



Universidad de Chile
Facultad de Artes
Departamento de Danza

**«Evolución de la Autoimagen y Esquema
Corporal a través de la Danza Educativa:
Efectos y desafíos en la práctica a partir de un
estudio
con niñas de 8 a 9 años situadas en contextos
vulnerables»**

Memoria para optar al Título de Profesor Especializado en Danza

Paula Silva Trujillo – Camila Miranda Alarcón

Profesor Guía: Francisca Morand

Santiago de Chile,
Noviembre del 2013.

*Dedicamos esta memoria a las niñas del Colegio Betterland
por permitirnos realizar esta investigación.
Agradecemos a quienes nos apoyaron en este proceso:
Ximena Trujillo, Dora Matta, José Manuel Izquierdo,
Marienella Ruiz, Francisca Morand y a nuestras Familias.
Y por último a la Danza por abrirnos el camino hacia la Pedagogía.*

Índice

1. CAPÍTULO I	3
Planteamiento del Problema	
1.1 Introducción.....	3
1.2 Fundamentación.....	4-7
1.3 Objetivo General y Objetivos Específicos.....	8
2. CAPÍTULO II	9
Marco Teórico	
2.1 Autoimagen y Esquema Corporal.....	10
2.1.1 Aproximaciones Científicas.....	11
2.1.1.1 Desde la Neurología y la Psicología.....	11-14
2.1.1.2 Desde la Psicomotricidad.....	15-18
2.1.2 Aproximaciones Prácticas.....	18
2.1.2.1 Desde las Prácticas Somáticas.....	18-22
2.1.2.2 Desde la Expresión Corporal.....	22-24
2.2 La Danza Educativa como Educación Artística.....	24-28
2.3 Contextos Vulnerables.....	28
2.3.1 Aspectos Socioculturales.....	28-29
2.3.2 Aspectos Educativos.....	30-35
3. CAPÍTULO III	36
Metodología de la Investigación	
3.1 Conformación del Grupo de Estudio.....	36-37
3.2 Formulación del Programa.....	37-41
3.3 Metodología de Enseñanza.....	41

3.3.1 Métodos Educativos y Estilos de Enseñanza.....	41-44
3.3.2 Estrategias Metodológicas.....	44-45
3.3.2.1 Recursos Metodológicos de Enseñanza.....	45-46
3.3.2.2 Formato de Clases.....	47
3.3.2.3 Descripción de Clases.....	48
3.4 Instrumentos de Evaluación.....	53
3.4.1 Pauta de Evaluación.....	53-56
3.4.2 Dibujo del propio cuerpo.....	56-57
3.5 Complementarios.....	58
3.5.1 Entrevistas.....	58-59
3.5.2 Observaciones de Clases.....	59
3.6 Metodología para la evaluación de instrumentos.....	60-61
4. CAPÍTULO IV.....	62
Análisis de Resultados	
4.1 Resultados de la Pauta de Evaluación.....	62-65
4.2 Resultados del Dibujo del propio cuerpo.....	66-67
4.3 Resultados de la Pauta y Dibujo.....	68-69
4.4 Análisis comparativo por estudiante.....	70-75
5. CAPÍTULO V.....	76
Conclusiones	
5.1 Conclusiones del Análisis de Resultados.....	76-78
5.1 Conclusiones del proceso.....	78-82
6. CAPÍTULO VI.....	83
6.1 Bibliografía.....	83-87
6.2 Anexos.....	88-213

CAPÍTULO I

Planteamiento del Problema

1.1 Introducción

Nuestra investigación consiste en realizar un análisis del proceso de desarrollo de la Autoimagen y Esquema Corporal, en un grupo de niñas entre 8 a 9 años, mediante un taller de Danza Educativa, que fue impartido desde Abril a Diciembre del año 2012. Dentro del Colegio Betterland, de la comuna de Lo Barnechea, catalogado por el CONACE, como un establecimiento en riesgo social y con altos índices de vulnerabilidad. El Programa de Danza, que se implementó, estuvo fundamentado en los estudios de Danza Educativa, en la profundización de la Autoimagen y Esquema Corporal, basados en aspectos de Psicología, Psicomotricidad, Expresión Corporal y la Danza Moderna. Estas áreas de educación nos enmarcarán dentro de nuestro trabajo de investigación.

El objetivo en este trabajo será analizar el proceso de desarrollo de la Autoimagen y Esquema Corporal, con el fin de ampliar su capacidad perceptiva, lenguaje corporal, respeto y seguridad en sí mismas, contribuyendo de manera positiva al desarrollo de un ser integral en un entorno vulnerable.

Se trabajó en forma práctica dentro del establecimiento a partir del 13 de Abril al 13 de Diciembre, teniendo dos sesiones por semana. En conjunto se trabajó en el proyecto escrito, análisis del estudio, recopilación de datos, antecedentes del grupo de estudio y conclusiones, finalizando en Noviembre del 2013.

1.2 Fundamentación

La presente memoria, consiste en analizar el proceso de desarrollo de la Autoimagen y Esquema Corporal, mediante la observación del estado inicial y

posterior de las estudiantes a la realización de un taller de Danza Educativa, dirigido a niñas de Tercero y Cuarto Básico del colegio Betterland. Esta edad fue escogida ya que en esta etapa se consolida el Esquema Corporal y se estructura la Autoimagen.

Esta investigación es de carácter cualitativo. Nuestro enfoque planteó el uso de diversos modos de análisis para observar el desarrollo de las niñas mediante la Danza, incluyendo entre otros parámetros, qué efectos produce en ellas, sus respuestas motrices y creativas en relación a los contenidos, la interacción verbal y no verbal que fue surgiendo con las actividades, los cambios en sus conductas, la manera de relación con sus compañeras y la relación con su propio cuerpo y autoestima.

El taller se implementó en un colegio de riesgo social, perteneciente a la comuna de Lo Barnechea. Este colegio fue apadrinado por el Colegio Redland, y está dividido en dos establecimientos de manera independiente. Ubicando a los estudiantes desde Medio Mayor (3 años) hasta 4° Básico en Colegio Betterland Junior y de 5° a IV Medio en el Colegio Betterland Senior. Como señala la directora del Colegio Betterland en una entrevista realizada para esta investigación: *“Esta es la única comuna de Santiago, donde conviven dos realidades económicas diametralmente opuestas. En el último estudio del CONACE, este sector fue considerado como uno de los puntos importantes y difíciles en cuanto al tráfico y consumo alcohol y de drogas (marihuana, cocaína y pasta base). Las situaciones de violencia tanto intrafamiliar como comunal (tráfico de drogas, enfrentamientos, asaltos, etc.) son una cruda realidad que deben enfrentar día a día las familias que aquí habitan”*.¹

Consideramos importante llevar a cabo un proceso educativo basado en la Autoimagen y Esquema Corporal luego de enfrentarnos en oportunidades anteriores a las dificultades y problemáticas que tienen los niños que viven en un entorno como el del colegio Betterland, marcado por la marginalidad. Consideramos que el contexto social es determinante en este tipo de

1Anexo 3. Entrevista Directora Colegio Betterland.

investigaciones y particularmente relevante en el desarrollo de esta investigación. Tal como consideramos el trabajo, se hizo necesario describir el panorama en el cual están insertas las estudiantes que participaron en este estudio.

Los estudiantes del Colegio Betterland se ven normalmente expuestos a conflictos familiares serios, que influyen decisivamente en su educación. Desde muy temprana edad los niños conviven en ambientes de violencia verbal y física, y en muchos casos deben adquirir considerables responsabilidades domésticas. Además, pasan la mayor parte del día solos, lo que los obliga a hacerse cargo de su vida de manera independiente, sin estar lo suficientemente maduros. Ellos aún no son capaces de hacerse responsables de aquellos compromisos que toman, como por ejemplo las actividades extra programáticas, asistir al colegio o realizar sus tareas. Lo habitual es que los padres no se preocupan de los deberes y la educación de sus hijos, por tanto ellos deciden según su criterio que deben y no hacer en relación a sus responsabilidades. Esto se ve reflejado en el rendimiento escolar, la mayoría de los niños no muestran interés en los estudios. La ausencia de un control o interés parental es una constante dentro de este contexto. ²

A través de los juegos que realizan diariamente y en forma espontánea podemos ver que existen conductas y gestos agresivos, cargados en muchos casos de inocencia con respecto a su simbolismo. Es claro que muchas veces no tienen conciencia de sus actos, pero que sin duda éstos reflejan la carga emocional que los niños tienen y su difícil contexto familiar. Es así, como se van creando niños agresivos, de carácter fuerte y con personalidades explosivas, transforman en hábito esta manera de relacionarse. Una de las cosas que hemos aprendido trabajando en este contexto social, es que en las poblaciones existen códigos y patrones de conducta que no se pueden obviar, como por ejemplo la ley del más fuerte, que, justamente, nos habla de sobrevivencia y códigos de poder. Nos llama la atención que el respeto está supeditado a este tipo de

2Anexo 3. Entrevista Directora Colegio Betterland.

relaciones interpersonales, marcadas por la agresividad, la manipulación del resto ejerciendo el miedo, construyendo una dinámica que podría resumirse, según nuestra experiencia, en : “te respeto porque te impones por medio de la violencia”, lo que implica que no existe el respeto hacia uno mismo o por el otro como derecho de todo ciudadano. El respeto propio no tiene cabida, ni importancia dentro de las vidas de muchos de estos niños y niñas, lo que trae como consecuencia una aguda falta de valoración y baja autoestima, poca seguridad en sí mismos y en sus capacidades como personas íntegras.

Creemos que estos elementos son claves en la fundamentación de nuestro proyecto, pues que a los mismos se suma una carencia considerable de educación artística, siendo su experiencia principalmente algunas horas de música y artes plásticas en forma aislada. Las clases de educación física, por otra parte, a veces incluso aumentan algunos de los valores de competencia y presión sobre los niños. Aunque la misma está ligada al movimiento, se preocupa de desarrollar las capacidades físicas, y no hay un espacio donde se desarrollen aspectos fundamentales del ser humano, donde ellos se conecten con sus emociones, sentimientos, expresiones de sensaciones internas, que puede ser brindada por la conciencia corporal y la comunicación no verbal que entrega la danza. El movimiento armónico que favorece el desarrollo cognitivo y emocional del niño, la unión mente, cuerpo y espíritu, creemos que puede ser alimentada en forma excepcional por la danza, tal como desarrollaremos en nuestro Marco Teórico.

Es importante reconocer aquí que, según los objetivos de la Reforma Educativa en relación a la Educación Artística, en el artículo 29 de la Ley General de Educación promulgada el 17 de agosto del 2009, se establece que en el ámbito del conocimiento y la cultura, los estudiantes de enseñanza básica deberán conocer y apreciar expresiones artísticas de acuerdo a la edad y expresarse a través de la música y las artes visuales, desarrollando la curiosidad, la iniciativa personal y la creatividad.

En el ámbito personal y social:

a) Desarrollarse en los ámbitos moral, espiritual, intelectual, afectivo y físico de acuerdo a su edad.

- b) Desarrollar una autoestima positiva y confianza en sí mismos.
 - c) Actuar de acuerdo con valores y normas de convivencia cívica, pacífica, conocer sus derechos y responsabilidades, y asumir compromisos consigo mismo y con los otros.
 - d) Reconocer y respetar la diversidad cultural, religiosa y étnica y las diferencias entre las personas, así como la igualdad de derechos entre hombres y mujeres, y desarrollar capacidades de empatía con los otros.
 - e) Trabajar individualmente y en equipo, con esfuerzo, perseverancia, responsabilidad y tolerancia a la frustración.
 - f) Practicar actividad física adecuada a sus intereses y aptitudes.
 - g) Adquirir hábitos de higiene y cuidado del propio cuerpo y salud.
-

Todos estos elementos pueden ser parte de un taller de Danza Educativa, tal como la hemos considerado, de modo que la relación entre expresión artística y algunos de los valores propuestos por el Ministerio de Educación se encuentran en esta posibilidad. A la vez, esto se complementa con criterios más elaborados como los que hemos propuesto específicamente para este trabajo: Autoimagen y Esquema Corporal. Por todo esto, y en conclusión, creemos importante abordar estos elementos desde la Danza Educativa en estos sectores sociales, ya que existe una carencia artística en la educación a la vez que es un problema agudo del entorno educativo. Además, al no haber incentivo ni motivación por parte de los padres, existe una seria deficiencia para que los niños logren su normal desarrollo correspondientes a su edad. Al integrar los conceptos de Autoimagen y Esquema Corporal, estamos indagando en la parte socio afectivo de las pequeñas que hicieron parte de nuestro taller, por tanto, el lado emocional y el encuentro personal se tornó de suma importancia en nuestro desafío, convirtiéndose en un eje fundamental para considerar el proceso evolutivo de nuestras estudiantes y de nosotras mismas en relación.

1.3 Objetivos

Objetivo General:

Analizar el proceso de desarrollo de Autoimagen y Esquema Corporal de niñas en alta vulnerabilidad social entre los 8 y 9 años, del Colegio Betterland de la comuna de Lo Barnechea, a través de un programa de Danza Educativa.

Objetivos Específicos:

1. Establecer cómo un Programa específico de Danza Educativa, basado en las ideas de Autoimagen y Esquema Corporal, influye o puede influir en la relación del proceso de aprendizaje y el proceso afectivo en el caso específico de niñas de 8 y 9 años.
2. Examinar el desarrollo de la Autoimagen y Esquema Corporal de las niñas, antes de comenzar, durante y una vez terminado el Programa, mediante la aplicación de instrumentos de evaluación.
3. Mediante la identificación y el registro de las respuestas verbales y motrices de las estudiantes, constatar procesos de permanencia, cambio y desarrollo de actitudes físicas y cognitivas en el grupo del taller.
4. Establecer la relación de diversos marcos teóricos relacionados con la Danza Educativa con la práctica real de los mismos a través de diversas actividades en un taller en condiciones sociales y afectivas específicas.

CAPÍTULO II

Marco Teórico

El Marco Teórico desarrolla los tres ejes temáticos que sustentan el desarrollo del Programa de Danza propuesto para el grupo de estudiantes del Colegio Betterland: Autoimagen y Esquema Corporal, Danza Educativa, para finalmente una descripción general desde varias perspectivas sobre el contexto caracterizado por la vulnerabilidad social en que se encuentran dichas estudiantes.

La primera sección del Marco Teórico estará dividida en dos secciones complementarias. En la primera sección abordaremos las Aproximaciones Científicas sobre los conceptos de Autoimagen y Esquema Corporal: Desde la Neurología y la Psicología, y Desde la Psicomotricidad. En la segunda sección abordaremos las Aproximaciones Prácticas de los mismos conceptos: Desde las Prácticas Somáticas: Método Feldenkrais y Eutonía, y Desde la Expresión Corporal.

En complementación a este Marco Teórico de enorme relevancia para nuestra propuesta y desarrollo del taller, hemos considerado dos áreas de problemáticas complementarias más allá de estos conceptos claves. Por un lado, la Danza Educativa es considerada bajo los criterios de Educación Artística, por sus aportes al desarrollo integral del sujeto y componentes esenciales en relación a la presente investigación. Igualmente relevante, desarrollamos la temática sobre la Educación en contextos vulnerables. Ambas permiten un aterrizaje real de los conceptos trabajados en la primera parte de este Marco Teórico y sientan las bases para la formulación de un programa coherente con el contexto.

2.1 Autoimagen y Esquema Corporal

Si bien habitualmente los mismos son definidos como un mismo concepto, entendemos que poseen diferencias según la orientación científica de cada investigador, pero, para nosotras

ambos conceptos están íntimamente relacionados. Una de las acepciones más conocidas, aceptadas y concretas de la Autoimagen o Imagen Corporal la propuso P. D. Slade en su artículo de 1994, “ What is Body Image?”, definiéndolo como: *“La Imagen Corporal es una representación mental amplia de la figura corporal, su forma y tamaño la cual está influenciada por factores históricos, culturales, sociales, individuales y biológicos que varían con el tiempo”*. Por otra parte autores como Raich, Torras y Figueras, en 1996 proponen que, *“es un constructo que implica lo que uno piensa, siente, y como se percibe y actúa en relación con su propio cuerpo”*.

En nuestra opinión, una de las definiciones más completas de Esquema Corporal es brindada por el psicomotricista, Jean Le Bouch, quien nos da una mirada desde el cuerpo en el espacio, más cercana a la Danza: *“la intuición global o conocimiento inmediato del propio cuerpo ya sea en reposo o en movimiento, en función de la interrelación de sus partes y de la relación con el espacio y objetos que nos rodean”* (Viciano, Artega, 2004: 24). Este concepto, acotado y de llamativa claridad, puede complementarse con la noción más reducida del mismo autor de que el Esquema Corporal es, finalmente, *“la toma de conciencia del cuerpo de sus posibilidades y sus limitaciones”* (Serra, 1993: 24). Aún así, consideramos que esta descripción no se condice con las múltiples miradas que hay sobre estas ideas. Dado que los mismos han sido abordados, desde diversas disciplinas, con enfoques y resultados distintos.

2.1.1 Aproximaciones Científicas

2.1.1.1 Desde la Neurología y la Psicología

Si consideramos que un niño durante su crecimiento se apropia de su entorno mediante su propio cuerpo, podemos decir que el cuerpo es conocimiento. Esta pequeña construcción de sentido es, por así decirlo, una luz que permite adentrarnos en cómo se concibe la Autoimagen y el Esquema Corporal dentro de los campos de la Neurología y la Psicología.

Si bien la Neurología y la Psicología son ciencias jóvenes, ya desde sus inicios, a comienzos del siglo pasado y de modo más específico hacia los años veinte, las consideraciones sobre la relación de la imagen espacial del cuerpo en torno a procesos cognitivos fueron debatidas y desarrolladas. Esta noción aparece en el estudio específico sobre las áreas o zonas sensitivas del sistema nervioso y, desde la Neurología se llega a la idea de que en el cerebro existe una imagen espacial del cuerpo humano.

Henry Head (1861-1940) neurólogo, abrió paso a la profundización de este estudio, que se convirtió más tarde en la teoría de que existe en el cerebro una representación espacial del cuerpo en la que son observadas todas las sensaciones. Lo planteó por primera vez en 1911, en su artículo *Molestias sensoriales a partir de lesiones cerebrales*, donde definió Esquema Corporal como: “*Un modelo organizado mentalmente de nosotros mismos*” (Head, 1911: 102). Fue el primero en hablar sobre la sensación que produce el miembro fantasma recién amputado, que genera la idea de que el miembro aún existe. Sin embargo, es solo la respuesta de su Imagen Corporal anterior que quedó registrada en su sistema nervioso. Esta anomalía fue relevante para los estudios de la Imagen Corporal, y de la relación que existe entre el cuerpo y la mente durante las primeras décadas del siglo XX. Algunos aspectos importantes de estas teorías, fueron la idea de que existe una representación interna del cuerpo a partir de información sensorial y, por otra parte, que este modelo fue llamado Esquema Corporal. Sin embargo, cuando Paul Ferdinand Schilder (1886-1940), psicólogo, lo trabajó en su libro *La Imagen y Apariencia del Cuerpo Humano*, lo tomó más bien desde una perspectiva de valoración estética, considerándolo como Imagen Corporal, concepto hoy más arraigado en la cultura popular que en las ciencias. Quizás la herencia más relevante de su trabajo, hoy, es que consideró esta construcción mental del cuerpo y que la misma se genera por elementos específicos, como pueden ser cambios posturales o informaciones recibidas (táctiles, visuales, etc.) En su trabajo, se hizo un cruce de enorme relevancia entre psicoanálisis y fisiología.

Desde la fisiología, en complemento a estas ideas, se avanzó con la construcción de la imagen del cuerpo en el cerebro para entender su relevancia en nuestra motricidad como seres humanos. Se tomó el concepto medieval de “*homúnculo*”, muy popular en la literatura del

siglo XIX, para simbolizar esta construcción mental del cuerpo físico. Wilder Penfield (1891-1976) fue una de los primeros en trabajarlo de este modo y, desde la fisiología, hoy se habla específicamente de homúnculo sensorial “*cortical homunculus*” o, en español, mapa somatotópico.

Ambas ideas fueron desarrolladas progresivamente en paralelo, y durante las últimas décadas del siglo XX se empezó a buscar un espacio intermedio de definición de las mismas.

La Autoimagen y Esquema Corporal por tanto, en este sentido contemporáneo, tiene una serie de características que son relevantes para nuestro entendimiento del mismo:

- Es un constructo multifacético y dinámico.
- Está directamente relacionado con la percepción que tiene el individuo de su propio cuerpo y los sentimientos que tenga sobre sí mismo.
- Está socialmente determinado, su formación depende de las experiencias con otras personas, con los objetos vivenciales y con la influencia del grupo social.
- Determina nuestra percepción del mundo, nuestras imágenes conscientes e inconscientes y nuestro comportamiento. Su desarrollo contribuye a sanar trastornos emocionales y desajustes sociales en los niños. (Baile, artículo revisado el 22/04/12).

Hilde Bruch, psicoanalista alemana-americana, en 1962 descubre que hay una alteración de la Imagen Corporal a través de rasgos psicopatológicos de pacientes anoréxicas, lo que originó el concepto de anorexia nerviosa. Este estudio, como otros posteriores, contribuyó en el diagnóstico de trastornos de la conducta alimentaria (TCA), lo que influyó, a su vez, en modo determinante a nuevas investigaciones en torno a la relación de los mismos con la Imagen Corporal y la importancia general de ésta.

Uno de los instrumentos que ha utilizado la psicología para observar el desarrollo de la Imagen Corporal o Autoimagen es el test de la figura humana. Desde la psicología se utiliza este test para observar los conflictos que posee un niño en su interior y con el medio, los dibujos representan sus procesos mentales. Este test, es observado a través de distintos enfoques, uno de ellos es

el enfoque psicoanalítico donde el psicólogo clínico intenta “*descubrir los conflictos internos y las experiencias perturbadoras que influyen en el desarrollo del niño*” (Lowenfeld, 1980: 33). El psicólogo también se preocupa por la forma en que el niño se dibuja, otro enfoque es del psicólogo estudioso del comportamiento, quien “*se preocupa más por las actividades del niño que refuerzan y moldean su comportamiento.*” Para este último “*el medio es el primer responsable de la formación del niño*” (Lowenfeld, 1980: 33). Un tercer enfoque es desde el punto de vista del desarrollo, el psicólogo observa los dibujos en relación a cada etapa del desarrollo del niño y si estas están correspondientes.

