atención al ejercicio. Facilitadora acomoda a algunos niños
<b>Niños y niñas comienzan a realizar el ejercicio</b>	<b>6</b> 00:37	Grupo: comienzan a llevar sus manos a la cabeza del compañero/a que tienen delante
	<b>7</b> 00:43	Grupo: siguen indicaciones de facilitadora para ordenarse
	<b>8</b> 00:48	Grupo: la mayoría de los y las niñas tocan y acarician la cabeza del compañero/a de delante. Solo Niño 5 no realiza el ejercicio - Niño 9: no alcanza a la cabeza de la facilitadora, por lo que estira sus brazos y llega a ponerse de rodillas para alcanzar
	<b>9</b> 00:59	Grupo: facilitadora sigue acomodando a niños y niñas mientras la mayoría sigue realizando el ejercicio.
	<b>10</b> 1:17	Grupo: se mantienen realizando el ejercicio, manteniendo ambiente de atención y escucha, tocando cabeza, pelo del compañero del frente. Las miradas van desde la facilitadora al compañero/a de adelante El tipo de caricia varía - Niña 2: con la mirada un poco más distraída sube sus manos a la cabeza de su niña 1, tocándola con las puntas de dedos como garras. - Niña 3: se centra más en tocar el pelo largo de niña 2 - Niño 4: sube sus manos hasta cabeza de educadora y las va bajando lentamente por el pelo de esta Demás niños no son perceptibles por la cámara
	<b>11</b> 1:44 1:57	Grupo: se mantiene haciendo el ejercicio. Al salirse la educadora, niño 4 va donde niño 6 para incorporarse al tren,