



UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE ARTES
DEPARTAMENTO DE DANZA

LA DANZA COMO VEHÍCULO PARA EL APRENDIZAJE DEL LENGUAJE EN
LA EDUCACIÓN PREESCOLAR: ANÁLISIS DE UN CASO.

Seminario para optar al título de Profesora Especializada en Danza

FRANCISCA LAS HERAS DEVES

Profesora guía: Eleonora Coloma Casaula

Santiago de Chile, diciembre 2021

A mi hija Rosa.

AGRADECIMIENTOS

A Rosa Deves, mi madre, por el apoyo incondicional, al colegio Alianza Francesa por recibirme como docente y colaborar en la investigación; y a María Betania González por su ayuda en la formulación teórica y revisión.

TABLA DE CONTENIDOS

Introducción	1
CAPÍTULO I: CUERPO Y COGNICIÓN EN NIÑOS Y NIÑAS DE EDUCACIÓN PREESCOLAR.	6
1.1. Del vínculo entre desarrollo cognitivo y la corporalidad	7
1.1.1. Inteligencia sensoriomotora	8
1.1.2. <i>Embodiment cognition</i> , o corporizar el aprendizaje	13
1. 2. Características del grupo etario elegido: entre 3 y 4 años de edad	17
1.2.1. El estadio pre-operacional y la inteligencia simbólica	18
1.2.2. Perspectiva sociocultural del desarrollo infantil	22
1.2.3. El desarrollo psicosocial y afectivo	28
1.2.4. Hito cognitivo: el lenguaje verbal y su relación con la corporalidad	30
CAPÍTULO II: UN ROL PARA LA DANZA EN EL CURRÍCULUM DE EDUCACIÓN PREESCOLAR	37
2.1. Danza en la educación	38
2.2. Análisis del currículum de educación preescolar diseñado para niñas y niños entre 3 y 4 años: el caso del colegio Alianza Francesa	40
2.2.1. El lugar del cuerpo y el arte en el currículum de educación preescolar	42
2.2.2. El lugar del lenguaje en el currículum de educación preescolar	49
CAPÍTULO III: BENEFICIOS DE LA PRÁCTICA DE LA DANZA PARA EL DESARROLLO COGNITIVO INFANTIL Y SU APLICACIÓN EN EL CURRÍCULUM DE EDUCACIÓN PREESCOLAR	58
3.1. Danza e inteligencia sensoriomotriz	60
3.2. Danza y aspectos relacionales del desarrollo: afectivos, expresivos, sociales, colaborativos.	65
3.3. La danza como fuente y medio para el conocimiento	71
3.4. La danza en relación al lenguaje verbal	74
CONCLUSIONES	79
BIBLIOGRAFÍA	85

INDICE DE ILUSTRACIONES

FIGURA 1	Clase n° 3, asignatura Danza y Creatividad impartida por Francisca Las Heras en Colegio Alianza Francesa. Fotografía tomada por profesora ayudante.	21
FIGURA 2	Clase n° 4 de la asignatura Danza y Creatividad impartida por Francisca Las Heras en Colegio Alianza Francesa. Fotografía tomada por la profesora.	54
FIGURA 3	Clase n° 7 de la asignatura Danza y Creatividad impartida por Francisca Las Heras en Colegio Alianza Francesa. Fotografía tomada por la profesora.	60
FIGURA 4	Clase n° 9 de la asignatura Danza y Creatividad impartida por Francisca Las Heras en Colegio Alianza Francesa. Fotografía tomada por la profesora.	66
FIGURA 5	Clase n° 8 de la asignatura Danza y Creatividad impartida por Francisca Las Heras en Colegio Alianza Francesa. Fotografía tomada por la profesora ayudante.	69
FIGURA 6	Clase n° 6 de la asignatura Danza y Creatividad impartida por Francisca Las Heras en Colegio Alianza Francesa. Fotografía tomada por la profesora ayudante.	73