Viktor Lowenfeld es quién hace una conexión entre los planteamientos teóricos y prácticos del Análisis del Dibujo del cuerpo. Entrelaza las miradas de la Psicología y la Plástica; sus estudios permiten comprender la unicidad entre el cuerpo, la mente y el espíritu, favoreciendo el desarrollo armonioso del ser humano mediante experiencias artísticas. Así mismo, propone seis etapas de desarrollo del niño en el arte:

- 1.- Etapa del Garabateo, los comienzos de la autoexpresión: (2 a 4 años)
- 2.- Etapa Preesquemática, primeros intentos de la representación: (4 a 7 años)
- 3.- Etapa Esquemática, la obtención de un concepto de la forma: (7 a 9 años)
- 4.- Edad de la Pandilla, el comienzo del realismo: (9 a 12 años)
- 5.- Etapa Pseudonaturalista, la edad del razonamiento: (12 a 14 años)
- 6.- Periodo de la Decisión, el arte de los adolescentes en la secundaria: (14 a 17 años)

A continuación describiremos la etapa en la que se encontraban las niñas que participaron de nuestra muestra de estudio.

Etapa Esquemática (7 a 9 años): aquí se desarrolla un concepto definido de la forma. Los dibujos representan el ambiente de manera descriptiva. A esta edad “*el niño dibujará las diferentes partes del cuerpo, según sea el conocimiento activo que tenga del mismo*” (Lowenfeld, 1980: 174). A parte de la cabeza, brazos, tronco y piernas, deberán aparecer otros rasgos como ojos, nariz, cabello, boca, manos y pies, hasta cuello. Cada uno de éstos los dibujará en

forma de símbolos diferenciados, *“muchas veces se dibujará la ropa en lugar del cuerpo”* (Lowenfeld, 1980: 174). A nivel espacial, lo más importante en esta etapa es que él comienza a comprender que es parte de un ambiente, que todo está relacionado dentro de un mismo espacio, los objetos ya no flotan, los ve en el suelo y los aterriza. Esto lo expresa mediante la línea de base, se considera que en los *“estadios primitivos de la humanidad, la línea de base se ha usado a menudo como indicación de movimiento (...) es probable que la línea de base esté en la experiencia kinestésica de moverse a lo largo de un sendero”* (Lowenfeld, 1980: 177).

Finalmente el autor ha establecido en su libro *Desarrollo de la capacidad creadora* que, *“cada dibujo refleja los sentimientos, la capacidad intelectual, el desarrollo físico, la aptitud perceptiva, el factor creador implícito, el gusto estético, e incluso el desarrollo social del individuo”* (Lowenfeld, 1980: 39). Para nuestra investigación y análisis, nos interesó ahondar en particular en el desarrollo físico del niño, aspecto que se abordará con mayor profundidad en el Capítulo de Metodología. *“Las variaciones en el desarrollo físico pueden observarse muy fácilmente en el niño que garabatea, cuando los trazos en el papel cambian de unas pocas marcas indefinidas a un garabateo controlado, dentro de un lapso relativamente corto”* (Lowenfeld, 1980: 44).

Antes de finalizar esta sección, es importante señalar que durante el desarrollo de estas investigaciones han surgido diversos nombres relevantes, conceptos que, de un modo u otro, se entrelazan en torno a un mismo tema. Entre ellos cabe mencionar: Imagen Corporal, Esquema Corporal, Satisfacción Corporal, Autoestima, Apariencia, Apariencia corporal, Autoimagen y dentro de las alteraciones se habla de Trastorno de la Imagen Corporal, Alteración de la Imagen Corporal, Insatisfacción Corporal, Dismorfia Corporal (miedo a la propia forma), Insatisfacción Corporal o Distorsión Perceptiva Corporal. La multiplicidad de ideas en torno a estos problemas, surgidas desde las disciplinas anteriormente mencionadas, pero aumentadas en el desarrollo de la investigación y la práctica, dan muestra clara de la importancia que estas temáticas han tenido durante las últimas décadas en relación al desarrollo integral del ser humano.

2.1.1.2 Desde la Psicomotricidad

La Psicomotricidad es aquella ciencia que *“considerando al individuo en su totalidad, psique – soma, pretende desarrollar al máximo las capacidades individuales valiéndose de la experimentación y la ejercitación consciente del propio cuerpo, para conseguir un mayor conocimiento de sus posibilidades en relación consigo mismo y con el medio en que se desenvuelve”* (Pérez, 2005: 2). El movimiento y los procesos psíquicos están íntimamente ligados, pues pese a las ideas acuñadas en la modernidad “cartesiana” (en su división mente/cuerpo), ambos son aspectos indisolubles del funcionamiento de una misma organización, por lo que si actuamos sobre uno estaremos modificando directamente el otro.

Sin duda uno de los referentes de la noción de Psicomotricidad y su relación con la danza y la educación física, está en la figura de Jean Le Boulch (1924 - 2001), profesor de esta última disciplina, quien además realizó estudios en medicina, kinesiología y en psicología. Profundizó en el estudio del movimiento humano, forjando los cimientos de lo que hoy entendemos como Psicomotricidad desde dentro de las ciencias de la educación. Planteó una crítica profunda a los métodos y objetivos que se proponía la educación física y que eran enfocados meramente a la funcionalidad operativa del movimiento en relación a las capacidades del individuo, en función de un resultado óptimo.

Como mencionamos anteriormente, una de las definiciones que más aporta en nuestra investigación es dada por Le Boulch, ya que es el primero que menciona la influencia del espacio en relación al cuerpo y la construcción del Esquema Corporal. Concibió el movimiento como un medio imprescindible en el desarrollo integral de las personas, desde su nacimiento. Así, pudo observar el cuerpo como un instrumento perfecto de adaptación del individuo a su medio tanto físico como social.

Según estudios de la Psicomotricidad y la Psicología, en cada rango etario se necesita un manejo distinto de los elementos que propone el desarrollo motriz. En relación a esto se distinguen tres etapas en la estructuración del Esquema Corporal:

1. El Cuerpo Vivido o Vivenciado (de 0 a 3 años)
2. Etapa de la Discriminación Perceptiva o del Cuerpo Percibido (de 3 a 7 años)
3. Etapa del Cuerpo Representado (de 7 a 12 años)

Considerando estos niveles, nuestra investigación se relaciona con la etapa de Cuerpo Representado, pues corresponde al rango etario de nuestras estudiantes.

Cuerpo Representado (de 7 a 12 años): Se adquiere el dominio y precisión en la interpretación de imágenes, consigue representar mentalmente su propio cuerpo en movimiento, construye a nivel psíquico un Esquema Corporal. Se logra la máxima capacidad de control tónico, disociación e inhibición de las partes que no intervienen en el movimiento y regulación de la intensidad de aquellos que si intervienen, por medio de un equilibrio de tensiones. También la motricidad fina se desarrolla aquí, acompañada de una mayor capacidad analítica. Así, la imagen estática del cuerpo es transformada en imagen en movimiento, es decir, existe operatividad con el entorno y se percibe objetivamente el espacio. (Caballero, artículo revisado el 18/05/12).

Dentro de ésta disciplina se han considerado tres estados por los cuales es posible llegar a un acabado conocimiento del cuerpo y que actúan de forma simultánea en desarrollo de la Autoimagen y Esquema Corporal. Estos estados se encuentran implícitos en la educación del cuerpo:

- Propioceptiva, sensación que viene de los músculos, tendones y articulaciones, informándonos sobre la contracción o relajación del cuerpo.
- Interoceptiva, sensación que nos aporta datos sobre el estado de las vísceras.
- Exteroceptiva, sensación que actúan sobre la superficie corporal –táctiles, cinestésicas– y nos informa sobre los objetos exteriores.

En este sentido, consideramos relevante la idea de un Esquema Corporal como proceso en desarrollo, como es planteada, por José Luis Pastor en su libro *Psicomotricidad Escolar*. “La noción de esquema corporal es ante todo un concepto evolutivo. La estructuración del esquema corporal requiere de un proceso que dura desde el nacimiento hasta los doce años” (Pastor, 1998: 131).

Si tomamos en cuenta estos conceptos de Esquema Corporal, en relación con la idea de Autoimagen, entendemos que tanto a nivel consiente como inconsciente el ser humano es

capaz de desarrollar y ampliar su capacidad de percepción de su propio cuerpo y del mundo que lo rodea, particularmente en la etapa escolar.

Henry Wallon (1976) psicólogo realizó obras relevantes en el campo del desenvolvimiento psicológico del niño y que colaboraron posteriormente en los estudios de Psicomotricidad. Este investigador se refiere al Esquema Corporal no como una unidad biológica o psíquica sino como una construcción, elemento base para el desarrollo del niño. Así mismo el autor señala que *"el esquema corporal es el elemento básico indispensable para la formación de la personalidad del niño"* (Yañez, 2007: 28). Gracias a la toma de conciencia de su cuerpo y dominio corporal el niño ira sintiendo que su cuerpo le obedece, favoreciendo el desarrollo de su personalidad.

Siguiendo esta línea es importante destacar que *"el esquema corporal tiene su inicio desde la vida uterina, pues en la vida fetal las exigencias metabólicas del crecimiento del niño son suplidas debido a que su organismo está en simbiosis con la madre"* (Yañez, 2007: 32). Una vez que el niño nace y va creciendo debe lograr mayor independencia y autonomía, al dejar de ser uno con la madre pasa a ser un individuo independiente, es por ello, que el niño debe aprender a conocer su cuerpo y nombrar las diferentes partes de éste, para saber utilizarlas en relación al medio que lo rodea.

Estudios de Ajuriaguerra, Vayer y Le Boulch definen que existe un desarrollo progresivo del Esquema Corporal en edades tempranas, y que éste es posible educarlo mediante el conocimiento del propio cuerpo, el desarrollo de las capacidades perceptivo-motoras, y mediante el desarrollo de la lateralidad. Sobre este último aspecto se han elaborado variados instrumentos para su evaluación y medición. Uno de ellos es la Batería de Piaget-Head, que tiene como finalidad la estimación de los conocimientos que el niño posee de las nociones de derecha e izquierda sobre él mismo, sobre el otro y sus relaciones con los objetos mediante mediciones de tipo verbal. El éxito de estas pruebas es un indicador de una buena estructuración de los elementos lateralizados del Esquema Corporal. Este tipo de test se evalúa mediante una escala de valoración designando una puntuación para cada respuesta ejecutada (Forner, 1983: 71).

Por consiguiente, se reconoce que la lateralidad está encargada de otorgar el primer parámetro referencial para tener conciencia de nuestro cuerpo en el espacio. Así lo establece Gladys Bécquer en su investigación sobre el desarrollo motor en niños/as durante sus primeros años de vida.

“La lateralidad es por consecuencia sinónimo de diferenciación y de organización. El hemisferio izquierdo controla el lado derecho del cuerpo y viceversa. Primero en términos sensorio motores, posteriormente en términos perceptivos y simbólicos. En cuanto a la especialización hemisférica de las funciones es efectivamente necesaria para la eficacia de los procesos cerebrales. Una buena lateralidad es el producto final de una buena maduración del esquema corporal” (Bécquer, 2002: 45).

Jean Piaget también nos habla de la importancia de la estructuración del Esquema Corporal y relaciona el conocimiento de lateralidad con la conciencia y percepción espacial, *“la lateralidad, que consiste en el conocimiento del lado derecho e izquierdo del cuerpo. Este conocimiento hace posible la orientación del cuerpo en el espacio.”* (Zambrano, artículo revisado el 16/06/13).

2.1.2 Aproximaciones Prácticas

2.1.2.1 Desde las Prácticas Somáticas (Feldenkrais y Eutonía)

Las prácticas somáticas se han especializado en el estudio del movimiento humano y constatan la importancia de la Autoimagen, intrínsecamente desde lo físico, del cuerpo mismo. Si bien este campo de estudio y práctica ha aumentado considerablemente en los últimos años, nos referiremos específicamente al ámbito teórico que ha sido planteado por Moshe Feldenkrais (1904 – 1984). Feldenkrais, fue un físico israelí y fundador del método que lleva su nombre, el cual fue diseñado para mejorar el funcionamiento humano mediante el aumento de la autoconciencia a través del movimiento.

Según Feldenkrais, nosotros actuamos diariamente de acuerdo con nuestra Autoimagen, la cual está determinada por tres factores: herencia, educación y autoeducación. Las dos últimas pueden ser modificadas a lo largo de la vida. Por tanto, la Autoimagen se va a

desarrollar a partir de las acciones y reacciones, es decir, desde la experiencia de cada individuo. El instinto, el sentimiento y el pensamiento están conectados con el movimiento, por lo tanto, el movimiento cumple un rol fundamental en la creación de la Autoimagen. El mismo Feldenkrais ya lo señaló al decir que: *“La forma en que un hombre mantiene sus hombros, la cabeza y el estómago, su voz y su expresión, su estabilidad y su manera de presentarse, se basan por igual en su autoimagen”* (Feldenkrais, 1997: 21, 32).

A medida que movilizamos nuestras partes del cuerpo en forma sistemática y cotidiana nuestro cuerpo va tomando conciencia, fomentando así la construcción de la Autoimagen. La misma, de modo personal, se desarrolla en cuatro componentes que intervienen en toda acción: movimiento, sensación, sentimiento y pensamiento. Nuestra Autoimagen nunca es estática ya que estamos en constante movimiento, pero poco a poco nuestras acciones van transformándose en hábitos, quedando fijas en el accionar diario.

Desde que nacemos, el bebe establece su relación con el mundo exterior por medio de los labios y su boca, luego con sus manos, a través del tacto. A partir de ahí, descubrirá otras partes de su cuerpo y sus relaciones (Feldenkrais, 1997: 21,22). Comenzarán aparecer las nociones de distancia y volumen. A través de la coordinación de la respiración y el tragar, es donde comienza el descubrimiento del tiempo, por tanto, el constructo del ser es por medio del cuerpo y de la relación de este con su medio. El autor señala esto en forma concreta al decir: *“Una autoimagen completa supondría conciencia cabal de todas las articulaciones de la estructura esquelética, así como de toda la superficie corporal: la espalda, los costados, el espacio comprendido entre las piernas, y demás”* (Feldenkrais, 1997: 30). El autor establece que si se modifica el modo de actuar de una persona, haciéndola consciente de sus actos, esto, afectaría directamente en su Autoimagen. Es decir, que desde la concientización del movimiento y de las partes del cuerpo, podemos desarrollar una Autoimagen más sólida.

Moshe Feldenkrais, propone un ejercicio en donde se debe identificar corporalmente un punto en el espacio en relación al propio cuerpo. Este experimento está directamente relacionado con la propia Autoimagen, es más, el anuncia que pocas personas poseen una Autoimagen lo bastante completa como para ser capaces de identificar el lugar exacto. Éste consistía en cerrar los ojos y extender los brazos hacia el frente, separados por una distancia más o menos igual a los hombros. A continuación debían imaginar *“el punto donde el rayo de luz que va del dedo índice de la mano derecha al ojo izquierdo, se cruza con el rayo de luz*

que va el dedo índice de la mano izquierda al ojo derecho.” Luego debían tratar de “*marcar ese punto de intersección con el pulgar y el dedo índice de la mano derecha*”. Si se repite el ejercicio utilizando el pulgar y el dedo índice de la mano izquierda, lo más probable era que las personas marcaran en un sitio distinto el mismo punto (Feldenkrais, 1997: 31).

Este ejercicio fue integrado en nuestra pauta de evaluación correspondiente a la Metodología. Consideramos fundamental realizarlo antes y después del taller para poder observar el desarrollo de la Autoimagen de nuestras estudiantes.

Por otro lado desde la Eutonía, también se ha profundizado en los estudios de la conciencia corporal a través del tacto, además favorece un estado óptimo de tensión muscular y el descubrimiento hacia sí mismos.

“La palabra Eutonía (del griego eu: buen, justo, armonioso y del latín tonus: tono, tensión) fue creada en 1957 para expresar la idea de una tonicidad muscular armoniosamente equilibrada y en constante adaptación, en justa relación con la situación que se vive o la actividad que se desarrolla” (Hemsey de Gainza, 1991:151).

Gerda Alexander (1908-1994) profesora con estudios de danza y música, desarrolla esta terapia a raíz de sus diversas complicaciones físicas que la acompañaron durante toda su vida. Además aplica su método “*a las perturbaciones profundas del esquema corporal y con este método intenta conseguir el bienestar corporal y la economía de movimientos*” (Sassano, 2003: 194). En palabras de Hemsey de Gainza, “*la eutonía desarrolla el cuerpo y la imagen corporal hasta lograr una conciencia más plena y un conocimiento más completo del cuerpo*” (Hemsey de Gainza, 1991:151).

Para llegar a este acabado conocimiento del cuerpo la Eutonía utiliza varios métodos. A continuación mencionaremos algunos de ellos:

1. Diagnóstico de las tensiones musculares: a través de diferentes posiciones de control y mediante distintos movimientos pasivos, el profesor va observando el tono de reflejo y control que poseen los alumnos.

2. Test de la Imagen Corporal (modelado y dibujo espontáneo de un ser humano) (Hemsey de Gainza, 1991:152,153).
3. Favorecer el Diálogo Tónico: consiste en el equilibrio entre tensión (contracción muscular) y relajación de la musculatura (hipotonía del tono de reposo), permitiendo que los individuos se movilen utilizando la energía justa (Kesselman, artículo revisado 20/08/2013).
4. Igualación del tono muscular y regulación del equilibrio de tensiones en los músculos sinérgicos mediante la técnica de contacto (Hemsey de Gainza, 1991:152,153).
5. El desarrollo de la conciencia de la Piel – el sentido el Tacto-, [...] Se trata de la envoltura del cuerpo, el límite entre lo que sentimos como exterioridad, y lo que vivimos como interioridad. La piel no sólo permite percibir la forma corporal, también ayuda a percibirse como una continuidad (Kesselman, artículo revisado 20/08/2013).
6. Práctica de movimientos libres de estiramientos: estiramientos contra el piso y contra un compañero para desarrollar la fuerza sin tensión excesiva.
7. Movimientos eutónicos libres en relación con el espacio circundante: solo con un compañero y en grupos, con un tono igual en todo el cuerpo (Hemsey de Gainza, 1991: 152, 153).
8. El desarrollo de la conciencia de los huesos, [...] trata de consignas que invitan a tocar los huesos del cuerpo e ir acrecentando de este modo la conciencia del volumen, de la consistencia de una cavidad ósea: pelvis, cabeza, tórax. Luego de este tal vez se indique que se intenten hacer algunos movimientos desde los huesos que se tocaron. El desarrollo de la conciencia ósea, [...] no sólo conlleva la conciencia de estructura, de consistencia, también aporta a la conciencia del volumen del cuerpo en todas sus dimensiones (Kesselman, artículo revisado 20/08/2013).

Fue fundamental exponer los elementos metodológicos que propone la Eutonía, ya que consideramos favorecen la autopercepción ampliando la Autoimagen y el Esquema Corporal desde un lugar concreto y personal, como lo es el cuerpo, ayudando a vivenciar y concientizar, la Imagen Corporal mediante la experiencia del espacio interno y del conocimiento del esqueleto.

Vale destacar que también la Eutonía utiliza el test de la Imagen Corporal, el cual puede ser a través del modelado o dibujo del cuerpo humano, que a diferencia de en la psicología el propósito de este instrumento es conocer el estado de conciencia del propio cuerpo. También la plástica ha utilizado este instrumento para observar el desarrollo sensorio motriz. Los maestros de artes plásticas a través de los dibujos que realizan los niños, han podido observar el desarrollo motriz, emocional, afectivo, perceptivo, no sólo a través del dibujo, sino de variadas formas de expresión artística. Cabe mencionar que en todas las áreas en las cuales se integra este método de evaluación, se observan características distintas. Para nuestra investigación fue sumamente importante que este test fuera utilizado en una práctica basada en el cuerpo, como la Eutonía, ya que nos acercaba a nuestra área, la danza.

2.1.2.2 Desde la Expresión Corporal

El hombre desde que nace, tiene la necesidad de manifestarse y expresarse corporalmente. A raíz de esto, surge como corriente la Expresión Corporal proveniente de la Danza Educativa, que integra tanto las artes como el Teatro, la Danza, la Música y la Plástica, entre otras disciplinas. Se ha caracterizado por ahondar en el gesto corporal desarrollando el potencial creativo de la persona. La Expresión Corporal se convierte en un referente importante para nuestra investigación desde su enfoque metodológico hasta la práctica, ya que nos entrega fundamentos teóricos y prácticos acerca de la Autoimagen y Esquema Corporal.

Marta Castañer Balcells, profesora y directora del Laboratorio de Observación de Motricidad Humana, de la Universidad de Lleida, España, menciona en su libro *Expresión corporal y danza*, que: *“Todo acto expresivo, en su diversidad de manifestaciones, requiere de una imagen consciente lo más precisa y global posible a modo de referencia constante que haga posible la integración de las representaciones del propio cuerpo, estático o en*

movimiento” (Castañer, 2002: 8). Ella utiliza el concepto “*noción del propio cuerpo*”, término que permite englobar y aclarar las diferencias que tiene cada uno de los siguientes conceptos: Esquema Corporal, Imagen Corporal, cuerpo propio y conciencia corporal, estos dan la base a las posibilidades expresivas del cuerpo.

Imagen Corporal (nivel cualitativo): condicionada por los caracteres físicos de la persona. Ello implica tener una concepción subjetiva del propio cuerpo que va paralela a la concepción objetiva que los demás tienen de nuestro cuerpo.

Esquema Corporal (nivel cuantitativo): es el tipo de adaptación que se establece entre la estructura ósea y los grados de tensión muscular de todos y cada uno de los segmentos del cuerpo. Ello hace posible la percepción global de dichos segmentos.

Conciencia Corporal: viene a ser la combinación o suma continuada de los dos conceptos anteriores (Castañer, 2002: 8).

Dentro de la Expresión Corporal el concepto de Esquema Corporal es un elemento fundamental, ya que permite alcanzar la percepción espacial, formándose un marco de referencia interno, en el cual cada parte del cuerpo se ubica en relación con las demás en el espacio. Así lo menciona Guillermo Bolaños Bolaños, en su libro *Educación por medio del movimiento y Expresión Corporal*, quien rescata la toma de conciencia de lo que ocurre con y desde el cuerpo. Así mismo señala que el niño adquiere conciencia alrededor de los 6 a 7 años, entendiendo la ubicación de su derecha e izquierda, el arriba, abajo, adelante y atrás, proporcionándole al sujeto la conciencia de su posición en el espacio; a los 9 años, puede ubicar esas mismas relaciones en otros individuos. Por tanto, el Esquema Corporal, es la imagen tridimensional que todo el mundo tiene de sí mismo, y es gracias al esquema que podemos reconocer y proyectar nuestra postura, movimiento y localización, más allá de los límites de nuestro propio cuerpo (Bolaños, 2006: 197, 198).

Una propuesta práctica que hemos considerado relevante, es la desarrollada en el libro *Expresión Corporal y Creatividad* de Sefchovich y Waisburd, donde las autoras presentan una guía para implementar un taller de Expresión Corporal en niños. Se propone dentro de la

educación infantil objetivos como: *“descubrir las posibilidades de cada parte del cuerpo, desarrollar variadas formas de expresión creativa y de autoconocimiento, respetarse a sí mismo y a los otros, fortalecer tanto el cuerpo como la seguridad personal y el autoestima”* (Sefchovich, 2001: 17). Mediante la creación, la exploración, el juego y la imaginación se intenta recuperar impulsos espontáneos del ser humano que emergen en la niñez, descubriéndose a sí mismo, comprendiendo que es un ser único y auténtico, reconstruyendo la propia Autoimagen Corporal. Elementos que fueron fundamentales dentro de nuestro trabajo práctico.

Uno de los principales exponentes de la Expresión Corporal desde la danza en Latinoamérica fue la bailarina y pedagoga argentina Patricia Stokoe (1919-1996). Ella desarrolló métodos pedagógicos que facilitaron la búsqueda del movimiento y la expresión del cuerpo con significado personal (métodos recogidos desde la Danza Educativa o Creativa). Su estilo didáctico estaba orientado hacia la concientización del cuerpo a través de la sensopercepción, la exploración del movimiento espontáneo y guiado, la expresión y la improvisación. Con el objetivo de que cada *“alumno sea protagonista de su propio proceso y que le lleve de alguna forma a reconocerse y a afianzar su propia identidad, de tal forma que se identifique con lo que crea”* (Bolaños, 2006: 5).

2.2 La Danza Educativa como Educación Artística.

La gran importancia de la Danza Educativa es que introduce el conocimiento del cuerpo al mundo de la educación. Ampliando el desarrollo de la creatividad, generando el sentido estético y sensible dentro de una experiencia artística, elementos fundamentales para construir un ser íntegro en la sociedad. La Danza Educativa es *“una danza para todos”*, nadie queda imposibilitado de vivenciar y experimentar el conocimiento del propio cuerpo. Sin embargo no existe un desarrollo visible de esta área de la danza en nuestro país.

Los contenidos que aborda la Danza Educativa, provienen de los fundamentos y principios básicos sobre Danza Moderna del Maestro Húngaro, Rudolf Von Laban (1879-1958), quien observó los movimientos espontáneos del ser humano desde sus primeras etapas, rescatando la necesidad innata del hombre de estar en constante movimiento, focalizando su atención en los impulsos y esfuerzos naturales del hombre. Según Laban, éstos son la necesidad innata de moverse y de bailar, y que a través de la enseñanza de la Danza Educativa el flujo interno y

por ende del movimiento pueden ser armonizados permitiendo que los niños se conviertan en seres flexibles y se adapten tanto física como mentalmente a diversas situaciones a lo largo de sus vidas. Las variaciones del movimiento en sus tres factores: espacio, tiempo y energía, le brindarán al movimiento variedad de expresiones, de calidades y cualidades, éstas estarán conectadas desde los sentidos, por tanto, desde el interior de cada uno.

“La asombrosa estructura del cuerpo y las extraordinarias acciones que puede realizar; constituyen algunos grandes milagros de la existencia. Cada fase del movimiento, cada pequeña transferencia de peso, cada solitario gesto de una parte del cuerpo, revela algún rasgo de nuestra vida interior. Cada movimiento se origina de una excitación interior de los nervios, causada ya sea por una inmediata sensación, o por una complicada cadena de impresiones sensoriales experimentadas anteriormente, que están almacenadas en la memoria. Esta excitación resulta en un voluntario o involuntario esfuerzo interno o impulso para moverse” (Laban, 2006: 39).

Así él, creó un sistema de análisis del movimiento que permitió evolucionar la enseñanza de la Danza Educativa Moderna, con contenidos específicos tales como: espacio, tiempo, energía, el uso del peso y la fuerza de gravedad. Lo que vale rescatar del sistema Laban es el objetivo más esencial de su estudio; *“Estimular las reacciones sensoriales y a la vez desarrollar matices más delicados en las sensaciones”* (Laban, 1994: 114). Todo a través de la actividad creadora de la práctica de la Danza Educativa, al desarrollar mayores sensaciones mediante el movimiento, estaremos potenciando la Autoimagen y Esquema Corporal.

Diversos autores coinciden que la Danza Educativa aporta significativamente en múltiples áreas como la disciplina, el respeto, la entrega, la solidaridad, la comunicación, el trabajo en equipo y valores para relacionarse dentro de la sociedad. Además de desarrollar la creatividad y mejorar la cualidad y calidad física, aporta al desarrollo del autocontrol, autoconfianza y equilibrio emocional. La danza, independiente de su estilo, hace que el ser humano tenga un encuentro consigo mismo, con los demás y con el medio, elementos fundamentales para la comunicación y para un proceso educativo.

En el contexto nacional, en el año 1998 se realizó en Santiago, el Primer Encuentro Nacional sobre Danza Educativa, donde se concluyó que;

“La Danza Educativa se considera una forma de educación por el arte, que utiliza como medio de expresión el cuerpo, recurriendo a diversas formas de movimiento para desarrollar el ser humano integralmente, acrecentando sus cualidades psicomotoras, expresivas, su sensibilidad y creatividad”.

A pesar de esta conclusión acerca de los aportes que entrega la Danza Educativa, ésta, como disciplina artística posee pocos espacios dentro de la educación. Únicamente donde existe una inserción formal de la danza en la educación escolar, es en las Escuelas Artísticas.

Actualmente son 47 las escuelas reconocidas como “artísticas” por el Ministerio de Educación; 24 del sistema formal y 10 no formales, y desde el año 2009, 13 establecimientos han iniciado un proceso de integración hacia esta clasificación, considerándose “escuelas en transición”.³ Las Escuelas Artísticas han implementado un programa de estudio de Formación Diferenciada elaborado por el Ministerio de Educación. Este programa fue diseñado básicamente para integrar todas las artes dentro del aprendizaje de los niños. Desde la Danza, la Música, el Teatro y la Plástica, es decir, los estudiantes experimentan su capacidad creadora y desarrollan su sentido artístico desde las múltiples áreas del arte, según el rango etario de los estudiantes. Estas escuelas siguen disgregándose de la educación formal y no abarcan todo el territorio nacional.

Sin embargo, la Danza Educativa ha podido insertarse en la educación formal de países como España, Argentina, Brasil entre otros. Se ha implementado a través de programas que sirven como guía dentro de las áreas de Educación Artística (Expresión Corporal) y Educación Física. Esto nació a partir de la necesidad de una reforma educativa que integrara en forma sistemática contenidos propios de la danza. En los países antes mencionados, se ha considerado el arte como un derecho humano para todos y han considerado la Educación

3 Estudio de caracterización de las escuelas artísticas, CNCA 2011. Artículo revisado el 05/04/13.

Artística como una herramienta para la inclusión educativa y como herramienta de cambio en contextos de vulnerabilidad social.

El arte dentro del espacio educativo abre la oportunidad única de inclusión ya que los estudiantes fortalecen sus capacidades en todo lo que pueden ser y hacer. Al desenvolverse bajo una estructura más flexible, se reencuentran con su libertad, sus impulsos y su capacidad creativa, desarrollando su sensibilidad perceptiva, sentimientos hacia otros y hacia ellos mismos, ayudando a su autoestima. El arte también ha sido utilizado como instrumento generador de vínculos sociales y comunitarios, construyendo redes y lazos necesarios para esta sociedad. María Agustina Vigna lo ha mencionado claramente en su artículo publicado en, la Facultad de Desarrollo de Investigaciones Educativas de la Universidad Abierta Interamericana de España, donde señala que: *“El arte en todas sus expresiones desempeña un papel fundamental en el proceso de la formación humana y en afirmación de la personalidad integrada. Es decir, en la reconciliación de la singularidad individual con la unidad social”* (Vigna, 2008: 19).

Las experiencias con el arte, son fundamentales para que niños y jóvenes puedan desarrollar su capacidad de creación, autonomía, y puedan construir lazos de pertenencia, para poder potenciar su singularidad y tener su propia identidad cultural. Complementando el aporte del arte en espacios vulnerables consideramos interesante lo que plantea María Jesús Enguindanos, Licenciada en Ciencias de la Educación, especializada en Pedagogía terapéutica, en su libro *Expresión Corporal: “Las experiencias sensorio motrices que el niño vive en los distintos entornos, constituirán su sistema postural”* (Enguindanos, 2004: 15). Esto último nos conecta con la idea central de esta investigación, ya que hace referencia a cómo el entorno en el que viven los niños y su contexto social se manifiesta en el cuerpo a través del comportamiento y su manera de relacionarse. El arte en los niños y jóvenes marginales, fomenta identificación y contribuye al crecimiento de la singularidad de cada uno; habilidades fundamentales dentro del proceso educativo, desarrollando al ser humano integralmente.

La escuela debe concentrarse en desarrollar las habilidades básicas del niño, como la capacidad de descubrir y buscar respuestas, experiencias fundamentales de las actividades artísticas, la cual desarrolla en máxima plenitud todos los sentidos, forjando la base del aprendizaje, ampliando sus oportunidades de conocer y aprender.

“Tocar, ver, oír, oler y saborear implican una activa participación del individuo, en donde se conoce y reconoce, consolidando su propia identidad” (Lowenfeld, 1980: 24).

En nuestro país la enseñanza de la Danza Educativa aun no se implementa de forma concreta dentro de la educación escolar. Puesto que los espacios del arte en la educación son reducidos y la Danza Educativa no parece ser relevante para el desarrollo del aprendizaje de los niños en sus primeras etapas. El arte está prácticamente ausente como práctica educativa, más aún en los contextos de pobreza que no tienen acceso.

2.3 Contextos Vulnerables

2.3.1 Aspectos Socioculturales

Ha sido ampliamente investigada la situación de personas que viven en contexto de riesgo social, se relacionan y conviven con conflictos de alto impacto emocional en forma continua. Aspectos como: las diferencias económico-sociales, la segregación geográfica y social, y la precariedad en que viven las personas, como, pobreza, el hambre, la falta de educación y de oportunidades laborales, hacen de este panorama uno más triste que alegre.

A partir de nuestra experiencia en la práctica, pudimos observar que las familias que viven en estos contextos, suelen correr el riesgo de enfrentarse a problemas relacionados al exceso de alcohol y al uso de drogas, falta de espacios tanto para desarrollar actividades al aire libre, como espacios de privacidad en el hogar, relaciones conyugales conflictivas, al igual que entre hijos y padres que pueden devenir, tanto en maltratos físicos como psicológicos (como por ejemplo: faltas de respeto y normas de convivencia, falta de ética y disciplina de trabajo). Junto a esto, podemos encontrar complicaciones relacionadas a la salud de las personas que viven este tipo de contextos, especialmente por falta de acceso al agua potable, ya que el uso de ésta es un factor clave para la higiene. El riesgo de contraer enfermedades por la falta de higiene o tratamiento inadecuado de los alimentos es muy alto en sectores de pobreza.

Así mismo, el estado nutricional de las personas, es un tema que golpea fuertemente en sectores vulnerables. Antiguamente, la desnutrición era un problema fundamental en sectores vulnerables, sin embargo, desde, hace diez años el riesgo de desnutrición ha disminuido

paulatinamente. Esta disminución del riesgo no se traduce en un mejoramiento de la situación nutricional de las personas, sino que por el contrario, se ha transformado en una condición de sobrepeso y obesidad. Las personas no tienen conocimiento del valor proteico y calórico de los alimentos, y además estos conocimientos, se encuentran supeditados a la situación económica y a la adquisición de comportamientos culturales en nuestra sociedad. Como se menciona en el libro *Equidad y Educación Básica en Chile*, el cual muestra un análisis comparativo de la equidad de educación: “*El sobrepeso y la obesidad afectan al funcionamiento global del organismo y además, la capacidad de los niños para relacionarse con sus pares: entre los niños, la obesidad limita las opciones de convivencia y genera trastornos en la autoimagen y valoración no sólo del cuerpo, sino también de la propia persona*” (Gómez y Edwards, 1995: 65).

En Chile, el modelo económico existente genera segmentación y exclusión en nuestra sociedad. Existen algunos datos que confirman esta realidad, “*Chile es el segundo país con más segregación social, según los datos que arroja el índice Duncan para los 65 países evaluados en la prueba PISA*”.⁴

A través de un estudio comparativo realizado por la Universidad de Chile, sobre el autoconcepto en niños de diferentes niveles socioeconómicos se concluyó que, los más bajos promedios de los puntajes obtenidos corresponden a niños de niveles socioeconómicos más bajos, “*teniendo una disminución en la dimensión del concepto de sí mismo y presentan además conflictos en el área de la identidad*” (Dorr, 2005; 46).⁵ Otros estudios han sido implementados en nuestro país como los del grupo Penta- UC Programa de Estudios de Desarrollo de Talentos de la Universidad Católica de Chile, el cual concluyó la pobreza afecta negativamente en el concepto que se tenga de sí mismo y que el talento en sectores vulnerables se transforma en un factor protector.

4 Programme for International Student Assessment. Ranking de países por segregación escolar 2009.

5 Estudio realizado a niños de 3º, 4º, 5º y 6º año de enseñanza general básica en establecimientos de la región metropolitana el año 2005.

2.3.2 Aspectos Educativos

Todas las características antes mencionadas, son factores que contribuyen a un clima educativo no favorable, y que conllevan a un riesgo socioeducativo, puesto que en contextos sociales vulnerables son comunes los fracasos escolares, tales como repetición, deserción, abandono, desorientación, desmotivación con los estudios. Este tipo de riesgos socioeducativos son consecuencia de las características del entorno social, de la condición social, económica y cultural del niño o niña.

La familia es el referente inmediato de los niños, es el espacio psicoafectivo de red social y medio de socialización de ellos. Normalmente los padres no han tenido los medios para acceder a altos niveles de educación formal. El nivel, escolar de los padres se asocia directamente con los niveles de pobreza, condicionando también las oportunidades educativas de sus hijos. La última encuesta nacional de educación arrojó que existe una estrecha relación entre el nivel de participación de los padres y las calificaciones de los niños. Si a los padres no se les estimuló ni formó, tampoco estimularán ni formarán a sus hijos. Según un estudio realizado por el PIIE (Programa Interdisciplinario de investigaciones en Educación) en el año 1992, *“las 66 comunas prioritarias consideradas en el Programa Nacional para la Superación de la Pobreza de MIDEPLAN y su clasificación por Quintil de vulnerabilidad presentan una alta relación con las comunas del país del más bajo logro en el SIMCE”* (Gómez y Edwards, 1995: 88). En consecuencia, los niños de menores recursos comienzan a estudiar con menos oportunidades educativas que los niños de mayores recursos.

Los niños, tienen diversas fuentes de aprendizaje, ya sea las experiencias que viven en la calle, en sus hogares, y de las personas que habitan en estos lugares, es decir, en todos los ambientes en donde los niños entran en acción. *“De estos aprendizajes no sólo resultan cambios favorables (...), a veces éstos cambios no contribuyen a su crecimiento como persona, es decir, no son educativos”* (Manterola, 2003: 23). Por otra parte, está la educación que reciben en los colegios que generalmente se contradice con lo aprendido fuera de éste. Para muchos niños de sectores vulnerables, entrar a la escuela significa en cierto sentido la pérdida de su identidad; ellos traen a la escuela una historia familiar determinada por su condición social y en la escuela deben aprender normas que difieren de las que ellos conocen. Estas nuevas reglas los obligan a transformar sus patrones de conductas y tomar conciencia de que sus propias costumbres y formas de relacionarse no son las más adecuadas o no

contribuyen a la sana convivencia dentro del espacio educativo. Por ende, resulta ser un doble esfuerzo tanto para los profesores para entregar y guiar el proceso de aprendizaje, como para los niños adoptar nuevas conductas y transformar su lenguaje basado en el respeto y la confianza.

Lo que ocurre en la actualidad es que la mayoría de los profesionales de la educación no cuentan con las herramientas necesarias para enfrentarse con este panorama y generalmente los educadores recurren a mecanismos de enseñanza basados en castigos y que tienen su origen en el siglo pasado, reprimiendo conductas que dentro de la escuela y por la sociedad se consideran como conductas desadaptadas.

“En la escuela, la violencia no es vivida por sus protagonistas como acto de agresividad, si no como un modo de trato habitual y cotidiano. La violencia en la escuela es identificada como tal por un observador y no por los agentes. Son los docentes, en la posición de observadores, quienes hablan de violencia cuando constatan que los comportamientos habituales de los alumnos son la negación de la representación que corresponde a la condición de alumno” (Duschatzky y Corea, 2002: 26).

La educación, en donde quiera que se inserte tiene como propósito iniciar la formación de personas íntegras y entregar las herramientas necesarias para su desarrollo a través de la adquisición de nuevos conocimientos. Con esto, la persona irá construyendo su propia personalidad, identidad y concepto de sí mismo, pudiendo desenvolverse en cualquier espacio en el que se encuentre durante su vida. Existen actualmente diversos métodos para alcanzar el gran objetivo de la educación, que para el caso específico de este trabajo, expondremos los fundamentos teóricos que tienen mayor relación con los factores de que intervienen dentro de éste contexto educativo y que han sido base de las metodologías abordadas en esta investigación.

Una vez conocidas las características de sectores de alta vulnerabilidad, resulta importante entender cómo se construye un proceso de aprendizaje, para atender las múltiples variables que intervienen en este proceso. Según esto, consideramos interesante la síntesis que realiza Marcela Manterola en su libro *Psicología Educativa*, donde la autora establece un análisis de las distintas metodologías para llevar a cabo un proceso de aprendizaje efectivo, y establece

dos categorías según las distintas variables que influyen en un proceso educativo. De las cuales una, se refiere a los factores internos del estudiante, y la otra, hace referencia a los factores ambientales. Algunos de éstos son:

1. Factores internos: motivación, autoestima, procesos cognitivos, desarrollo.
2. Factores ambientales: clima de aprendizaje, contenido, expectativas del profesor, interacción educativa. (Manterola, 2003: 38).

Los factores motivacionales y de autoestima son unos de los más importantes según nuestro estudio, por la gran deserción escolar presente en estos contextos. Una de las miradas que nos interesa es la que ofrece Abraham Maslow (1908-1970) psicólogo y principal exponente de la Psicología Humanista, quién propuso una jerarquía de las necesidades humanas, donde señaló que el factor motivacional en las personas está directamente relacionado con las necesidades propias de éstas. En la base de esta jerarquía se encuentran las necesidades básicas, que son de carácter fisiológico como: la alimentación, la respiración, la eliminación (orinar, defecar, sudar, etc.), el descanso y el sueño. Ascendiendo a los siguientes escalones, se encuentran las necesidades de seguridad, amor y pertenencia, autoestima, conocer y aprender, y el de autorrealización. De tal modo, que las necesidades secundarias o superiores van naciendo a medida que se van satisfaciendo las más básicas.

“Cuando un motivo básico esta activo y no satisfecho, aquellos motivos que no son tan básicos, pasaran a segundo plano. Por ejemplo, un niño que llega a la escuela con hambre no tendrá mucho interés por las buenas notas o por conseguir éxito entre sus compañeros. Su principal impulso será conseguir algo que comer”
(Manterola, 2003: 50).

Puesto que el objetivo central de esta investigación es desarrollar la Autoimagen y Esquema Corporal a través de la enseñanza de la Danza Educativa, es interesante entender que las personas irán ajustando sus motivaciones primero desde lo fisiológico, según la teoría de A. Maslow, es decir, desde lo que demanda el cuerpo en forma instintiva. Luego, irán construyendo un esquema de acciones guiado por sus motivaciones, que constituirán

posteriormente la Autoimagen y el concepto de sí mismo. Ésta idea nos permite conectar la propuesta metodológica con los antecedentes que posee nuestro grupo de estudio.

De este modo, todas las experiencias que vivan los estudiantes dentro de la sala de clases van a afectar directamente al concepto de sí mismo, el cual está en proceso de formación y que se relaciona directamente con el concepto de autoestima. Lo más importante para favorecer y facilitar el aprendizaje de los niños, es que el educador debe hacer que un niño se considere a sí mismo como capaz de aprender. *“Si se ayuda a una niña tímida a sentirse inteligente y atractiva se ha logrado un cambio significativo en la vida de esa niña”* (Manterola, 2003: 58). Para la Psicología Educativa, el profesor debe estar convencido del potencial de sus estudiantes, y debe creer fielmente en ellos durante la experiencia de enseñanza. Además debe crear un ambiente de aceptación, respeto y confianza en el que todos se sientan personas valiosas. Manterola para promover la autoestima, el autoconcepto y el desarrollo humano de los estudiantes, a través de objetivos, ejercicios y actividades propone lo siguiente:

- La construcción de un clima de apoyo y respeto a las personas
- El reconocimiento de las propias potencialidades y valores
- La aceptación del propio cuerpo
- ¿Quién soy yo?
- Las relaciones con los demás y la valoración del otro (Manterola, 2003: 61).