RESUMEN

La presente investigación se pregunta por el aporte que puede hacer la danza en los procesos de cognición en niños y niñas entre los 3 y 4 años de edad que cursan etapa preescolar. El interés irá puesto en áreas del aprendizaje que son atribuibles al ámbito de lo intelectual, enfocándose en el hito cognitivo del desarrollo del lenguaje verbal. La metodología utilizada posee una dimensión teórica y una dimensión práctica. Por una parte, realiza una revisión bibliográfica en vías de definir al grupo etario y establecer las categorías operativas de inteligencia sensoriomotriz y *embodiment cognition*. Luego se realiza el análisis del currículum del nivel de preescolar del colegio donde imparto una asignatura de danza infantil, identificando unidades en que la danza podrá hacer su contribución. Finalmente, la dimensión teórica de la investigación será analizada a la luz de las actividades diseñadas para acompañar el currículum y realizadas en mi práctica docente, de modo de lograr diferenciar los beneficios de la danza para el desarrollo cognitivo y su aporte en la educación preescolar.

Introducción

El presente estudio indaga en los aportes que la danza pueda otorgar al proceso de cognición de niños y niñas de 3 a 4 años de edad que cursan su etapa preescolar en el sistema escolar formal. Se seleccionó este rango etario por ser el grupo de destinatarios en el que se enfocó la práctica profesional que desempeñé como docente en danza, desarrollada en el nivel de preescolar del Colegio Alianza Francesa durante el segundo semestre de 2021; práctica gracias a la cual he podido observar sistemáticamente el aporte de la corporalidad y el movimiento a la hora de adquirir, comprender e interiorizar nuevos conocimientos.

La razón que motiva la elección de este tema, es principalmente la convicción de que la inclusión de la danza en contexto escolar, puede contribuir al aprendizaje de contenidos correspondientes a áreas del conocimiento otras, las que en primera instancia parecerían estar desvinculadas del cuerpo y la danza, es decir aquellas que se consideran propias del pensamiento intelectual y abstracto. De la mano de Ken Robinson en su charla TED “Why dance is just

as important as math in school”¹ , es posible afirmar que la danza desafía las concepciones estándar que diferencian cuerpo y mente, aquellas que la han ubicado jerárquicamente por debajo de supuestas prioridades intelectuales. Tales creencias han sido puestas en discusión por parte de las ciencias cognitivas, contestando que el cuerpo está intrínsecamente vinculado al aprendizaje y es fundamental en el desarrollo cognitivo. De ahí se desprende la relación vinculante que propone la investigación: integrar las dimensiones de lo corporal en los contextos de enseñanza-aprendizaje escolar, recogiendo beneficios potenciales de la danza en pos de una educación integral de calidad, donde los nuevos conocimientos sean incorporados de mejor manera.

De acuerdo a lo anterior, el objetivo general de esta tesis es contribuir a través de la danza en los procesos de enseñanza-aprendizaje de niñas y niños de nivel preescolar, especialmente en materias que tradicionalmente no involucran al cuerpo. Para ello se consideran los siguientes objetivos específicos:

¹LONDOÑO, Camila. *Acerca del aprendizaje ¿Por qué la danza es tan importante como la matemática en la escuela? Así lo argumenta Sir Ken Robinson*. Elige Educar [en línea]. 2018. [Fecha de consulta: 27 de agosto de 2021]. Disponible en <[7](https://eligeeducar.cl/acerca-del-aprendizaje/por-que-la-danza-es-tan-importante-como-la-matematica-en-la-escuela-asi-lo-argumenta-sir-ken-robinson/#:~:text=En%20general,%20los%20hallazgos%20en,razonamiento%20verbal%20y%20matemático,%20principalmente.>></p></div><div data-bbox=)

1. Diferenciar propiedades del cuerpo y de la danza que promueven el desarrollo cognitivo específico para niñas y niños de entre 3 y 4 años de edad.
2. Identificar en el currículum correspondiente, aquellos contenidos con perfil intelectual que pueden ser abordados desde la danza.
3. Proponer actividades que desde la danza aporten al aprendizaje de estudiantes del nivel pre-escolar del sistema escolar formal.