Jean Piaget (1896-1980) psicólogo suizo, estableció que *“el niño no es un sujeto pasivo sobre el que actúa el ambiente, es un sujeto activo que busca contacto con el ambiente, que busca estímulo y que explora el ambiente con curiosidad”* (Manterola, 2003: 119). La mayor parte del tiempo los niños asimilan la información de acuerdo a su desarrollo psicofísico y la clasifican de acuerdo con lo que ya saben. Piaget clasificó el desarrollo del niño en estadios que van organizados de acuerdo a la edad.

La etapa de las operaciones concretas (7 a 11 años) se relaciona con nuestro grupo de estudio, corresponde a la fase donde el niño se hace más capaz de mostrar el pensamiento lógico ante los objetos físicos. La reversibilidad, facultad recién adquirida, le permite invertir o regresar mentalmente sobre el proceso que acaba de realizar, una acción que antes sólo había llevado a

cabo físicamente. El niño también es capaz de retener mentalmente dos o más variables, cuando estudia los objetos y reconcilia datos aparentemente contradictorios. El niño se convierte en un ser cada vez más capaz de pensar en objetos físicamente ausentes, apoyado en imágenes vivas de experiencias pasadas. Los niños de 7 a 8 años muestran una marcada disminución de su egocentrismo, se vuelven más sociables. A medida que muestran una mayor habilidad para aceptar opiniones ajenas, también se hacen más conscientes de las necesidades del otro (Manterola, 2003: 121).

El aprendizaje por lo tanto, para Piaget no dependerá solo de la estimulación externa sino que además del nivel de desarrollo del niño. Además ubica la experiencia física y las relaciones sociales en un lugar importante dentro del proceso de aprendizaje.

Por otra parte se encuentra la mirada de Lev. S. Vygotsky (1896-1934), psicólogo ruso, quien establece que el conocimiento no se puede llevar a cabo de manera individual si no que debe ser un proceso que involucre necesariamente a otros individuos, por lo tanto, el énfasis debe ponerse en el intercambio social. Vygotsky, a través de la ZDP (Zona de Desarrollo Próximo) defendió que *“gracias a los soportes y ayudas de los otros, puede desencadenarse el proceso de construcción, modificación, enriquecimiento, y diversificación de los esquemas de conocimiento”* (Manterola, 2003: 133).

Teniendo en cuenta estos enfoques que, a grandes rasgos, pueden aplicarse a distintos contextos globales, es importante entender que nuestra realidad nacional, tiene características particulares de relevancia. En Chile existe una gran desigualdad en cuanto a la calidad de la educación y en cuanto a su acceso. *“Es un hecho que los niños de sectores populares tienen mayores dificultades para comprender o internalizar tales códigos”* (Vacaro, Sotomayor y Adduard, 1989: 15). Por lo tanto, es importante señalar que la estimulación cognitiva temprana de los niños al sistema educativo, es fundamental. Según estudios realizados por la Unicef y el Ministerio de Salud.⁶

Todos los niños menores de dieciocho meses de edad de distintos estratos económicos, tienen el mismo coeficiente de desarrollo psicomotor. Luego comienzan a variar según el nivel socioeconómico. Los indicadores psicomotores incluyen cuatro áreas: motricidad gruesa,

6 Programa de estimulación del desarrollo infantil “Juguemos con nuestros hijos”, 2008 / Gobierno de Chile, Normas Técnicas de Estimulación y Evaluación del Desarrollo Psicomotor del Niño y la Niña Menor de 6 años, 2004.

coordinación fina, lenguaje verbal y no verbal, interacción social e imitación. Pero estas diferencias se explican por una carencia en el área de lenguaje, no de características genéticas, si no que por, con modelos culturales que los niños desarrollan para ajustarse en el medio en el cual se desenvuelven.

Cabe mencionar que en nuestro país a partir de los años '80', se desarrollaron programas de inclusión de la comunidad en los establecimientos educacionales a través del "PIIE"⁷. Mediante "Talleres de Aprendizaje", se interviene invitando a toda la comunidad a ser parte del proceso de aprendizaje de los niños, su objetivo es que las familias que están detrás de los estudiantes conozcan y se involucren con este espacio educativo, el cual se vuelve permeable y transparente. Hay distintos programas de mejoramiento para la calidad y equidad de la educación: como el Conozca a su hijo (CASH), Las 900 escuelas (P-900), Mejoramiento de la infancia, Manolo y Margarita aprenden con sus padres, Educación Básica y rural, Liceo para todos, JUNAE, entre otros.

Por otra parte, el arte también ha sido utilizado como instrumento generador de vínculos sociales y comunitarios, construyendo redes y lazos necesarios para esta sociedad. María Agostina Vigna lo ha mencionado claramente en su artículo publicado en, la Facultad de Desarrollo de Investigaciones Educativas de la Universidad Abierta Interamericana de España, donde señala que: *"El arte en todas sus expresiones desempeña un papel fundamental en el proceso de la formación humana y en afirmación de la personalidad integrada. Es decir, en la reconciliación de la singularidad individual con la unidad social"* (Vigna, 2008: 19). Así estas experiencias en el arte son fundamentales para que niños y jóvenes puedan desarrollar su capacidad de creación, autonomía, y puedan construir lazos de pertenencia, para poder potenciar su singularidad y tener su propia identidad cultural. Complementando el aporte del arte en espacios vulnerables consideramos interesante lo que plantea María Jesús Enguindanos, Licenciada en Ciencias de la Educación, especializada en Pedagogía terapéutica, en su libro *Expresión Corporal: "Las experiencias sensorio motrices que el niño vive en los distintos entornos, constituirán su sistema postural"* (Enguindanos, 2004: 15). Esto último nos conecta con la idea central de esta investigación, ya que hace referencia a cómo el entorno en el que viven los niños y su contexto social se manifiesta en el cuerpo a través del comportamiento y su manera de relacionarse.

7 Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación.

CAPÍTULO III

Metodología de la Investigación

En el presente capítulo expondremos el método con que se llevó a cabo nuestra investigación educativa cuáles son las teorías que sirvieron de base para realizar el trabajo educativo en el colegio Betterland. Se detallarán las características del grupo específico de trabajo al que se dirigió la intervención, se mencionará cómo se formuló e implementó el programa, las técnicas para la recolección de datos y producción de resultados. En este capítulo describimos las cinco etapas con las que realizamos esta investigación, dando cuenta de un trabajo progresivo del taller anual. Con este trabajo pudimos alcanzar nuestro objetivo general de desarrollar la Autoimagen y el Esquema Corporal a niñas de 8 y 9 años mediante la danza.

3.1 Conformación del Grupo de Estudio.

El rango etario de las estudiantes con las que trabajamos, se definió entre los 8 y 9 años, por lo que se abrió el taller para estudiantes de 3° a 4° básico del Colegio Betterland, de la comuna de Lo Barnechea. Las niñas inscritas fueron quince, quienes en su mayoría, nunca habían tenido alguna experiencia en la danza, pues sólo dos de ellas habían asistido a un taller anteriormente.⁸ Del total del número de niñas que comenzaron el taller, ocho lo finalizaron. Estas ocho estudiantes fueron quienes conformaron finalmente el total de nuestro grupo de estudio.

El Taller de Danza Educativa, comenzó el 13 de abril del 2012 y continuó en forma constante hasta el 13 de diciembre del mismo año, con un total de 52 clases. El taller fue implementado dos veces por semana los días lunes y viernes a las 15:30, donde cada clase tenía una duración de una hora treinta minutos, es decir, cuatro horas pedagógicas semanales.

Según diversas investigaciones, nuestras estudiantes estaban en la etapa clave para potenciar su Autoimagen y Esquema corporal. Autores como Le Boulch sostienen que desarrollar estos conceptos en esta etapa es de vital importancia, ya que a partir de los siete años los niños

⁸ Taller de Danza impartido por Paula Silva Trujillo, año 2010, como práctica profesional del Profesor Especializado de la Universidad de Chile.

adquieren mayor fuerza muscular, por tanto, son capaces de aumentar sus posibilidades y habilidades motrices. Alcanzan mayor control tónico, consiguen ampliar su coordinación global y su motricidad fina. A esta edad, los niños están capacitados para diferenciar corporalmente cualidades y contrastes de movimientos que requieren mayor potencia y fuerza, perfeccionar movimientos básicos locomotores y no locomotores, desarrollando mayor equilibrio estático y dinámico, aumentando destrezas tales como velocidad, resistencia y rapidez. Así mismo, estos teóricos establecen que a esta edad (y hasta los doce años) el Esquema Corporal y la Autoimagen están en plena formación.

En relación a su capacidad creadora, en esta etapa los niños son capaces de incorporar la improvisación desarrollando habilidades básicas de composición en base a elementos de la danza. Pueden tomar responsabilidad para trabajar en grupos pequeños para componer y les gusta ser corregidos estéticamente. En el libro *Dance Teaching Methods and Curriculum Design* se establece que a esta edad es importante que los niños desarrollen todos los elementos básicos que ofrece la danza, ya que la misma está enfocada a generar mayor lenguaje corporal independiente del estilo que se estudie. En este caso, la danza educativa será el medio por el cual las niñas desarrollarán su conciencia corporal. Por lo tanto, considerando el mayor desarrollo de conciencia motriz en este nivel etario, nuestras estudiantes se encontraban capacitadas para vivenciar con mayor conciencia las actividades relacionadas con su cuerpo.

3.2 Formulación del Programa

Ya definido el rango etario de nuestras estudiantes, comenzamos con nuestra investigación, partiendo por una revisión bibliográfica en relación a los temas de Autoimagen y Esquema corporal, a partir de la cual formulamos el programa del taller. Este programa y su implementación estuvieron basados en modelos provenientes de la Danza Educativa y Moderna y en nuestras experiencias previas como profesoras de danza.

Los conceptos de cuerpo, espacio, tiempo y energía fueron fundamentales para la elaboración del programa. La estructura y organización de éstos estuvieron basados en los libros *La danza en la escuela* de Herminia María García Ruso y *Técnica de danza para niños* de Mary Joyce. Ambos textos incluían propuestas de programas con contenidos que son

transversales en la danza y a la vez fundamentales para ser implementados en este taller, ya que consideramos podían aportar al desarrollo de la Autoimagen y Esquema corporal.

En un principio, estructuramos el programa en tres unidades temáticas: Unidad I “*Partes del Cuerpo*”, Unidad II “*Postura*”, Unidad III “*Acciones motoras básicas*”. A medida que fuimos impartiendo las clases, este programa fue transformándose durante el primer mes del taller, debido a que en la práctica resolvimos que los conceptos de postura y alineación corporal debían estar presentes en la primera etapa del taller, incluyendo los contenidos de acciones motoras básicas. Se adaptó el programa según las necesidades de las estudiantes y los objetivos a desarrollar en ellas, se hizo una revisión constante de material que sustentara los conceptos a trabajar en clases, además de la evaluación y selección de estrategias a utilizar para el traspaso de conocimiento. Posteriormente, agrupamos los contenidos en dos unidades temáticas:

Unidad I: “*Explorando mi Cuerpo*”, estuvo basada en desarrollar la conciencia del cuerpo y el conocimiento específico de sus partes. Fue realizada durante el primer trimestre del año 2012, específicamente desde el 13 de abril al 25 de Mayo.

Unidad II: “*Danzando el Cuerpo*”, fue diseñada para fortalecer la conciencia corporal en base a elementos como la energía, el tiempo y el espacio. Esta unidad fue realizada durante el segundo trimestre del mismo año, desde el 11 junio hasta el 7 de septiembre.

En la última etapa del taller, realizada entre el 24 de septiembre y el 13 de diciembre, consistió en unir los estudios de movimientos generados de las actividades realizadas en clases, dedicando principalmente esta última etapa para la preparación de la muestra final. Esta muestra era obligatoria para todas las estudiantes del taller, por ser una actividad extra programática del mismo establecimiento.

Programa de Danza Educativa: Objetivos y Contenidos

Objetivos Generales:

- Generar conciencia por el respeto al cuerpo y a las personas, basado en la experiencia artística, sensibilizando a las niñas por medio del movimiento y el trabajo en equipo.
- Ampliar su conciencia kinestésica, para el desarrollo de la Autoimagen y Esquema corporal, fomentando un cuerpo vivo y saludable.
- Generar mayor control corporal, para acrecentar los niveles de confianza, seguridad y autoestima en las niñas.
- Generar vínculos positivos entre las estudiantes que favorezcan la convivencia, incentivando el compañerismo, la solidaridad, a través de un lenguaje adecuado.
- Proporcionar un ambiente que demande a las niñas concentración, autonomía y mayor responsabilidad frente a las actividades.

Unidad I: “Explorando mi Cuerpo”

- Partes del cuerpo.
- Posibilidades motrices: flexionar, inclinar y extender.
- Acciones motoras básicas: caminata, carrera, salto, rodar.
- Lateralidad y Coordinación General y Específica.
- Respiración.

Objetivos Específicos:

- Concientizar cada parte del cuerpo, tamaño, volumen, peso, proporciones.
- Reconocer la postura alineada y orgánica del cuerpo mediante un ajuste postural y regulación del tono.

- Explorar las diversas posibilidades de acciones del cuerpo, locomotoras y no locomotoras.
- Diferenciar lado derecho e izquierdo y coordinación de movimientos homólogos y contralaterales.
- Vivenciar su propia respiración concientizando su cuerpo a nivel interno.

Unidad II: “Danzando el Cuerpo”

- Tiempo: ritmo, pulso, acento, pausa y duración.
- Espacio: niveles, figuras espaciales, trayectorias, desplazamientos y orientaciones espaciales.
- Energía: fuerte y débil, tensión y relajación.

Objetivos Específicos:

- Enriquecer el movimiento a través de las diversas posibilidades que ofrece el uso del tiempo (ritmo, pulso, acento, pausa, duración).
- Brindarles, por medio del uso de la energía y el tiempo, mayores cualidades dinámicas a sus movimientos y a su vez distintas intenciones emotivas.
- Aumentar la percepción espacial en relación al propio cuerpo, al entorno y a sus compañeras, mediante el uso de figuras espaciales, trayectorias, niveles, entre otras posibilidades.
- Concientizar las posibilidades y limitaciones que tiene el cuerpo en el espacio próximo y distal.
- Descubrir y diferenciar la tensión y la relajación corporal, utilizando diversos estímulos y elementos didácticos.
- Favorecer las relaciones interpersonales de las estudiantes mediante el control de la energía.
- Generar vínculos positivos entre las estudiantes mediante la música.

Al finalizar la segunda unidad, en el III Trimestre dimos paso a la preparación de la coreografía final, ya que debíamos presentar ante la comunidad del colegio (padres, apoderados y profesores) un resultado del proceso, al igual que los demás talleres artísticos impartidos en el establecimiento. Esta coreografía se presentó dos veces durante diciembre de 2012: durante el acto de licenciatura de IV medios (primera generación que egresaba del colegio); frente a la comunidad educativa del colegio, para sus compañeros y profesores.

Creemos que cada uno de los contenidos del programa emerge de los objetivos propuestos, los cuales van conectados directamente a desarrollar la Autoimagen y Esquema Corporal. Como lo mencionamos en el Marco Teórico, los elementos que intervienen en la construcción de la Autoimagen y Esquema Corporal, son principalmente: el conocimiento del propio cuerpo, el desarrollo de sus capacidades perceptivo-motoras, y el desarrollo de la lateralidad y coordinación. Por lo demás, consideramos que no se puede concebir al movimiento danzado sin un tiempo, un espacio y una energía determinada. Estos contenidos enriquecen el lenguaje corporal y al mismo tiempo fortalecen la conciencia de sus posibilidades. Por lo tanto, nuestro interés principal es direccionar los contenidos de la danza hacia una educación del cuerpo.

3.3 Metodología de Enseñanza

3.3.1 Métodos Educativos y Estilos de Enseñanza

Por el modo que tenían nuestras estudiantes de relacionarse con el medio creímos pertinente emplear metodologías provenientes de diversas líneas educativas, que nos permitieran un manejo adecuado del grupo y de cada una de las estudiantes. Las líneas Conductista, Constructivista, Humanista y Cognitivista, fueron entrelazándose a medida que avanzábamos con el programa. Los fundamentos teóricos fueron extraídos del libro *Psicología Educativa* de Marta Manterola.

El taller, al estar inserto en un ambiente poco favorable para un proceso educativo, requirió el diseño de estrategias metodológicas que contemplaran aspectos socio-afectivos dentro del proceso de enseñanza. Cabe señalar que las estudiantes presentaban conductas visibles de violencia verbal y física, además poseían serios problemas de concentración, existía gran dificultad para que se organizaran de manera autónoma, teniendo en reiteradas

ocasiones problemas de disciplina. Según estas referencias surgió la necesidad de utilizar una metodología cercana a la línea Conductista, empleando estrategias de Estilo Directo, en donde debimos guiarlas constantemente mediante la demostración-imitación kinética, actuando nosotras como referentes para guiar su aprendizaje, corrigiendo y tomando las decisiones necesarias dentro de la clase. En este sentido, resultó conveniente que trabajáramos dos profesoras dentro del taller, puesto que nos daba la posibilidad de tener mayor control y resguardo de las estudiantes. Generalmente nos alternábamos la presentación e implementación de las actividades, mientras una guiaba la clase la otra podía hacer correcciones de forma personal y específica a las estudiantes, asegurando que todas se concentraran y pudieran realizar adecuadamente los ejercicios.

Para enriquecer nuestra metodología de enseñanza, consideramos fundamental integrar métodos y estilos de enseñanza que estuviesen basados en el aprendizaje significativo, donde la construcción del aprendizaje emerge del mismo estudiante. Las corrientes que persiguen estos modos de enseñanza son: Constructivismo, Humanismo, y Cognitivismo. De la línea Humanista, lo que nos interesó rescatar fue el rol que cumple el profesor dentro de las clases, quien debe ser sensible a los sentimientos y necesidades de las estudiantes, comprendiéndolas, sin dejar de lado su historia y el ambiente social donde ellas viven. Siguiendo esta línea, intentamos fomentar durante todo el proceso un ambiente de respeto dentro y fuera de la sala de clases, tuvimos especial cuidado en el lenguaje utilizado, en el modo de intervención, ya sea para corregir a nivel corporal o para corregir conductas que iban en dirección opuesta a los objetivos del programa, como el respeto al propio cuerpo. La intención de respeto a través del lenguaje verbal y no verbal fue facilitando la comunicación, la creatividad y el autoaprendizaje. (Manterola, 2003: 129,188).

Carl R. Rogers, psicólogo y humanista, concibe el aprendizaje como un fenómeno experiencial *“el que se aprende rápidamente y se retiene porque es significativo para la persona”* (Manterola, 2003: 189). Las características que definen este aprendizaje significativo son: compromiso personal, es autoiniciado, es decir, el sentido de descubrir viene del interior de la persona, es penetrante y cambia la conducta, la actitud e incluso la personalidad. *“El aprendizaje significativo es el único que produce cambios profundos y permanentes en la persona, (...) compromete a la persona toda, no sólo su intelecto, (...) la*

meta última del aprendizaje es la autorrealización” (Manterola, 2003: 191). En relación a esto, quisimos integrar recursos que se conectaran con ellas y que representaran su entorno, como por ejemplo: ritmos musicales de su preferencia. Además la utilización de objetos en donde ellas pudieran vivenciar con su cuerpo los contenidos en forma lúdica.

Para la elaboración e implementación del taller de danza, fue importante contemplar elementos arraigados en la corriente Constructivista, ya que nos sitúa desde una perspectiva más amplia en relación a nuestras estrategias de enseñanza. Según esta línea los estudiantes irían construyendo su aprendizaje en relación a sus conocimientos existentes o previos. *“El aprendizaje es dependiente del conocimiento, la gente usa el conocimiento actual para construir conocimiento nuevo”* (Manterola, 2003: 175). Mediante la aplicación de instrumentos de evaluación logramos identificar cual era el estado o nivel de conocimiento inicial del cuerpo de nuestras estudiantes antes de comenzar el taller. Lev Vygostky (1896-1934), propulsor de esta corriente desde el ámbito psicosocial, estableció que la enseñanza debe principalmente incluir un *“aprendizaje colaborativo”* (Manterola, 2003: 173), ya sea en grandes o pequeños grupos. A partir de esta información, decidimos integrar un estilo de enseñanza como el Recíproco, a través de actividades donde las estudiantes debían utilizar estrategias para corregirse entre ellas, aumentando su nivel de compromiso y conciencia corporal. (Ejercicios grupales y en parejas). También adoptamos los estilos de Descubrimiento Guiado y Divergente, donde el profesor se encarga de plantear problemas a los estudiantes y estos deben desarrollar la capacidad de resolverlos de forma independiente, las estrategias que requieren dichos estilos comprenden respetar todas las respuestas surgidas, destacando la participación y no exigiendo en base a expectativas de los profesores, sino más bien, a las necesidades de los estudiantes. Dentro de esta misma línea existe la llamada *“Regla de Oro”* la cual aplicamos en nuestro taller con mucho éxito. Esta regla es esencial para los constructivistas ya que es la fuente de autonomía moral e intelectual, que propone el respeto como base fundamental dentro del espacio educativo y de sus vidas. En base a esto, creamos un lienzo el cual contenía el mensaje *“Respeto tu cuerpo”*, colgándolo en la sala de arte del colegio, para hacerlo presente todas las clases de danza.

A medida que realizábamos las actividades fuimos acompañando y apoyando el proceso, verbalizando y enfatizando en sus acciones positivas y creativas, intentamos darles

seguridad en sí mismas, resaltando sus virtudes, potenciando sus habilidades motrices a través de ejercicios que proponían las mismas estudiantes. Integrábamos estas ideas y movimientos ya que sin duda eran significativos para ellas. A través de esto, podíamos observar que necesitaban constantes desafíos y la aprobación de sus guías para darles seguridad.