Es en el interés de contribuir a la educación desde la experiencia sensible del cuerpo, que surge la cuestión sobre si la danza puede o no ser un vehículo de aprendizaje en el sistema escolar, poniendo en perspectiva la importancia de que sea integrada transversalmente en los procesos de enseñanza. Bajo el supuesto de que la danza proporciona beneficios a niños y niñas en su proceso educativo, ¿de qué manera la misma puede ser relevante en el desarrollo cognitivo de estudiantes de nivel preescolar en las materias que tradicionalmente no son asociadas a la experiencia del cuerpo en movimiento? Para ello es necesario identificar cuáles son esas áreas de currículum empleado en el sistema escolar formal en las que la danza vendría a ser un aporte. Esto junto a la pregunta respecto los atributos de la danza en relación al desarrollo cognitivo en contexto de este grupo etario específico, el cual se encuentra en preparación para ingresar a una educación escolar que tiende a minimizar la actividad corporal, creativa y sensible para abocarse al trabajo netamente intelectual. Por último, ¿qué actividades diseñadas desde una óptica

de danza pueden nutrir los procesos de enseñanza-aprendizaje en preescolares, especialmente cuando se trata de materias que parecieran no involucrar el movimiento corporal?

Para encontrar respuestas a ello, metodológicamente fui estableciendo relaciones entre los conceptos de corporalidad y aprendizaje a partir de una investigación en fuentes teóricas que me permitió diferenciar tres categorías operativas: desarrollo cognitivo, inteligencia sensoriomotriz² y *embodiment cognition*. Posteriormente, para darle foco a la investigación, la revisión bibliográfica se direccionó a perfilar el grupo etéreo infantil entre los 3 y 4 años de edad, grupo de destinatarios con el cual realicé mi práctica docente, esto con el fin de identificar ciertos rasgos característicos de su desarrollo. Como paso siguiente, la investigación se adentró en la educación formal, realizando el análisis del currículum correspondiente al grupo de enseñanza preescolar del colegio Alianza Francesa, institución donde me desempeñé como docente de danza. El propósito del análisis fue observar de qué manera el currículum hacía mención al cuerpo y la danza, pudiendo identificar además, aquellas unidades en las que ésta última podría facilitar y potenciar el aprendizaje, especialmente cuando se trata de áreas del saber más allá de lo artístico y físico, atributos

² N. de T.: la terminología sensoriomotriz, sensoriomotora, sensomotriz, sensomotora, pertenecen a distintas traducciones del término en inglés “*sensorimotor*”. Éstos serán usados indistintivamente de acuerdo a la fuente bibliográfica que lo mencione con el mismo fin.

comúnmente entendidos como propios de la danza y a los que se tiende a reducir la misma. Finalmente el marco teórico será analizado a la luz de la experiencia en aula, ejemplificando con actividades diseñadas en función del currículum analizado y que fueron puestas en práctica en la asignatura de Danza y Creatividad impartida para niñas y niños de preescolar en el colegio Alianza Francesa. De este modo, el recorrido teórico puesto en diálogo con la experiencia práctica, permitió esclarecer algunos beneficios que otorga la danza al desarrollo cognitivo infantil y su contribución en la educación preescolar.

CAPÍTULO I: CUERPO Y COGNICIÓN EN NIÑOS Y NIÑAS DE EDUCACIÓN PREESCOLAR.

Históricamente, el peso de la corriente de pensamiento cartesiana ha dejado un legado que dividió cuerpo y mente, en un binomio escindido que terminó por cristalizar aquella noción donde el aprendizaje, la inteligencia y el conocimiento son atributos del desarrollo intelectual. A pesar de esto, los campos de la psicología y el reciente desarrollo de las llamadas ciencias cognitivas, han puesto en debate que el conocer y el conocimiento le sean atributos primeramente de la mente como aspecto separado de las emociones y del cuerpo, ocupando hasta entonces un lugar jerárquico por sobre todo lo demás. Por el contrario, en su lugar se ha descubierto que el conocimiento y el aprendizaje responden a un sistema mucho más complejo, en el cual se interrelacionan la variedad de aspectos involucrados en el desarrollo humano. Bajo este principio, a continuación presento algunos postulados y autores que vinculan directamente al cuerpo con el aprendizaje, especialmente cuando se trata de niños y niñas.