Por otra parte, más arraigado en las corrientes Cognitivistas utilizamos elementos de exploración y experimentación, guiándolas hacia una reflexión personal. Para complementar esta metodología, integramos un estilo de enseñanza Colaborativo, donde el rol del profesor es de facilitador para que los estudiantes desarrollen de forma autónoma el trabajo. Es por esto, que realizamos trabajos individuales, en parejas y en grupos, esto generó que ellas pudieran opinar y compartir verbalmente su experiencia. Al finalizar las clases siempre se abrió un espacio para comunicar sus inquietudes y conclusiones, para retroalimentar el aprendizaje. (Kassing, M. Jay, 2003: 59,63)

3.3.2 Estrategias Metodológicas

Los principales referentes para la elaboración de las estrategias metodológicas fueron: Danza Educativa, Expresión Corporal, la Eutonía y la Danza Moderna. Estas prácticas proponen diversos modos de trabajo que favorecen la conciencia corporal. De la Danza Moderna y Educativa se extrajeron ejercicios que ampliaran el lenguaje corporal desde sus contenidos centrales como el espacio, el tiempo y la energía, los cuales iban aportando al desarrollo del cuerpo y la conciencia del mismo. Basándonos en las actividades propuestas en el libro *Expresión Corporal y Creatividad*, extrajimos algunas ideas que plantean la implementación de materiales didácticos dentro de las actividades, para así complementar y enriquecer el movimiento, con el uso de objetos y elementos de fácil manipulación. La Eutonía considera un importante trabajo con el tacto para ampliar la percepción ósea y muscular del propio cuerpo, lo que fue incluido como recurso metodológico. Al integrar este modo de abordar el conocimiento del cuerpo se pudo conectar el trabajo práctico dancístico con el trabajo exploratorio inicial de cada clase, abriendo así un espacio ideal, donde se guiaba la atención hacia el interior del cuerpo, hacia un lugar introspectivo e íntimo. Cada una de las actividades estuvo planificada para realzar las capacidades kinéticas y analíticas en relación al propio cuerpo, potenciando la Autoimagen y Esquema Corporal.

Para una mayor comprensión y visualización de las estrategias metodológicas utilizadas dentro del taller de danza educativa, creímos necesario presentar en detalle dos clases de cada Unidad, las que consideramos más significativas para esta investigación.⁹ Así, se podrá observar el conjunto de experiencias durante el proceso del taller, para luego realizar un análisis comparativo en relación a los resultados de los instrumentos de evaluación. Este material se convierte en un registro concreto de las experiencias, que posteriormente van a clarificar nuestro análisis y darán cuenta que los contenidos fueron trabajados en forma progresiva y acumulativa. A continuación se describirán las actividades más significativas, realizadas en cada una de las etapas del taller.

3.3.2.1 Recursos Metodológicos de Enseñanza

- Actividades lúdico-dancísticas, se realizaron juegos para desarrollar los contenidos y la confianza entre ellas, a través de trabajos individuales, en grupo, en parejas. Ejemplo: juego del espejo, pregunta y respuesta, simultáneamente, saltos mezclados, monito mayor.
- Imitación kinética, el profesor guía el movimiento para que las estudiantes lo realicen.
- Exploraciones guiadas, dirigidas verbalmente por las profesoras. Utilizando un lenguaje que genere imágenes, sensaciones, focalizando la intención en los distintos contenidos de la clase.
- Estudios de danza, fraseos de movimiento con aplicación del contenido.
- Relajaciones guiadas, se realizaban masajes guiados verbalmente por las profesoras, en donde las estudiantes debían realizárselo a ellas mismas o a sus compañeras.

9 El resto de las actividades estarán descritas a modo general en Anexo 5.

3.3.2.2 Formato de Clases

El formato de clases utilizado en todas las sesiones del taller proviene de la Danza Creativa mencionado en el libro *Dance Teaching Methods and Curriculum Design*. Presenta una estructura completa, que permite la exploración y desarrollo de los contenidos en forma práctica y vivencial. En cada sección de la clase se implementaba un método distinto para favorecer el aprendizaje, combinando los estilos de enseñanza antes mencionado.

1.- Calentamiento: Al comienzo de cada clase a modo de ritual, se realizaban ejercicios básicos de estiramiento y movilidad de las articulaciones con el fin de aumentar la temperatura corporal y preparar el cuerpo para la clase de danza. Durante todo el proceso del taller, en esta etapa de la clase dimos énfasis a la movilidad de cada parte del cuerpo, para generar mayor conciencia corporal y que las estudiantes se concentraran en su trabajo personal.

2.- Exploración del contenido: Presentación del contenido a través del cuerpo o mediante elementos externos como imágenes y objetos. Este espacio permitía que las estudiantes observaran y se familiarizaran con el contenido a trabajar, ya fuera a través del tacto, de la exploración de movimientos, a través de preguntas y respuestas entre ellas mismas y hacia sus profesoras. La entrega de contenidos se realizó de forma práctica y lúdico-vivencial, realizando pruebas y juegos donde ellas debían responder a nivel corporal y verbal en relación a las partes del cuerpo. Esta sección, principalmente de exploración, se realizaba de manera individual, en parejas o en grupos.

3.- Desarrollo de destrezas: por el rango etario de nuestras estudiantes fue posible refinar y practicar destrezas como; saltos, coordinación, movimientos locomotores y no locomotores, generar conciencia de lateralidad y variadas posibilidades motrices. Dentro de esta sección integramos fraseos de movimientos con un estímulo musical, creados por las profesoras o por las estudiantes para reforzar el contenido de la clase.

Recursos Didácticos

- Música envasada, para enriquecer las fases de la clase: calentamiento, exploración, etc. Además para guiar a las estudiantes hacia distintos estados corporales, enfatizando el uso de energía, tiempo y espacio.
- Cuentas numéricas, aplausos, niveles de voz, ritmos diferentes para hacer énfasis en las cualidades y tiempo de cada movimiento.
- Música en vivo, instrumentos de percusión como panderos, claves, cencerros, cascabeles. Utilizados en la segunda unidad para potenciar los contenidos del tiempo, para que cada una de las estudiantes vivenciara y compusiera su propio ritmo.
- Uso de material audiovisual, para observar el cuerpo humano externa e internamente, para consolidar la imagen de sus huesos, musculatura, órganos. Además para observar a otros cuerpos danzando, para complementar sus sensaciones, interpretaciones y cualidades.
- Imaginería
 - Visual y Anatómicas: representación física y mecánica del cuerpo. Ejemplos: baldes, sacos de arena.
 - Kinestésicas: representación física de la sensación. Ejemplos: imán (adhesión), globo (llenado y vaciado), animales como la serpiente (columna vertebral).
- Elementos didácticos. Ejemplos: globos, papeles, cartulinas, recortes, dibujos, témperas, bastones, mesas, sillas, lápices.

4.- Cierre o final: Este era un espacio para la reflexión y discusión de las experiencias vividas en la clase. Para decantar las ideas, assimilarlas y relacionarlas con el proceso de aprendizaje personal y colectivo. También era un momento de calma y de reunión grupal.

Para la planificación de las actividades tuvimos siempre como eje fundamental el conocimiento y educación del cuerpo, aspectos que están relacionados con los objetivos específicos del programa como también con el objetivo general de esta investigación.

3.3.2.3 Descripción de Clases

A continuación se presentarán las actividades de cuatro clases por medio de tablas, dos de ellas pertenecen a la Unidad I “*Explorando mi cuerpo*” y las otras corresponden a la Unidad II “*Danzando el Cuerpo*”. Las cuales contienen: objetivos, contenidos, estrategias de enseñanza, actividades y recursos didácticos.

Estas clases fueron escogidas para exponerlas, debido a la claridad y organicidad de la presentación de contenidos. Éstas, resumen nuestra metodología de trabajo y nuestro objetivo general. En ellas se puede ver cada una de las etapas de la estructura de una clase de Danza. Creemos que esto puede contribuir a futuras planificaciones de clases, donde la Autoimagen y Esquema Corporal sean el objetivo a desarrollar.

- Tabla I: Planificación de clase N°1, realizada el 13 de Abril del 2012.
- Tabla II: Planificación de clase N°7, realizada el 25 de Mayo del 2012.
- Tabla III: Planificación de clase N°26, realizada el 9 de Julio del 2012.
- Tabla IV: Planificación de clases N°33, realizada el 3de Agosto del 2012.

I

Objetivos	Contenidos	Estrategias de enseñanza	Actividades	Recursos Didácticos
<p>-Establecer y comprender las reglas del taller, basándose en el respeto al cuerpo.</p> <p>-Percibir, sensibilizar y focalizar las partes del cuerpo.</p> <p>-Explorar diversas posibilidades de acciones del cuerpo, locomotoras y no locomotoras.</p> <p>-Diferenciar lado derecho e izquierdo y coordinación de movimientos homólogos y contralaterales.</p> <p>-Generar vínculos positivos entre las estudiante favoreciendo la convivencia.</p>	<p>-Partes del cuerpo.</p> <p>-Acciones motoras básicas: caminata y salto.</p> <p>-Lateralidad, Coordinación General y Específica.</p>	<p>-Verbalizar las partes del cuerpo mientras las movilizamos. Estilo: Directo.</p> <p>-Movilizarse en grupo al unísono. Estímulo sonoro. Estilo: Directo</p> <p>- Improvisación en pareja, en base a movimientos con una premisa, juego espejo. Estilo: Descubrimiento guiado.</p> <p>-Secuencias de movimientos. Estilo: Colaborativo.</p> <p>-Diálogo en relación a las experiencias vividas. Estilo Divergente y Recíproco.</p>	<p>Introducción:</p> <p>a) Presentación del curso.</p> <p>b) Aplicación de instrumento de evaluación diagnóstica: dibujo del propio cuerpo. Ubicarlas en distintas partes de la sala, cada una con su espacio personal.</p> <p>Calentamiento:</p> <p>a) Movilizar cada parte del cuerpo en todo su rango de posibilidades. Después de explorar cada parte del cuerpo, fuimos sumando en movimiento cada una de las partes para finalizar “<i>Moviendo todo el Esqueleto</i>” simultáneamente.</p> <p>b) Escribir su nombre en un espacio de la sala, con diferentes tamaños. Luego recorrerlo con distintas partes del cuerpo y con todo el cuerpo.</p> <p>Exploración: “<i>Juego del Espejo</i>” Dividir al curso en dos grupos y disponerlos espacialmente frente a frente. Cada grupo debe seguir kinéticamente a su guía, en este caso, a su profesora. Luego se realizó la misma actividad en parejas.</p> <p>Desarrollo de destrezas</p> <p>a) Secuencia de saltos variados: saltar de un pie al otro, luego los dos juntos, luego separados, hacia un lado y hacia el otro. Primero se debe trabajar una por una las premisas, para luego unir la secuencia.</p> <p>b) Secuencia de movimientos, basada en el contenido “concientizar las partes del cuerpo”.</p> <p>Cierre y Final: Comparten las experiencias significativas y clarifican los contenidos de la sesión colaborativamente.</p>	<p>-Hoja de papel en blanco</p> <p>-Lápiz mina</p> <p>-Mesas y sillas</p> <p>-Música: Cirque du Soleil, Arvo Pärt, Yann Tiersen, Philip Glass.</p>

II

Objetivos	Contenidos	Estrategias de enseñanza	Actividades	Recursos Didácticos
<p>-Concientizar la pelvis (tamaño, volumen, peso y proporciones).</p> <p>-Enriquecer el lenguaje corporal.</p> <p>-Generar mayor posibilidades de movimientos con la pelvis.</p> <p>-Explorar las diversas posibilidades de acciones del cuerpo, locomotoras y no locomotoras.</p> <p>-Generar vínculos positivos entre las estudiantes favoreciendo la convivencia.</p>	<p>-Partes del cuerpo, la pelvis.</p> <p>-Posibilidades motrices: flectar, inclinar y extender.</p> <p>-Acciones motoras básicas: caminata, carrera, salto y rodar.</p>	<p>-Dibujo del cuerpo humano como estímulo visual. Estilo: Directo</p> <p>-Utilización del tacto, individual y en parejas. Estilo: Directo y descubrimiento guiado.</p> <p>-Imaginería. Observación de la mecánica del cuerpo. Estilo: Descubrimiento guiado.</p> <p>-Verbalizar las partes del cuerpo. Estilo: Directo.</p> <p>-Ejercicio propuesto por las estudiantes. Estilo: Directo y Recíproco</p> <p>-Dibujo. Estilo: Directo y Descubrimiento guiado.</p> <p>-Recurso sonoro. Estilo: Colaborativo.</p>	<p>Calentamiento: Observan dibujo del cuerpo humano, haciendo énfasis en las proporciones, extremidades y centro del cuerpo. Introducir la pelvis como conector del tren superior e inferior, y contenedora y protectora de nuestros órganos reproductores.</p> <p>Concientizan la pelvis, su peso y volumen, sentir los huesos que la componen: sacro, cóccix, isquiones, articulación coxofemoral, crestas iliacas y pubis. Luego movilizarse desde cada una de las partes mencionadas, explorando todas sus posibilidades y detectando también sus limitaciones en cuanto al rango de movimientos.</p> <p>Exploración: a) Descubrir y verificar nuevas formas de locomoción desde las partes mencionadas. Ej: sentadas en el suelo caminar con los isquiones, sentir sus crestas iliacas tocando el suelo, etc. En parejas, una acostada en el suelo y la otra sentada al lado reteniendo la cresta ilíaca de su compañera, punto de inicio del movimiento para generar la rodada. Ambas debían sostener por medio del retenimiento y el empuje. Luego individualmente realizar las rodadas desde los puntos de inicio, las crestas iliacas. Realizar saltos con diferentes puntos de apoyos, elevando la pelvis y trasladándola para sentir su peso.</p> <p>b) Movilizar la pelvis en los planos según Laban: frontal, sagital y horizontal. Utilizar una cartulina con círculos en su interior, puesta en todos los planos: debajo de sus pies, frente a ellas y al lado.</p> <p>Desarrollo de destrezas: Secuencia de movimientos focalizados en el contenido de la pelvis, movimientos de retroversión y anteversión (adelante y atrás) dibujar una letra “u” hacia un lado y hacia el otro, luego una “e” ida y vuelta, círculo hacia adelante y luego hacia atrás, luego tirar desde los isquiones hasta llegar al suelo, para realizar un vaivén con la pelvis, que llegue hasta atrás, para luego colocar las rodillas al lado de las orejas y pasar por ellas, quedando como “ovillo”, uniéndolo con el fraseo de movimientos focalizado en el contenido de columna.</p> <p>Cierre y Final: Movilizar la pelvis libremente “sacudiéndola” realizando batucadas en todas las direcciones hacia al lado, atrás y adelante. Estimulando la soltura y relajo en la zona de la pelvis.</p>	<p>-Música: Cirque du Soleil, Arvo Pärt, Yann Tiersen, Philip Glass, Samba.</p> <p>-Dibujo del <i>Hombre de Vitruvio</i> de Leonardo Da Vinci.</p> <p>-Balde de Arena.</p> <p>-Una cartulina por persona, que contenga tres círculos de diferentes tamaños.</p>

III

Objetivos	Contenidos	Estrategias de enseñanza	Actividades	Recursos Didácticos
<p>-Enriquecer el movimiento a través de las diversas posibilidades que ofrece el uso del Tiempo</p> <p>-Concientizar cada parte del cuerpo mediante estímulos sonoros.</p> <p>-Generar vínculos positivos entre las estudiantes mediante la música.</p>	<p>-Tiempo: Ritmo, Pulso, acento, pausa y duración.</p> <p>-Relación temporal: Rápido –lento Velocidad</p>	<p>-Recursos didácticos (utilizados en la Unidad I). Estilo: Directo.</p> <p>-Trabajos individuales. Estilo: Descubrimiento guiado.</p> <p>- Actividades de exploración e improvisación. Estilo: Divergente y Descubrimiento Guiado.</p> <p>-Organización espacial en círculos. Estilo: Directo y Divergente.</p>	<p>Calentamiento: Cantar canción llamada “<i>canción de las partes del cuerpo</i>”. El ritmo y el pulso se va modificando, por tanto la velocidad de ésta. Luego, percutir con el cuerpo llevando un ritmo constante mientras cantan y bailan la canción. Repetir varias veces la canción, comenzando de rápido a lento y luego de lento a rápido.</p> <p>Exploración: Identificar el ritmo personal con ojos vendados. A partir de esta experiencia las estudiantes deben pensar en el pulso que todo ser vivo posee. Utilizar ejemplos de la vida cotidiana donde exista un pulso constante, ejemplos como: el tic tac del reloj, una gotera, un grillo. Luego percutir su propio pulso cardiaco con cualquier parte del cuerpo y caminar al son de éste. Además, escuchar diversas canciones con distintos pulsos musicales y movilizar las distintas partes del cuerpo según el pulso escuchado.</p> <p>Desarrollo de destrezas: Se utiliza un dibujo a escala real realizado por las estuantes en papel kraft (unidad I). Medir con regla algunas parte del cuerpo dibujado , como cabeza, manos, brazos y pies. Una vez obtenidas las medidas en centímetros, se utilizar esta cifra para indicar la duración que debe tener el movimiento de cada una de las partes. A partir de esto improvisar y fijar movimientos para cada parte.</p> <p>Cierre o Final: Últimos 15min. de la clase para afinar y perfeccionar los movimientos creados por ellas mismas en la actividad anterior. Con ayuda las estudiantes definieron sus movimientos, corrigiendo el pulso que debían llevar. El fraseo de movimientos se acompaña con una música que cautivó su atención en la actividad pasada: “Moves Like Jagger” de Maroon 5 (Estilo pop).</p>	<p>-Canción de las Partes de Cuerpo</p> <p>-Dibujo del cuerpo a escala real (realizado por las estudiantes el primer semestre)</p> <p>-Música: (Estilos: pop, reggae, música de películas, clásica)</p>

Objetivos	Contenidos	Estrategias de enseñanza	Actividades	Recursos Didácticos
<p>-Descubrir y diferenciar la tensión y la relajación corporal.</p> <p>-Diferenciar las cualidades y matices de de movimientos.</p> <p>-Mejorar las relaciones interpersonales de las estudiantes mediante el control de la energía.</p> <p>- Crear diferentes posibilidades de movimientos.</p>	<p>Energía: -Tensión y relajación.</p> <p>-Fuerte/suave agitado/calmado deslizar/lanzado toquecitos/ presionar</p>	<p>-Elementos didácticos. Estilo: Descubrimiento guiado</p> <p>-Ejercicios de contrastes. Estilo: Descubrimiento guiado.</p> <p>-Actividades de exploración e improvisación. Estilo: Descubrimiento guiado</p> <p>-Trabajo en parejas: “pregunta y respuesta”. Estilo: Recíproco.</p> <p>- Disposición espacial en círculos. Estilo: Divergente y Recíproco.</p>	<p>Calentamiento: Actividad llamada “<i>La historia de nuestro día</i>” . Según esto se pregunta: ¿Qué cosas realizaste hoy, antes de llegar al colegio?, ¿Podrías reproducir todas las acciones que hiciste, desde que te despertaste hasta que llegaste al colegio?, ¿Cuáles de esas acciones que realizas necesitan mayor energía o menor energía? Así comenzar con una rutina de acciones, sugiriendo cambios energéticos, poniendo énfasis en la intensidad de la energía. Acompañar éstas acciones con melodías musicales que porten con el lenguaje corporal.</p> <p>Exploración:</p> <p>a) A través de la improvisación las estudiantes deben descubrir con que parte del cuerpo pueden representar las siguientes cualidades: deslizar, golpear, presionar, flotar, agitar, lanzar, y retorcer. Luego, sugerir que realicen el mismo movimiento pero con la energía opuesta. Insistir en el uso de más partes del cuerpo como las orejas, las muñecas, el cuello.</p> <p>b) Con la ayuda de un globo y la manipulación de éste, experimentar los grados de energía para movilizar el globo. Aplicar diferentes cualidades de movimiento al objeto, el cual debía estar en contacto con la piel, guiando su trayectoria por el resto del cuerpo. Acompañar esta experiencia con la música, que enfatice cada una de las cualidades de movimiento.</p> <p>Desarrollo de destrezas: En parejas, utilizar el juego de “<i>pregunta y respuesta</i>”. Una de las estudiantes propone un movimiento libre con una energía específica, y la compañera hace el mismo movimiento pero con una energía contraria. Esta conversación no verbal debe incluir cualquier movimiento, desde pequeños a grandes saltos, ocupando todo el cuerpo o solo una parte específica de éste.</p> <p>Cierre o Final: Las estudiantes acostadas en distintas partes de la sala, se les guía verbalmente para que sientan su cuerpo quieto y sin tensión, conectarlas con la relajación total del cuerpo y su peso. Luego sentadas formando un círculo se les pregunta. ¿Cómo sintieron su cuerpo hoy?, ¿Con que movimientos se sintieron más a gusto?, ¿Sienten distinto su cuerpo ahora?. Espacio que sirve para la reflexión sobre las experiencias vividas durante la clase.</p>	<p>-Mesas, Sillas (escenografía para casa imaginaria)</p> <p>-Música: “Regurgitation Pumping Station” de World of Goo (Musica de video juego) , “Sleep Away” de Bob Acri.</p> <p>-Globo.</p>

3.4 Instrumentos de Evaluación

Para cumplir con nuestro objetivo general, además del programa, fue necesaria la elaboración de instrumentos de evaluación que nos arrojaran datos sobre el estado de las niñas con respecto a su Autoimagen y Esquema Corporal. Los instrumentos para el Análisis son: Pauta de Evaluación y Dibujo del propio cuerpo. Como instrumentos complementarios se realizaron Entrevistas y Observaciones de clases.

3.4.1 Pauta de Evaluación

Al inicio del taller elaboramos dos pautas de evaluación:

Una pauta de evaluación se dividió en seis criterios, los que buscaban identificar y registrar las respuestas motrices y verbales en relación al conocimiento inmediato del cuerpo, sin locomoción. Cada uno de los parámetros de evaluación estaba relacionado con los contenidos del programa implementado.

Otra pauta de evaluación fue utilizada para observar características y cualidades bajo siete criterios que observaron a las estudiantes mientras realizaban los fraseos de movimientos con locomoción. Esta evaluación se realizó en forma grupal teniendo en cuenta el proceso de cada una de las estudiantes.

Estas pautas fueron creadas en relación a elementos propios de la danza como conciencia corporal, coordinación, lateralidad, uso del espacio, de la energía y del tiempo. Específicamente de disciplinas como Danza Moderna, Danza Educativa, Psicomotricidad, Eutonía y método Feldenkrais. Los aspectos a evaluar apuntan directamente a la observación del desarrollo de la Autoimagen y Esquema corporal.

Para el análisis de resultados, y facilitar la claridad de la observación, unimos ambas pautas, quedando sólo una pauta con trece criterios de evaluación. Esta pauta fue implementada al inicio del taller, el día 18 de Mayo, y al término de éste, el día 30 de Noviembre, para observar con claridad el desarrollo de cada estudiante.

Esta pauta, fue evaluada a través de la Escala Likert, donde cada criterio fue valorado en base a cinco alternativas graduales, a las que se les asignó un valor numérico del 1 al 5, pudiendo determinar el grado de presencia en relación a los criterios escogidos.

Categorización de la Escala Likert:

1. Nada de acuerdo
2. Algo en desacuerdo
3. Ni de acuerdo, ni desacuerdo
4. Algo de acuerdo
5. Completo acuerdo

Pauta de Evaluación:

A. Reconoce y nombra las partes del cuerpo

Las estudiantes debían nombrar y reconocer cada parte del cuerpo según los contenidos.

B. Diferencia con una parte del cuerpo la tensión y la relajación.

Las estudiantes debían realizar con una parte del cuerpo un movimiento de máxima tensión y luego pasar a un movimiento de máxima relajación.

C. Reconoce con todo su cuerpo movimientos con cambios energéticos.

Las estudiantes debían realizar con todo su cuerpo un movimiento fuerte (mayor energía) y otro movimiento leve (escasa energía).

D. Identifica las relaciones básicas espaciales.

En relación a un objeto ellas debían reconocer las orientaciones y niveles (adelante, atrás, lado derecho, lado izquierdo, arriba y abajo).

E. Realiza acciones diferenciando su derecha y su izquierda mediante un estímulo relacional.

Ejercicio basado en La Batería de Piaget. A través de seis indicaciones ellas debían reconocer o diferenciar su lado derecho y su lado izquierdo, como: doble sus brazos hacia la derecha, incline su cuerpo a la izquierda, dar un paso con la pierna derecha a la derecha, ir caminando con las rodillas hacia la izquierda, dibuje un círculo con la mano derecha hacia la derecha, doble sus rodillas hacia la derecha.

F. Visualiza el punto de intersección que hay entre sus ojos y sus manos.

Ejercicio de sensopercepción extraído del método Feldenkrais.¹⁰ Éste fue realizado a cada una de ellas, con los ojos vendados, medimos la distancia que había entre el ojo izquierdo y el índice de la mano derecha, y la distancia que había entre el ojo derecho y el índice de la mano izquierda, y luego calculamos el punto de intersección de ambos, registrando el valor de la distancia total y el de la intersección. Luego cuando ellas marcaron el punto de intersección con la mano derecha también fue medido y registrado. Después se hizo el mismo ejercicio con la mano izquierda.

G. Integra el conocimiento de las partes del cuerpo en la ejecución del fraseo de movimiento.

La estudiante es capaz de integrar las partes del cuerpo durante el fraseo de movimiento.

H. Reconoce las distintas orientaciones y direcciones espaciales durante el fraseo de movimiento.

La estudiante es capaz de organizarse y ubicarse en el espacio.

I. Vivencia con su cuerpo los cambios dinámicos en relación al tiempo y la energía durante el fraseo de movimiento.

La estudiante integra las distintas cualidades de movimiento durante el fraseo.

J. Se organiza con el tiempo y el espacio en relación al grupo durante el fraseo de movimiento.

La estudiante escucha al grupo.

K. Participa activamente en clases.

¹⁰ Mayor explicación en el Marco Teórico. Ejercicio extraído del libro “Autoconciencia por el Movimiento” 1997.

La estudiante hace aporte de ideas, comentarios sobre la clase.

L. Se concentra y organiza en forma autónoma y responsable.

La estudiante tiene la capacidad de concentrarse y comprometerse con las actividades.

M. Utiliza un lenguaje adecuado y de respeto hacia sus compañeras y profesoras.

La estudiante respeta a sus pares utilizando un lenguaje verbal y no verbal adecuado.

3.4.2 Dibujo del propio cuerpo

Este instrumento de análisis fue implementado al principio, durante y al final del programa. Éste se realizó en el espacio de la sala de danza, en donde cada una debía estar sentada con una distancia razonable entre ellas y tener sobre la mesa un lápiz mina y una hoja en blanco, las únicas indicaciones verbales fueron “Dibuja tu cuerpo”. Tuvimos especial cuidado en no intervenir durante el proceso del dibujo y en crear un ambiente tranquilo y relajado. Ellas no sabían que era un instrumento de evaluación, más bien dibujaban de manera libre y lúdica.

Este instrumento lo integramos para complementar nuestro análisis, ya que consideramos que arrojaba de manera concreta la percepción y desarrollo de la Autoimagen y Esquema Corporal en cada una de las niñas. Analizamos los dibujos en relación a la cantidad de información o grado de presencia de las partes del cuerpo expresadas gráficamente.

Los estudios de V.Lowenfeld, nos fueron útiles para establecer qué aspectos debíamos evaluar sobre el dibujo según el rango etario de las estudiantes. Él mismo señala que a esta edad *“el niño dibujará las diferentes partes el cuerpo según sea el conocimiento activo que tenga del mismo”*(Lowenfeld, 1980: 174). Se podrá encontrar en Anexo 2, las observaciones realizadas por la profesora y artista plástica Dora Matta, quien basa sus apreciaciones en los estudios de arte y psicología del mismo autor. Consideramos que fue necesario contrastar estas miradas y observar los dibujos

desde la Danza, la Plástica y la Psicología ya que creemos están igualmente relacionadas en esta expresión.

Finalmente, para el Análisis se escogió el primer y último dibujo, los que serían evaluados mediante Escala Likert, a modo de sintetizar los resultados. Para ello realizamos cinco parámetros que evaluaron la presencia de las partes del cuerpo. Los parámetros a evaluar fueron:

1. Dibuja su cabeza y detalles del rostro: ojos, nariz, boca, orejas, pestañas, cejas y cabello.
2. Dibuja cuello y hombros.
3. Dibuja manos con cinco dedos y uñas.
4. Dibuja en forma disociada el torso de la pelvis.
5. Dibuja extremidades: brazos, pies y piernas proporcionadas.
6. Dibuja línea de base.

3.5 Instrumentos Complementarios

3.5.1 Entrevistas

Se realizaron tres entrevistas a diferentes actores relacionados con el contexto inmediato de las niñas participantes del taller. La primera fue realizada a la Directora del colegio para conocer el estado y panorama general del colegio, la segunda se dirigió a Apoderados y la tercera a Profesores Jefes de las estudiantes. Todas las entrevistas tuvieron el objetivo de recopilar información sobre el desempeño escolar y el contexto familiar de cada estudiante antes y después del taller. Este instrumento complementará el Análisis profundizando su proceso de desarrollo. Las entrevistas se encontrarán completas en Anexo 3.

Directora del Colegio Betterland

- ¿De qué manera cree usted que este tipo de talleres aporta a la educación de las estudiantes? (talleres artísticos)
- Usted particularmente, ¿Ha observado algún comportamiento diferente en las estudiantes que asisten al taller de danza?
- ¿Usted cree que debiera la Danza Educativa insertarse dentro de la educación formal y tener la misma importancia que las otras materias?
- ¿Cree que el taller ha aportado significativamente en la educación de las estudiantes?

Apoderados

- ¿Usted ha observado algún comportamiento diferente en su hija dentro del último semestre?
- ¿Su hija ha compartido con usted las experiencias vividas dentro del taller?
- ¿Hay algo que usted quisiera rescatar de lo educativo de su hija desde que entró al taller de danza?
- ¿Cree usted que le ha contribuido el taller de danza a su hija?
- ¿Nota cambios positivos en su hija?

Profesores Jefes de las estudiantes

- ¿Cómo profesor (a) ha percibido que las alumnas tienen mayor seguridad y confianza en sí mismas desde que asisten al taller de danza?
- ¿Ha observado algún cambio en la personalidad o comportamiento dentro de la sala de clases?
- En relación a su desempeño habitual, ¿considera que hay una mejoría o retroceso en sus estrategias de aprendizaje?
- ¿Nota algún cambio en la manera de relacionarse con sus compañeros (as)?

3.5.2 Observación de Clases:

Al ser dos profesoras impartiendo el taller fue posible observar constantemente las respuestas de las actividades, mientras una de las profesoras guiaba la clase, la otra analizaba el comportamiento y el avance de cada estudiante.

Consideramos que un registro de la observación era fundamental para obtener una mirada permanente del proceso de las niñas, por esto, decidimos que el uso de una bitácora sería pertinente, donde cada profesora del taller escribió observaciones en relación a las estudiantes con la aplicación del programa. Al término de cada clase, se compartieron las distintas observaciones, permitiendo reflexionar sobre las situaciones surgidas en cada clase, como la recepción e interacción en relación a los contenidos, para luego abordar las siguientes actividades. Además, algunas clases fueron registradas en videos y en fotografías, para complementar las observaciones finales de cada estudiante. (Observaciones de cada estudiante completas en Anexos 4)

3.6 Metodología para la evaluación de instrumentos

La primera evaluación de la pauta fue medida desde el conocimiento previo de las estudiantes, desde lo más básico, considerando que no poseían ninguna experiencia con la danza. La segunda pauta realizada a final de año, nuestro criterio de evaluación fue en base a la aplicación de los contenidos revisados durante el año. Este modo de evaluación se asemeja a los criterios utilizados en la *“Taxonomía de Bloom”*, en la cual existen cinco criterios para evaluar el aprendizaje de los estudiantes: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación. Esta mirada, consideramos que puede facilitar la observación de un proceso artístico. *“Basándose en el conocimiento existente tal cual como está estructurado en*

la actualidad, (...) moverse a niveles superiores supone que ya se han dominado los anteriores” (Manterola, 2003: 173).

Los resultados de la Pauta y del Dibujo fueron obtenidos mediante la Escala Likert, donde cada criterio de evaluación se le asignó un valor numérico, luego se sumaron todas las respuestas dando un resultado final en porcentaje, mediante la siguiente fórmula:

Pauta:

$$\% = \text{Puntaje obtenido} \times 100 / 65 \text{ (N}^\circ \text{ total de resultado “ideal” de cada pregunta)}$$

Dibujo:

$$\% = \text{Puntaje obtenido} \times 100 / 30 \text{ (N}^\circ \text{ total de resultado “ideal” de cada pregunta)}$$

Una vez obtenido los resultados agrupamos las evaluaciones en tablas comparativas. Comenzando por la **Tabla I**, la cual contiene los resultados de la Pauta y porcentaje de incremento del grupo por criterio, realizada al inicio y al final del taller. De la misma forma en la **Tabla II**, se encuentran los resultados del Dibujo del propio cuerpo y porcentaje de incremento del grupo por criterio.

En la **Tabla I** expondremos la Pauta de Evaluación (P.E) realizada al inicio del taller el 18 de Mayo del 2012 y Pauta de Evaluación (P.E) realizada al final del taller el 30 de Noviembre del 2012. Siguiendo este orden, en la **Tabla II** se presentarán los resultados del Dibujo del propio cuerpo Dibujo N°1 realizado 13 de Abril del 2012 y Dibujo N°4 realizado 1 de Abril del 2013.

En la **Tabla III** estarán comparativamente los resultados de la Pauta y Dibujo al inicio y al final del taller y porcentaje de incremento por estudiante.

Cada una de las tablas aquí presentadas contiene el porcentaje de incremento de cada estudiante y del grupo de estudio, promedio obtenido en porcentaje mediante la siguiente fórmula:

$$(CX/BX)-1*100 (\% \text{ Incremento})$$

CAPÍTULO IV

Análisis de Resultados

En este capítulo se presentarán los resultados de los instrumentos de evaluación por medio de tablas. Esta es la estructura central del análisis, esbozada en el siguiente orden:

Tabla I “Pauta”: Resultados y análisis por grupo de estudio.

Tabla II “Dibujo”: Resultados y análisis por grupo de estudio.

Tabla III “Pauta y Dibujo”: Resultados y análisis comparativo por estudiantes.

4.1 Resultados Pauta y porcentaje de incremento del grupo por criterio.

Tabla I

Crterios	P.E (18/05/12)	P.E (30/11/12)	% Incremento del grupo
A	50%	85%	70%
B	60%	90%	50%
C	80%	100%	25%
D	93%	100%	8%
E	53%	93%	75%
F	78%	93%	19%
G	58%	93%	60%
H	33%	95%	188%
I	40%	93%	133%
J	25%	90%	260%
K	55%	90%	64%
L	45%	73%	62%
M	70%	83%	19%

- A. Las estudiantes aumentaron en un **70%** su capacidad de nombrar y reconocer las partes del cuerpo.
- B. Las estudiantes aumentaron en un **50%** su capacidad de realizar con una parte del cuerpo un movimiento de máxima tensión y luego pasar a uno de máxima relajación.
- C. Las estudiantes aumentaron en un **25%** su capacidad de realizar con todo su cuerpo un movimiento fuerte (mayor energía) y otro movimiento leve (escasa energía).
- D. Las estudiantes aumentaron en un **8%** la capacidad para identificar las relaciones básicas espaciales (detrás, delante, lado derecho, lado izquierdo, encima, debajo).
- E. Las estudiantes aumentaron en un **75%** la capacidad de realizar acciones diferenciando su derecha y su izquierda mediante un estímulo relacional.
- F. Las estudiantes aumentaron en un **19%** su capacidad de visualizar el punto de intersección que hay entre sus ojos y sus manos en el ejercicio de sensopercepción.
- G. Las estudiantes aumentaron en un **60%** su capacidad de integrar el conocimiento de las partes del cuerpo en la ejecución del fraseo de movimiento.
- H. Las estudiantes aumentaron en un **188%** su capacidad de reconocer las distintas orientaciones y direcciones durante el fraseo de movimiento.

- I.** Las estudiantes aumentaron en un **133%** la capacidad de vivenciar con su cuerpo los cambios dinámicos en relación al tiempo y la energía durante el fraseo de movimiento. (distintas cualidades)
- J.** Las estudiantes aumentaron en un **260%** la capacidad de organizarse con el tiempo y espacio en relación al grupo durante el fraseo de movimiento.
- K.** Las estudiantes aumentaron en un **64%** la capacidad para participar activamente durante las clases. (aportes, ideas y comentarios sobre la clase)
- L.** Las estudiantes aumentaron en un **62%** la capacidad para concentrarse y organizarse en forma autónoma y responsable.
- M.** Las estudiantes aumentaron en un **16%** en la capacidad para utilizar un lenguaje adecuado y de respeto hacia sus compañeras y profesores.

A continuación, haremos un desglose de estos criterios siguiendo los porcentajes de incremento a nivel grupal, de mayor a menor. Los criterios **H, I y J** -que tienen relación con las orientaciones y direcciones espaciales, cambios dinámicos y la capacidad de movilizarse en relación al grupo-, son los que presentan mayor incremento en sus resultados, sobrepasando el 130%. Fue fundamental poder observar un incremento efectivo en estos criterios ya que evaluaban al cuerpo en locomoción (fraseo de movimiento), y se relacionan directamente con aspectos que estimulan el desarrollo de la Autoimagen y el Esquema Corporal. La capacidad de orientarse y movilizarse en las distintas direcciones espaciales durante el fraseo de movimiento, les exigía a las estudiantes mayor organización corporal, agudizando su percepción espacio-temporal.

En relación al criterio **I**, hay un incremento en las habilidades para realizar movimientos con cambios dinámicos, que favorecen la expresividad y las cualidades de movimiento. El criterio **J** involucra aspectos sensorios motrices y actitudinales. El aspecto sensorio motriz está conectado con la capacidad de integrar los sentidos, como: la visión, el oído, el tacto y la *cinestesia*, al movimiento danzado. Los aspectos actitudinales involucran la

capacidad de concentrarse y comprometerse con el grupo, lo que implicó un cambio en la disposición frente al taller y a las compañeras.

Los criterios **A**, **B**, **E** y **G** se encuentran en la media entre un 50% y un 75% de incremento. Dentro de estos resultados los criterios **A** y **E** son los que poseen mayor avance, que tienen relación con reconocer las partes del cuerpo y desarrollar conciencia de lateralidad. Sin duda, consideramos que el trabajo realizado en las clases de la conciencia de las partes, reconocimiento y diferenciación de los lados del cuerpo, aportó al incremento de estos criterios.

En los criterios **K** y **L**, que se refieren a aspectos actitudinales y que se evaluó la participación y concentración de las estudiantes, aumentó en más de un 60%. Creemos que estos avances actitudinales constituyen los cambios más observables dentro de las clases en el último periodo del taller. Finalizaron el proceso con mayor compromiso hacia el taller y hacia sus compañeras, este cambio de disposición favoreció el avance grupal.

Los criterios **C**, **D**, **F** y **M** se encuentran en menor avance de incremento y corresponden a aspectos evaluados en relación a la energía y las relaciones básicas espaciales. Estos criterios poseen un bajo incremento, pero es importante mencionar que en sus primeras evaluaciones sus resultados ya variaban entre el 80% al 93%. Reconocían con su cuerpo las relaciones básicas: adelante, atrás, lado y lado, arriba, abajo y en relación a un objeto estático, el incremento de este criterio se debe a la mejora que obtuvieron las estudiantes en relación a la diferenciación de su derecha e izquierda. Vale destacar que la experiencia con la danza que vivieron las estudiantes posibilitó el aumento de dichos aspectos, ya que se integraron en las actividades fraseos de movimientos donde ellas debían resolver en relación a un grupo las distintas ubicaciones espaciales. Esto se comprobó con los resultados de los parámetros **H** y **J**, que se refieren a los mismos conceptos pero con el cuerpo en locomoción.

El último criterio dentro la pauta evaluación hace referencia al uso del lenguaje verbal y no verbal como medio de comunicación. Este, considerado en relación a todo el grupo, no obtuvo un incremento considerable. Sin embargo, si observamos el detalle por estudiante, podemos ver que la mitad del grupo utilizaba un lenguaje poco adecuado hacia el resto (**E.5**,

E.6 E.7 y E.8), pero al finalizar el proceso la mayoría de las estudiantes consiguieron un mayor control en sus formas de expresión, dieron mayores muestras de respeto y sin duda se pudo constatar un cambio interno.

4.2 Resultados del Dibujo del propio cuerpo y porcentaje de incremento del grupo por criterio.

Tabla II

Criterios	Dibujo N°1 (13/04/12)	Dibujo N°4 (01/04/13)	% Incremento del grupo
A	63%	98%	56%
B	80%	100%	25%
C	40%	93%	133%
D	50%	100%	100%
E	53%	98%	85%
F	45%	65%	44%

- A.** Las estudiantes aumentaron en un **56%** la capacidad de dibujar su cabeza y detalles del rostro: ojos, nariz, boca, orejas, pestañas, cejas y cabello.
- B.** Las estudiantes aumentaron en un **25%** la capacidad de dibujar su cuello y hombros.
- C.** Las estudiantes aumentaron en un **133%** la capacidad de dibujar sus manos con cinco dedos y uñas.
- D.** Las estudiantes aumentaron en un **100%** la capacidad de dibujar en forma disociada el torso de la pelvis.
- E.** Las estudiantes aumentaron en un **85%** la capacidad de dibujar sus extremidades: brazos, pies y piernas proporcionadas.
- F.** Las estudiantes aumentaron en un **44%** la capacidad para dibujar la línea de base.

Los criterios serán analizados a continuación según su mayor o menor impacto, siguiendo este orden. Los criterios **C**, **D** y **E** corresponden a los resultados con mayor porcentaje de incremento, situándose entre un 85% y 133%. Aquellos se relacionan directamente con los contenidos trabajados en la primera unidad del taller. Manos, dedos, torso, pelvis, brazos y piernas son las partes del cuerpo evaluadas y que en el primer dibujo mostraban entre un 40% y un 53% de presencia, en tanto el último dibujo estos mismos criterios mostraban entre un 93% y 100%. Lo que implicó un aumento significativo de la conciencia de aquellas partes del cuerpo, ya que fueron apareciendo a medida que íbamos integrando actividades lúdicas dancísticas que posibilitaran la conciencia corporal. Cabe señalar que en un comienzo en sus dibujos se podía observar que las niñas no diferenciaban el tren inferior del superior, y cubrían su cuerpo con ropas grandes y holgadas.

Los criterios **A** y **F**, se encuentran entre el 44% y 56%; estos se refieren al dibujo de la cabeza, el rostro y la línea de base. En el caso del primer criterio, observamos que las estudiantes en general integraban la cabeza con pocos detalles del rostro. A medida que fuimos avanzando en el proceso e integrando el aprendizaje a través de los sentidos, fueron apareciendo en sus dibujos la nariz, las orejas y mayores detalles en la zona de sus ojos.

En relación al criterio **F**, en el cual se observó la aparición de la línea de base, podemos constatar un aumento de un 44% en este aspecto. Es importante señalar que la línea de base es un elemento que por la edad de las estudiantes debiera aparecer desde los siete años de forma espontánea, sin embargo en el primer dibujo no aparece en ninguna estudiante. Esto nos habla de un proceso de desarrollo inmaduro de aquellas niñas. Lowenfeld establece que la línea de base *“revela la comprensión del niño sobre sí mismo en su relación con el ambiente (...) la línea de base es el medio más común utilizado por los niños para representar el espacio en sus dibujos y pinturas”* (Lowenfeld, 1980: 180). Luego, en sus últimos dibujos este elemento aparece a través de un paisaje, letras e incluso utilizan el borde de la hoja como suelo y apoyo de su cuerpo en el espacio.

El criterio **B** que hace referencia a la conciencia del cuello y hombros, tiene un incremento de un 25%. Si bien es el menor porcentaje en relación a los otros criterios, debemos destacar que en el primer dibujo los resultados sobre este aspecto, está sobre el 80%. Por lo tanto consideramos que en aquellas niñas había una mayor conciencia de estas partes específicas y que si bien no fueron trabajadas de forma independiente durante las clases, se

integraban en el uso de otras partes del cuerpo, como por ejemplo: la cabeza y el torso. Lo que observamos en sus dibujos es que en un principio estas partes eran difusas y no se independizaban de la cabeza o el torso, mientras que en sus últimos dibujos aquellas partes estaban más definidas y proporcionadas en relación al resto de su cuerpo.

4.3 Resultados de la Pauta y Dibujo al inicio y al final del taller y porcentaje de incremento por estudiante.

Tabla III

Estudiante s	P.E (18/05/12)	P.E (30/11/12)	% Incremento	Dibujo N°1 (13/04/12)	Dibujo N°4 (01/04/13)	% Incremento
E.1	45%	95%	111%	30%	100%	233%
E.2	54%	86%	59%	67%	97%	45%
E.3	66%	97%	47%	60%	87%	45%
E.4	75%	95%	27%	50%	87%	74%
E.5	57%	85%	49%	50%	97%	94%
E.6	55%	82%	49%	70%	87%	24%
E.7	55%	92%	67%	63%	93%	48%
E.8	46%	91%	98%	50%	90%	80%

Los resultados presentes en la **Tabla III**, arrojan el porcentaje de avance de cada una de las estudiantes, en relación a los instrumentos de evaluación: Pauta y Dibujo del propio cuerpo implementados al inicio y al término del taller.

Con estos resultados es posible observar que las estudiantes que poseen mayor porcentaje de incremento en ambos instrumentos son **E.1** y **E.8**. En la primera evaluación obtuvieron bajo el 50% en sus resultados y finalizan obteniendo los resultados más altos de incremento, es decir, son las estudiantes que muestran mayor avance dentro del grupo. Esto no establece una constante en los resultados, ya que en otras estudiantes, no existe ésta relación y correspondencia en los resultados de ambos instrumentos. Cabe mencionar que **E.1** y **E.8** pertenecían a diferentes cursos, eran muy diferentes entre sí, sin embargo poseían un gran interés y compromiso dentro del taller. Como profesoras podemos observar que el mayor

avance en ellas en relación al desarrollo de la Autoimagen y Esquema Corporal se debe a los aspectos actitudinales y lo brindado por la experiencia artística del taller de danza.

Por otra parte, **E.3** y **E.4** en su primera evaluación de la pauta presentan resultados que superan el 60%, sin embargo, finalizan el taller obteniendo resultados con un incremento menor al 50% en relación a la pauta. Consideramos que esto se debe a que **E.3** y **E.4** son estudiantes que ya habían tenido experiencias artísticas, específicamente con la danza. Por lo tanto sus primeros y últimos resultados de la P.E son los mejores del grupo de estudio, por ende, sus porcentajes de incremento en la misma, son los más bajos.

Las estudiantes **E.2** **E.5** **E.6** y **E.7** se encuentran en la media y sus porcentajes de incremento en relación a la pauta fluctúan entre 49% y 67%. Las características comunes entre los procesos de aquellas estudiantes se refieren a la falta de capacidad para involucrarse y comprometerse responsablemente. El trabajo de voluntad fue el mayor desafío para ellas, lo que implicó un menor rendimiento durante las clases, ya que no realizaban todas las actividades propuestas.

En relación al Dibujo del propio cuerpo las estudiantes **E.1**, **E.4**, **E.5** y **E.8**, son aquellas que demostraron mayores avances. Esto se puede observar en relación a la información que presentaban los dibujos. Los resultados en una primera ocasión fueron bajo el 50% y en el último dibujo sobre el 87%, por ende, sus porcentajes finales de incremento varían entre un 74% y 233%. Son tremendamente significativos estos resultados para nuestra investigación ya que podemos constatar lo planteado por V. Lowenfeld en su libro “Desarrollo de la Capacidad Creadora” donde expresa que, a medida que un niño va adquiriendo experiencias durante su infancia, se va a ver reflejada esta información en sus dibujos.

E.2, **E.3**, **E.6** y **E.7** son aquellas estudiantes que están bajo el 50% en sus resultados de incremento. Al igual que las estudiantes que están sobre el 50%, en su primer dibujo poseen resultados mayor a 60% y en el segundo dibujo sus resultados fueron mayor a 87%. Esto nos plantea que en un comienzo aquellas estudiantes eran capaces de integrar mayor información en sus dibujos que el resto de sus compañeras.

Si bien los resultados de incremento de ambos instrumentos varían entre cada una de las estudiantes del grupo, es posible constatar que sus resultados en las últimas evaluaciones superan notoriamente a los resultados de las primeras. A continuación, presentaremos el análisis por caso, en relación a estos instrumentos, complementando con observaciones de clases y entrevistas de apoderados y profesores.

4.4 Análisis comparativo por estudiante

E.1: Tuvo un crecimiento significativo en su personalidad, seguridad y madurez. En relación a la pauta, sus avances se evidenciaron en la capacidad para integrar activamente los conceptos de espacio, tiempo y energía, pudiendo resolver eficientemente con su cuerpo los desafíos que presentaban los distintos fraseos de movimientos. Su orientación en el espacio mejoró progresivamente, entendía los cambios de direcciones durante la coreografía. Logra coordinarse en relación a su cuerpo y a estímulos auditivos, también logra con claridad los cambios dinámicos necesarios en los fraseos de movimiento. Ella posee la mejor asistencia del taller, por tanto mayores experiencias con su cuerpo mediante la danza. Logra vencer su timidez, exteriorizando sus ideas, transformándose en una guía dentro del grupo. En relación al primer Dibujo, podemos observar que utiliza un trazo difuso y no completa su cuerpo en relación a las partes evaluadas; en cambio, en el último utiliza una línea definida, completa su cuerpo y aumenta la conciencia del tamaño de sus extremidades en relación al resto del cuerpo. Esto nos señala con claridad que ella amplió su autopercepción gracias a la experiencia kinestésica que aporta la danza, por ende su Autoimagen y Esquema Corporal se desarrollaron. Su profesora jefe nos cuenta *“era bien insegura y era como bien sensible también y al final terminó el año como más segura de sí misma, con otra disposición (...) ella antes era mucho más miedosa a todo, temerosa de muchas cosas, ahora no”*.¹¹

E.2: Tenía dificultad para coordinar sus movimientos, ubicarse en relación a las orientaciones espaciales, no le prestaba atención al pulso de la música, sino más bien, al goce de ésta. Del mismo modo, los cambios dinámicos requeridos en la coreografía, sólo los integraba cuando

11 Anexo 3. Entrevista Profesora Jefe E.1.

se concentraba, pudiendo movilizarse en relación a sus compañeras. Poseía gran dificultad para sostener las actividades por su falta de concentración, sin embargo, al finalizar el taller ella se esforzaba por bailar con sus compañeras, consigue trabajar su voluntad y concentrarse por un compromiso grupal. En relación al último dibujo, es posible observar que su cuerpo lo dibuja con un trazo más definido y concreto, aparecen más detalles y además la línea de base, que refleja el grado de madurez adquirido durante el año. Consideramos que la danza ha aportado significativamente en ella, canalizando su energía, aumentando la percepción de sí misma en relación a los otros, controlando su hiperactividad, impulsos y voluntad. Es interesante ver como representa el movimiento a través del dibujo¹²: en él nos refleja su capacidad para visualizar el estado corporal. Las cualidades específicas y las imágenes abstractas que se verbalizaban en las clases para ella eran fundamentales, ya que era una estudiante tremendamente creativa y poseía gran capacidad de abstracción, por lo que este tipo de estrategias la focalizaban. En relación a sus avances la profesora señala que: *“La Danza (...) es una buena disciplina para que ella se focalice, (...) aprendan a canalizar y a tener un poquito más de concentración, porque son cosas con más detalle”*.¹³

E.3: En relación a la pauta, ella integraba de manera clara los movimientos, al igual que las direcciones del espacio. Visiblemente, lo que mayormente le dificultaba era su coordinación y relación con la música, tendía a acelerarse, pero lo solucionaba escuchando el ritmo grupal. En relación a sus dibujos, el primero es una silueta simple, sin tanto detalle, y con un trazo no definido, poseyendo su línea de base. En cambio, en el último dibujo aparece bastante información adicional; además, quiso escribir todas las partes que ella conocía de su cuerpo, que reflejan su experiencia durante el proceso en el que se impartió el taller. En la entrevista realizada a su profesora jefe, podemos constatar algunos aspectos visibles en cuanto a su autonomía, seguridad y madurez, siendo capaz de trabajar individualmente. Nos cuenta: *“más personalidad, o sea partió de menos a más (...) levanta la mano [en clases], (...) terminó el año súper segura de lo que decía, de lo que respondía, o sea se noto una madurez”*.¹⁴ Cabe señalar que comenzó el taller con una marcada timidez y dependencia, necesitando

12 Anexo 2. Dibujo N°5, E.2.

13 Anexo 3. Entrevista Profesora Jefe E.2.

14 Anexo 3. Entrevista Profesora Jefe E.3.

constantemente la aprobación de sus guías para continuar con las actividades. A medida que fue avanzando el proceso, observamos que los trabajos en parejas como el de “pregunta y respuesta”, donde ella debía crear y proponer un movimiento, contribuyeron a su seguridad y confianza. Durante las clases generábamos preguntas en relación al contenido promoviendo sus respuestas, destacando y ayudando a desarrollar la diversidad de éstas. Se destacó en particular por su participación activa durante las clases, entusiasmo, responsabilidad, aporte de ideas y sensibilidad hacia sus compañeras, todo esto favoreció el desarrollo de su autoestima y seguridad.

E.4: Cabe mencionar que su relación con el cuerpo es algo que resulta más natural que al resto de las niñas del taller, esto lo atribuimos a su experiencia anterior con la danza. En relación a la pauta, se puede observar que integra con mayor propiedad los cambios dinámicos; logra vivenciar con su cuerpo los distintos matices de la coreografía, dándole importancia a las diferentes cualidades de movimiento. Logra también coordinarse con el tiempo y el espacio, especialmente en orientaciones y direcciones, gracias a la ejecución de los fraseos en grupo. Durante todas las clases integramos trabajos grupales, que implicaran la participación de cada una de las estudiantes en función del grupo, lo que significó mayor compromiso y unión entre ellas. Consideramos que estas actividades influyeron significativamente en el proceso de desarrollo de **E.4**. En el transcurso de las clases observamos que desarrolló su capacidad para trabajar de manera individual y concientizar su trabajo. De esto modo, con el tiempo logra comprender y concentrarse en las actividades propuestas. En el último dibujo, mantiene su esquema de rostro, pero hay un aumento de detalles, se incorporan el torso y las extremidades de forma clara. Hay mayor información de su cuerpo debido a la experiencia que le brindó el taller. Al finalizar el taller, logra poner límites, discriminar y organizar su tiempo y responsabilidades. Su profesora jefe nos cuenta, *“su actitud cambió hartito durante este año (...) se preocupó más de los sentimientos de los demás”*.¹⁵ La vio más alejada de rencillas y conflictos entre sus compañeras, estaba más conectada con los talleres artísticos y en tener una buena conducta para poder mantenerse dentro de éstos, ya que el colegio brindaba los talleres como incentivo de buena conducta.

15 Anexo 3. Entrevista Profesora Jefe E.4.

E.4 y **E.3** fueron estudiantes que apoyaron constantemente el proceso de las demás compañeras, al tener mayor experiencia con la danza, servían de ejemplo para el resto del grupo. En las actividades exploratorias, aquellas estudiantes incentivaban la creatividad a través del movimiento, no temían equivocarse y proponían de manera espontánea sus ideas, por lo que a las demás compañeras les resultaba más familiar.

E.5: Los mayores avances fueron en relación al desarrollo de la conciencia corporal, ampliando sus cualidades motrices, su sentido por la música, coordinación e interpretación en relación al movimiento. Su facilidad para orientarse en el espacio le brindaba mayor seguridad en la ejecución de los distintos fraseos de movimientos. Ella poseía una buena memoria kinética, además conseguía darle mayor intención al movimiento a través de las cualidades y la música, veíamos que se conectaba internamente y se involucraba emocionalmente con lo que estaba haciendo. Esta virtud fue destacada constantemente y una de las estrategias utilizadas para potenciar sus habilidades e interés para sostener las actividades, fue entregarle el rol de “guía” en los fraseos de movimientos. A pesar de sus variadas aptitudes para la danza, su resultado de incremento en la Pauta no supera el 50%, este porcentaje lo atribuimos a que habitualmente se desconcentraba y tenía dificultad para organizarse de manera autónoma desconectándose del grupo. En cuanto al dibujo, hubo cambios sustanciales, en un inicio el trazo es definido y continuo, pero aparece un cuerpo que no refleja su imagen. En el dibujo final, su esquema y el concepto de cuerpo cambiaron: utiliza el color, las partes de su cuerpo las dibuja proporcionadas. Observamos que se dibuja inclinada, como simulando movimiento, incluyendo la línea de base. Cabe destacar que este dibujo es tremendamente significativo para esta investigación, ya que refleja en forma evidente un antes y un después en el desarrollo de **E.5**, ella se acepta, se observa y se detiene para transmitirlo, es tremendamente revelador, ya que el último dibujo representa su imagen. *“El esquema va ser siempre el mismo, si es que no hay un estímulo, que sea importante para el niño para que ese esquema cambie. Ella se situó en un espacio donde estaba escuchando música, esa música para ella fue un estímulo”*.¹⁶

16 Anexo 2. Dibujo N°4, E.5. Observaciones Dora Matta.

E.6: Durante las clases observamos su dificultad para integrar matices, su relación con la energía era más cercana a la cualidad leve, por lo que los cambios dinámicos resultaban un desafío. Su principal virtud tenía que ver con el espacio, la capacidad que tenía para orientarse y ubicarse en las distintas direcciones ayudaba de guía a sus compañeras. En los fraseos, vemos que logra coordinarse de manera natural y moverse en relación a la música. **E.6** posee el menor resultado de incremento en el dibujo, ella mantiene su esquema de cuerpo. Los mayores avances son en relación al trazo, es más definido, los borrones ya no existen, aunque sigue utilizando un elemento externo para darle geometría a la cabeza. Destacamos que aparecen mayores detalles del cuerpo, como: uñas, nudillos, rodillas, codos y sus manos aparecen completas ya que antes las dibujaba como un solo círculo. Los porcentajes de incremento en ambos instrumentos se encuentran bajo la media; esto puede relacionarse a su participación intermitente durante el taller. Sus reiteradas inasistencias la imposibilitaron de experimentar trabajos grupales y vivenciar el proceso completo, afectando en sus resultados finales. Esta estudiante se caracteriza por tener una personalidad de líder y carácter fuerte, no le teme a exponer e imponer sus ideas frente al resto. A raíz de esto, nuestro mayor desafío fue que ella pudiese controlar sus impulsos dentro de la clase de danza y respetar tanto a sus compañeras como profesoras. Creemos que al finalizar el taller, hubo un cambio en su manera de relacionarse, aumentó su tolerancia frente a las distintas opiniones surgidas en clases, ayudando a sus compañeras, favoreciendo el trabajo grupal con mayor armonía y disposición. Es confortante la apreciación que nos da su profesora jefe, en cuanto a su mayor control y mejoría en sus relaciones: *“ella siempre ha sido como más peleadora y ha estado bastante más tranquila (...) Tenía muchos problemas con sus compañeros, y era bien mentirosita, eso es lo más notorio, entre marzo y mayo, era de las niñas que me preocupaba mucho, porque tenía muchos conflictos con las mujeres, con los hombres, con el paralelo, con los chicos, con todos, y a mediados del año (...) ha hecho mucho mejor relaciones con su curso, (...) Pero como (...) que hubo una maduración, un aceptarse, una unión de curso, que hizo que se mantuvieran más las relaciones”*.¹⁷

E.7: En relación a la Pauta, le cuesta concentrarse y organizarse de manera autónoma. Le

17 Anexo 3. Entrevista Profesora Jefe E.6.

cuesta movilizarse en relación al grupo y a la música. Tiene dificultad para coordinar sus movimientos y reconocer orientaciones espaciales. Por el contrario, no le cuesta el uso de la energía, el cual le resulta orgánico, integrando de manera clara los distintos movimientos del fraseo. Una de las estrategias que posibilitó el aumento del Esquema Corporal en esta estudiante fue la integración de destrezas, como inversiones sobre las manos, equilibrios, saltos, entre otros. Esto significaba un desafío interesante y motivacional para ella, adquiriendo mayor seguridad y mayor capacidad de concentración e interés por el taller de danza. En un comienzo, utilizaba un lenguaje poco adecuado hacia sus compañeras, al finalizar, mejoró su manera de relacionarse, tomando más conciencia de lo que decía, respetando a sus pares, esto sin duda es un avance significativo dentro del proceso de ella.

En cuanto al Dibujo, el primero no posee línea de base, es bastante simple, nos refleja la poca experiencia. En el último dibujo se puede ver el mismo esquema de cuerpo, pero hay mayor información, incrementándose los detalles. Se puede observar que esta vez no hay ningún borrón y dibuja todas las partes de su cuerpo en forma segura, en un solo trazo; además escribe junto a su cuerpo algunas palabras para señalar sus partes. Se dibuja en toda la hoja y utiliza el borde de ésta como línea de base. Destacamos por sobre todo su constancia y perseverancia durante el taller y sus ganas por superar nuevos desafíos. Nos confirma esto su profesora jefe: *“en personalidad, estaba más segura (...) es uno de los mayores cambios, yo siento que ella realmente es demasiado feliz, y lo transmite, como que ella le dio algo, un sello, hasta ella se dio cuenta que era buena para bailar, entonces tiene como una cosa que la hace ser importante dentro del curso”*.¹⁸

E.8: En relación a la Pauta, observamos que aumentó su percepción espacial, dándole importancia a la conexión grupal. Ella se preocupaba y procuraba que el grupo fuera al unísono. Las actividades de lateralidad y partes del cuerpo generaron mayor seguridad a la hora de moverse, E.8 presenta uno de los mayores resultados de incremento dentro del taller, y esto lo atribuimos al tipo de estrategias utilizadas durante las clases, como brindarles seguridad por medio de sus respuestas, en el cual todas las respuestas surgidas eran valiosas. Este tipo de estrategias fue fundamental para el proceso de esta estudiante, ya que poseía una tendencia a frustrarse y desmotivarse fácilmente. No obstante, al finalizar el proceso

18 Anexo 3. Entrevista Profesora Jefe E.7.

observamos un aumento en su capacidad para sobrellevar sus emociones y resolver problemas pudiendo llegar a acuerdos y sociabilizar amigablemente con el resto de sus compañeras. Su profesora nos cuenta: *“siempre ha participado mucho en clases, pero se defendía súper poco a nivel de sus pares, también yo creo que a lo largo del año ha desarrollado más personalidad para decirle a alguien no, no me gusta esto, así que no lo hago (...) la fortaleció harto [el taller]”*.¹⁹ En el último dibujo surge la línea de base, aparece mayor información y detalles de su cuerpo. Es interesante comparar los resultados de ambos instrumentos ya que hay semejanzas a nivel de porcentaje, lo mencionamos al inicio de esta sección, **E.8** es la segunda estudiante que mayores cambios posee en relación a su Autoimagen y Esquema Corporal.

CAPÍTULO V

Conclusiones

5.1 Conclusiones del Análisis de Resultados

Se puede observar a través de los resultados, que en un inicio el nivel en el cual se encontraban las estudiantes no era el adecuado para su etapa de desarrollo. Su conciencia corporal, el conocimiento de lateralidad, la relación con el espacio, la energía y el tiempo, estaban prácticamente ausentes. Posteriormente, al finalizar el análisis de resultados y concluir el desarrollo del taller, es posible constatar que gracias al trabajo sistemático de la danza existe un aumento evidente en cada uno de los criterios evaluados, los cuales se relacionan con el desarrollo de la Autoimagen y Esquema Corporal de todas las estudiantes, en diversos grados y con múltiples implicancias.

En relación a la Pauta de evaluación, en primer lugar podemos verificar que se desarrolló altamente la capacidad para integrar los conceptos de tiempo y espacio en relación al grupo. En segundo lugar, se ve que las estudiantes potenciaron la capacidad para organizarse según las distintas orientaciones y direcciones espaciales, con un notable incremento en sus capacidades. En tercer lugar, hubo un incremento en la aptitud para vivenciar con el cuerpo los cambios dinámicos y distintas cualidades de energía durante los fraseos de movimientos. Esto podemos relacionarlo a la utilización de recursos didácticos, que

19 Anexo 3. Entrevista de Profesora Jefe E.8.

favorecieron la motivación y entendimiento en el proceso de aprendizaje de las estudiantes. Del mismo modo, podemos comprobar la utilización de estrategias que contemplaran un trabajo colectivo permanente, que posibilitara la integración de cada una de las estudiantes al grupo.

El aspecto que menor porcentaje de incremento arroja en la Pauta de evaluación refiere a la capacidad de identificar las relaciones básicas espaciales (detrás, delante, lado derecho, lado izquierdo, arriba y debajo). Creemos que esto se debe a que en un comienzo las estudiantes poseían un óptimo entendimiento acerca de las posiciones adelante, atrás, arriba, abajo; no así con su lateralidad: ellas aún no diferenciaban su derecha y su izquierda. Al finalizar el taller, las estudiantes fueron capaces de diferenciar sus lados del cuerpo en locomoción y no locomoción. Esto se debe al trabajo específico que se realizó durante el taller con el uso de colores y de objetos que intervenían su cuerpo y servían de referencias simbólicas para asociar los lados del cuerpo.

En cuanto al Dibujo del propio cuerpo, el criterio que más presenta incremento se refiere a la capacidad de integrar las manos con sus cinco dedos, inclusive en algunos dibujos se puede observar que se incluyen uñas y nudillos. Consideramos que este incremento se relaciona directamente con la estrategia referente al tacto, utilizada durante la mayoría de las clases. Sin duda, es un método que potencia el conocimiento inmediato del cuerpo, permitiendo ampliar la percepción a través del contacto con otro cuerpo. Las manos, siendo la parte del cuerpo más utilizada en lo cotidiano (gestos, escribir, recoger y dejar) cobran mayor importancia dentro del movimiento. Así mismo, al estar dentro del campo visual, son las partes en donde se genera una mayor conciencia. Vale destacar que las manos fueron el primer recurso utilizado para la diferenciación de derecha e izquierda.

Por otro lado, el criterio con menor avance de incremento dentro del dibujo se refiere al reconocimiento de cuello y hombros. Estas partes del cuerpo se trabajaron de forma integrada, específicamente en los contenidos de cabeza, torso y brazos. Atribuimos entonces, que al no trabajarlos por separado no hubo un aumento considerable en lo que respecta a la conciencia de dichas partes. Si bien, en un inicio todas se dibujaron con hombros y brazos, no siempre eran bien definidos, al finalizar todos los dibujos presentan una diferenciación en cuanto al espacio que existe entre la cabeza y el torso. En lo que respecta a los hombros, finalmente vemos que ellas los dibujan estableciendo el ancho de su cuerpo. Una de las estrategias

utilizadas fue el dibujo a escala real, en donde ellas pudieron observar el tamaño y dimensiones de su cuerpo en general.

El análisis realizado en relación a ambos instrumentos, contempla el desarrollo tanto de la Autoimagen como el Esquema Corporal de las estudiantes, ya que por medio de la construcción de su Autoimagen es que ellas van a consolidar su Esquema Corporal y viceversa. Ambos instrumentos se complementaron para poder observar los conceptos primordiales de esta investigación. La Pauta nos refleja el conocimiento que tienen ellas de su Esquema Corporal, ya que consideramos que esta evaluó la conciencia del cuerpo mediante ejercicios propios de la danza, que tienen que ver con la capacidad y habilidad para desenvolverse en relación al espacio, al tiempo y la energía. El Esquema Corporal como lo establece Le Boulch es: *“la intuición global o conocimiento inmediato del propio cuerpo ya sea en reposo o en movimiento en función de la interrelación de sus partes y en la relación con el espacio y objetos que nos rodean”* (Viciano, Artega, 2004: 24).

En cambio el Dibujo nos permite visualizar aspectos internos sobre cómo se perciben ellas a sí mismas y cuál es el estado de su Autoimagen. Al ser una representación mental de la figura corporal, se convierte en un instrumento que nos revela cómo se ven ellas a sí mismas, por tanto, qué es lo que conocen de ellas mismas. Según Lowenfeld, *“el niño dibujará las diferentes partes del cuerpo según sea el conocimiento activo de sí mismo”* (Lowenfeld, 1980: 39); cada dibujo refleja el desarrollo físico e incluso el desarrollo social del individuo: *“las variaciones en el desarrollo físico pueden observarse en el niño que garabatea, cuando los trazos en el papel cambian de unas pocas marcas indefinidas a un garabateo controlado, dentro de un lapso relativamente corto”* (Lowenfeld, 1980: 44).

5.2 Conclusiones del proceso

Es importante mencionar, que este estudio pertenece a un grupo pequeño de estudiantes y los resultados aquí presentados, representan un caso particular que nos permite analizar las respuestas, dentro de un contexto específico. Consideramos que este estudio permite ampliar la mirada dentro de un trabajo práctico desde la Danza. Sin embargo, somos conscientes que si se realiza este mismo estudio a otro grupo de estudiantes, probablemente los resultados no serán los mismos, por lo tanto, creemos que esta variabilidad es la que enriquece este estudio.

Uno de los mayores aprendizajes dentro de este trabajo de investigación, fue haber impartido un taller de danza dentro de un contexto vulnerable. Si bien al comienzo la situación social fue poco relevante en nuestra investigación, fue siempre un factor importante en el desarrollo del planteamiento teórico. En la práctica, no fuimos conscientes que sería tan complejo sobrellevar este aspecto, teniendo que modificar nuestra metodología para poder insertarnos dentro de este espacio y llevar a cabo un proceso educativo mediante la Danza Educativa.

Debido a los serios conflictos familiares de nuestras estudiantes, como profesoras nos vimos en la necesidad de involucrarnos en su mundo, no podíamos tomar una distancia a sus conflictos ya que de esta manera tomaríamos distancia con ellas. Consideramos que este modo de trabajo trajo consecuencias favorables dentro de nuestra práctica, podemos entender que cuando las estudiantes ven a un profesor atendiendo sus necesidades y conflictos, se sienten escuchadas y acogidas, favoreciendo la convivencia y el aprendizaje de ellas, en un ambiente de confianza mutua. Esto les permitió comprometerse con el taller, adquiriendo responsabilidad con ellas y con el resto del grupo. Fuimos testigos de cómo surgieron los cambios con una experiencia artística, dándole mayor sentido a lo que hacían dentro del taller.

Trabajando dentro del colegio Betterland logramos percibir que para los profesores es imperante la necesidad de escuchar y entender a los niños y jóvenes de sectores vulnerables, que normalmente presentan conductas agresivas y violentas hacia sí mismos y con los otros. Los educadores no pueden hacer oídos sordos a estas formas de expresión del niño, más bien deben entenderlas como pedidos de auxilio. Creemos que como docentes tenemos el deber de acoger, aceptar y apoyar en forma incondicional a nuestros estudiantes. Al implementar el programa lo más difícil fue que las niñas comprendieran que para bailar debían vivir experiencias preparatorias, de exploración, improvisación. Muchas veces este tipo de actividades no cumplían con las expectativas que ellas traían: en general los niños a esta edad creen que las actividades de exploración no son parte de la danza, ellos simplemente quieren bailar. Sin embargo, la mayoría se entregó al proceso de enseñanza y a nuestra metodología de trabajo.

La danza, en particular, fue tomando mayor sentido en sus vidas, incluso más de lo que nosotras imaginábamos. Por esto creemos que la educación de la danza puede generar cambios en el desarrollo psicomotriz y socio-afectivo de un niño, que repercutirán en sus relaciones con el medio. Al finalizar el taller, las niñas modificaron su manera de relacionarse, dejaron de

existir los grupos y las rivalidades, comenzaron a preocuparse por sus compañeras sin importar el nivel del curso de donde pertenecía cada una, se unificó el grupo como tal y este elemento positivo fue reconocido por profesores de ellas.

Fuimos testigos de cómo la experiencia corporal fue transformando su esquema. Los resultados de la Pauta y del Dibujo resultan antecedentes valiosos para nuestra investigación, ya que progresivamente fueron despojándose de estereotipos corporales. En sus últimos dibujos lograron plasmarse en el papel de manera más evidente, esto lo atribuimos a que pusieron mayor atención en su propio cuerpo. Si bien esta imagen de cuerpo siempre está influenciada por diversos factores, creemos que con la práctica de la danza, las niñas consiguieron observarse a sí mismas alejándose de los estereotipos.

Los mensajes que tienen mayor influencia en los jóvenes de hoy, son aquellos que se transmiten por los medios de comunicación masiva, dada su aceptación y facilidad de asimilación y que hoy en día no aportan en lo absoluto a desarrollar su autoimagen. Por el contrario, proponen estereotipos de cuerpos no reales, provocando un espejismo de imagen, contribuyendo a desvirtuar e insegurizar la propia imagen. Los niños son educados constantemente en distintos espacios, no solo dentro de los establecimientos, pues están siendo educados potentemente en su hogar, en la calle, y también por los medios de comunicación que influyen fuertemente cuando no existe supervisión de los padres. Al colegio la tarea se le torna tremendamente difícil, ya que hay varios factores que se contraponen con los ideales de la educación propuestos y alejan a los niños de los valores y principios que propone la Reforma Educativa y que son legítimos de una sociedad.

Creemos que es responsabilidad orgánica de una sociedad encargarse del sistema escolar de equidad y educación para todos, ya que es aquí donde está la base del desarrollo humano. La segmentación lleva a la exclusión, y notoriamente Chile se ha dividido según nivel de ingreso, puesto que aquellos con mayor nivel económico se automarginan apartándose al sector oriente, mientras los más pobres son relegados a los extremos, a los bordes de la ciudad. Vivir en un sector de la ciudad es también tener acceso a bienes y oportunidades diferentes. Actualmente, existe una educación de distintos precios para una sociedad segmentada, podemos ver que hay una relación directa entre los sectores vulnerables y la baja calidad de la educación. Esto se debiera tener en cuenta al momento de elegir e implementar políticas sociales y educacionales para lograr el acceso equitativo a la educación.

En relación a lo anterior, si los niños de menos recursos y más conflictos se educan con niños con los mismos conflictos y peores, ellos no encontrarán salida, ni mayores oportunidades, mientras que si existe una mixtura social, de diversos orígenes, tendremos una sociedad con mayor identidad y democracia. *“Mayores oportunidades de aprender con sus pares en una noción de pares que no se construye sobre la base del origen, sino a partir de la condición de sujetos de la misma edad e intereses”*. (Navarro, 2002: 127)

En nuestro país, se torna cada vez más difícil alcanzar los objetivos fundamentales promulgados por la Ley General de Educación en los sectores mayormente desfavorecidos a nivel socioeconómico *“(…) que niños y jóvenes chilenos alcancen su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas[...]. Capacitarlos para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país”*.

Consideramos que la danza puede y debe convertirse en un elemento importante dentro de la educación formal. Por esto creemos que fue necesario implementar un taller de Danza Educativa dentro del colegio Betterland y que estuviese enfocado a desarrollar la Autoimagen y Esquema Corporal. Conceptos que, consideramos, engloban y fundamentan por qué es importante la educación artístico-corporal en el período escolar, ya que son los principales elementos a desarrollar en las primeras etapas de la infancia. Realizamos un programa que abordaba el conocimiento del propio cuerpo, desde lo más externo a lo más interno, a través de vivencias que les permitieron observarlo y comprenderlo.

La danza como disciplina artística está conectada con las sensaciones y sentimientos internos de quien la ejecuta, el movimiento puro va a generar constantemente reflexiones en torno a las posibilidades del cuerpo. Éste, por ser un protagonista de esta disciplina, nos conduce directamente hacia un conocimiento interno de nosotros mismos, desde lo introspectivo hasta la exteriorización de los sentidos.

El estudio del cuerpo le brinda conocimiento, dominio y seguridad al ser humano, contribuyendo a su autoestima, además de hacerlo un ser más sensible, capaz de hacerse consciente y ser consciente del otro. Se producen cambios en la persona, se descubren dificultades que antes habían pasado inadvertidas, porque la propia conciencia las expulsaba. A medida que la conciencia aumenta, la confianza en uno mismo se fortalece, voy

reconociendo y resolviendo mis propios conflictos. La danza estimula los sentidos y crea sensaciones satisfactorias en las personas.

La práctica de la Danza Educativa al ser un arte corporal está directamente relacionada con *“los componentes de toda acción: el movimiento, el sentimiento, las sensaciones y el pensamiento”* (Feldenkrais, 1997:19), los cuales nos conducen a vivir de manera más consciente y a ampliar nuestra capacidad de percibir el mundo. Así, se va incrementando la seguridad, confianza, autoestima, respeto por el cuerpo y el reconocimiento de sí mismo en la sociedad. El mismo Feldenkrais señala, nosotros hablamos, nos movemos, pensamos y sentimos de manera individual y según la imagen que hemos construido con los años.

Es altamente conveniente que los profesores de danza tengan conciencia del impacto que puede tener en el niño el desarrollo sistemático de la danza. El ser humano es un sistema integrado en el cuál todo interactúa con todo, cuerpo, mente y espíritu participan activamente en el proceso de aprendizaje, por tanto, no podemos separar al movimiento de un proceso de aprendizaje efectivo.

Consideramos que la Danza Educativa, podría complementar la enseñanza en las escuelas en relación a la educación artística. La danza educativa sostiene que la educación del cuerpo a través del movimiento, es de vital importancia y debe estar necesariamente en el proceso de aprendizaje de los niños dentro de las escuelas. La Danza Educativa tiene doble función en este caso, si hablamos de los aportes que conlleva la práctica: no es tan sólo el conocimiento profundo del cuerpo y su amplitud sensorio-motriz, sino que también estamos vinculándonos con aspectos sociales propios del arte de la danza, como la creatividad, la expresión, la sensibilidad, la comunicación no verbal y las relaciones humanas con la cual la danza juega constantemente desde un sentido armónico e integral.

Creemos que la Danza Educativa fue en el caso de las alumnas del taller el canal para mejorar su relación con el medio, con sus compañeras y con ellas mismas. De esta manera se pretende difundir el estudio de la danza y el movimiento para que sea valorado como un aporte imprescindible por sus formas generosas de relación, propiciando espacios de interacción entre el sujeto, sus posibilidades de expresión, la posibilidad de exploración, crecimiento personal y comunicación: reconocer el carácter artístico y lúdico que tiene la Danza Educativa, que mediante juegos y movimientos guiados lleva a sentir la armonía, el ritmo y la energía, estimulando a jóvenes y niños a buscar formas afectivas, sociales, morales y valores importantes para enfrentar la vida.

CAPÍTULO VI

6.1 Bibliografía

- ARTEGA C. Milagros. VICIANA G. Virginia. CONDE C. Julio (1999). “Desarrollo de la expresividad corporal; Tratamiento globalizador de los contenidos de representación”. Segunda Edición, España, Inde Publicaciones.
- BAILE A. José. ¿Qué es la imagen corporal? Centro Asociado de la UNED de Tudela. Revisado: 22/04/12. http://www.uned.es/ca-tudela/revista/n002/baile_ayensa.htm
- BÉCQUER, D. Gladys (2002). “El comportamiento del desarrollo motor de los niños /as en el primer año de vida”. Tesis para opción al grado científico de Doctora en ciencias de la Cultura Física. Ciudad de la Habana.
- BOLAÑOS B. Guillermo (1986). “Educación por medio el movimiento y expresión corporal”. Primera edición, Costa Rica, EUNED.
- CABALLERO J. Luis “Educación Física de base, Organización del esquema corporal” C.P. Salvador Vinuesa. Córdoba. Argentina. Artículo revisado el 18/05/12. http://tecnologiaedu.us.es/cursos/35/html/cursos/t03_luiscaballero/2-2.htm
- CAMELLAS, María Jesús. PERPINYA, Anna (2003). “Psicomotricidad en la educación infantil: Recursos Pedagógicos”. España, Editorial Ceac.

- CASTAÑER B. Marta (2002). “Expresión corporal y danza”. España, INDE Publicaciones.
- COSSETTINI, Leticia. (1968). “Del Juego al Arte Infantil” Buenos Aires, Argentina. Eudeba.
- CONDE C. José Luis. MARTIN M. Carmen; VICIANA G. Virginia. (2004). “Las canciones motrices; Metodología para el desarrollo de las habilidades motrices en educación infantil y primaria a través de la música” Volumen 1. Tercera edición. España. INDE.
- CONDE C. José Luis. MARTIN M. Carmen. VICIANA G. Virginia. (2002). “Las canciones motrices II, Metodología para el desarrollo de las habilidades motrices en educación infantil y primaria a través de la música. Segunda edición, España. INDE.
- DUSCHATZKY Silvia, COREA Cristina. (2002). “Chicos en Banda, Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones”. Buenos Aires, Argentina. Editorial Paidós.
- ENGUÍNDANOS, María Jesús. (2004). “Expresión Corporal; El cuerpo como elemento fundamental de expresión”. España. Ideas Propias Editorial.
- Estudio de caracterización de las Escuelas Artísticas. CNCA 2011. Artículo revisado: 05/04/13. www.cultura.gob.cl/estudios/observatorio-cultural
- Fichas de Protección Social. Municipalidad de Lo Barnechea. Entrevistas personales de las familias con Profesoras y Dirección. Cuestionario de la JUNAEB de donde se obtiene el IVE (Índice de vulnerabilidad del establecimiento).
- FELDENKRAIS, Moshe. 1997. “Autoconciencia por el Movimiento”. Paidos Iberica.
- FORNER, Ángel. (1983). “Valoración Diagnostica de la Bateria de Piaget-Head”. PDF Escuela Universitaria Formación Profesorado EGB. Barcelona. Artículo revisado: 17/03/12.

- GARCÍA RUSO, Herminia. (2003). “La Danza en la Escuela”. Segunda Edición, España, INDE Editorial.
- GÓMEZ V, María Victoria, EDWARDS, Verónica. (1995). “Equidad y Educación Básica en Chile”. Análisis comparativo de la equidad de la educación por regiones y comunas según los datos del SIMCE 1992. Unicef.
- GOMES DA COSTA, Antonio Carlos (2005). “Pedagogía de la Presencia”. Argentina. Editorial Losada.
- HEAD, Henry y G. Holmes (1911) “Sensory disturbances from cerebral lesions”. *Brain* 34 (2-3): 102. Artículo revisado el 11/05/13.
- HEMSY DE GAINZA, Violeta (1991). “Aproximación a la eutonía: conversaciones con Gerda Alexander”. México. Paidós.
- JOYCE, Mary (1987). “Técnica de danza para niños”. Barcelona. Martínez Roca.
- KASSING, Gayle y Jay, Danielle M. (2003). “Dance Teaching Methods and Curriculum Design”. USA. Editorial Human Kinetics.
- KESSELMAN, Susana. “La Eutonía de Gerda Alexander”. Revisado: 20/08/2013. http://www.susanakesselman.com.ar/eutonia_gerdaalexander.html
- LABAN, Rudolf (2006). “El dominio del movimiento”. Segunda Edición. Madrid, España. Editorial Fundamentos.
- LABAN, Rudolf (1994). “La Danza Educativa Moderna”. Barcelona, España. Paidós Iberica.
- LOWENFELD Viktor, LAMBERT Brittain W. (1980). “Desarrollo de la Capacidad Creadora”. Buenos Aires, Argentina. Editorial Kapelusz.
- MANTEROLA P. Marta (2003) “Psicología Educativa; Conexiones con la sala de clases”. Segunda Edición. Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez. Santiago, Chile. Ediciones UCSH.

- MESONERO V. Antonio (1994). “Psicología de la educación psicomotriz” Primera Edición. España. Editorial Ediuno.
- MOLINA DE COSTALLAT, Dalila (2004). “Psicomotricidad; La entidad psicomotriz: Abordaje de su estudio y su educación”. Argentina. Editorial Losada S.A.
- NAVARRO N. Luis (2002). “Chile, equidad social y educación en los años 90”. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Buenos Aires, Argentina. Unesco.
- “Normas Técnicas de Estimulación y Evaluación del Desarrollo Psicomotor del Niño y la Niña Menor de 6 años” (2004). Programa de Salud del Niño, Ministerio de Salud. Santiago, Chile. Artículo revisado: 06/05/2013.
http://www.crececontigo.gob.cl/wpcontent/uploads/2013/06/Normas_tecnicas_estimulacion_y_evaluacion_desarrollo.pdf
- PASTOR P. José Luis (1998). “Psicomotricidad Escolar”. Universidad de Alcalá de Henares, España. Servicio de Publicaciones.
- PÉREZ C. Ricardo (2004). “Psicomotricidad: Teoría y Praxis del desarrollo Psicomotor en la Infancia”. Primera Edición. España. Ideas Propias Editorial.
- PÉREZ, S. Antonio. (2005). Curso de promoción educativa: “Psicomotricidad práctica”. PDF, artículo revisado el 12/06/13. Murcia. España.
<http://www.um.es/cursos/promoedu/psicomotricidad/2005/material/esquema-corporal.pdf>
- PESCE, Caterina. MORAGA, Macarena. MINGO, Verónica (2008). “Programa de estimulación del desarrollo infantil; Jugemos con nuestros hijos”. Santiago, Chile. Artículo revisado: 06/05/2013.
http://www.unicef.cl/unicef/public/archivos_documento/256/Jugemos_corregido.pdf
- PORSTEIN, Ana María (2009). “La expresión corporal: Por una danza para todos”. , Argentina. Ediciones Novedades Educativas.

- QUINTANA, Y. Angeles. (2007). “Ritmo y educación física de la condición física a expresión corporal”. Madrid. Gymnos.
- RIGAL, Robert (2006). “Educación motriz y educación psicomotriz en preescolar y primaria”. Primera Edición. España. Inde Publicaciones.
- SALGADO, Alejandra. ARRIETA, Tamara (2010). “Atando Madejas, Propuesta de análisis crítico para el mejoramiento curricular de las escuelas artísticas”. Fondo Nacional de Escuelas Artísticas. Santiago, Chile. Andros Impresores.
- SEFCHOVICH, Galia. WAISBURD, Gilda (2001). “Expresión Corporal y Creatividad”. Segunda Edición. México. Editorial Trillas.
- SESSANO, Miguel (2003). “Cuerpo, tiempo y espacio, principios básicos de la psicomotricidad”. Primera Edición. Buenos Aires, Argentina. Editorial Stadium.
- VACARO, Liliana. SOTOMAYOR, Carmen. ADDUARD, Arlette (1989). “Pedagogía Social, una alternativa para la escuela básica de los sectores populares”. PIIE Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación. Santiago, Chile.
- VICIANA G. Virginia. ARTEAGA C. Milagros (2004). “Las actividades coreográficas en la escuela”. Tercera edición. España. Editorial INDE.
- VIGNA, María Agustina (2008). “El Arte como herramienta para la inclusión educativa, social y la regeneración de los vínculos comunitarios”. Artículo Facultad de Desarrollo e Investigación Educativos. Universidad Abierta Interamericana. Argentina. Artículo revisado: 17/05/2013.
<http://imgbiblio.vaneduc.edu.ar/fulltext/files/TC080671.pdf>
- ZAMBRANO, Kleddys. (2010). “La Expresión Corporal”. Artículo revisado el 16/06/13. <http://www.monografias.com/trabajos82/la-expresion-corporal/la-expresion-corporal2.shtml>