1.1. Del vínculo entre desarrollo cognitivo y la corporalidad

Para comenzar a entrar en asuntos de aprendizaje escolar en la infancia temprana y vincularla a la danza, es deseable revisar ciertas teorías que han vinculado al cuerpo con el desarrollo cognitivo y el aprendizaje. Esto nos permitirá contextualizar los beneficios, contribuciones y valor de la presencia de la danza en la educación. En función de ello, es necesario llegar a un acuerdo - al menos provisorio- para definir a qué refiere el desarrollo cognitivo. Este concepto se enmarca en los campos de la psicología relativos a los estudios del aprendizaje y desarrollo humano. El mismo puede describirse como un "conjunto de transformaciones que se producen en las características y capacidades del pensamiento en el transcurso de la vida (...) y por el cual aumentan los conocimientos y habilidades para percibir, pensar, comprender y manejarse en la realidad"³, realidad que, según veremos más adelante, está conformada por fenómenos relacionales, afectivos, sociales y culturales. Pensamiento y conocimiento, a su vez, suelen ir vinculados al concepto de inteligencia, que puede ser comprendido como un conjunto de operaciones lógicas que involucran la percepción, clasificación, substitución, abstracción y cálculo⁴. Bajo estos parámetros y delimitados al campo de las ciencias cognitivas, existen dos categorías eje que interrelacionan cuerpo y cognición,

³ RAFAEL, Aurelia. *Desarrollo cognitivo: las teorías de Piaget y de Vygotsky*. Paidopsiquiatría [en línea]. 2008. [Fecha de consulta 10 de septiembre de 2021]. Disponible en <http://www.paidopsiquiatría.cat/files/teorias_desarrollo_cognitivo_0.pdf>

⁴ PIAGET, Jean. *The origins of intelligence in children*. 2^a ed. New York: International Universities Press. 1965. 419p.

ellas son la inteligencia sensoriomotora y el *embodiment cognition*, en los que profundizaré a continuación.

1.1.1. Inteligencia sensoriomotora

A la hora de abordar el aprendizaje infantil, el desarrollo del pensamiento, la inteligencia y su relación con el cuerpo es ineludible revisar las teorías de Jean Piaget. Este autor es reconocido por sus publicaciones de estudios de psicología del desarrollo para las prácticas educativas. Sin embargo, él identificaba su trabajo bajo el nombre de epistemología genética, con la cual vincula el estudio de la naturaleza con el origen del conocimiento, específicamente abordando su desenvolvimiento desde las acciones sensoriomotoras propias de la infancia temprana hacia las operaciones cognitivas racionales en la adultez. Con ello se puede inferir que sus intereses como investigador se enfocaron en los procesos subyacentes del desarrollo de la inteligencia y el razonamiento. Actualmente, el concepto de epistemología genética ha sido reemplazado y actualizado bajo el nombre de teoría del desarrollo evolutivo (*developmental theories*)⁵, siendo además cimiento para las ciencias cognitivas y especialmente el *embodiment cognition*, principio con aplicaciones pedagógicas actualmente en desarrollo, el cual ha posicionado al

⁵ HOPKINS, J. Roy. *The Enduring Influence of Jean Piaget*. Association for Psychological Science [en línea]. 2011, 24(10) [Fecha de consulta: 24 de septiembre de 2021]. Disponible en: <<https://www.psychologicalscience.org/observer/jean-piaget>>

cuerpo como principal soporte de aprendizaje, desplazando la noción cartesiana que separaba el cuerpo y la mente.

Es relevante señalar que Piaget fue pionero en proponer que el pensamiento infantil y adulto son diferentes. Junto con ello, en sus publicaciones respecto a la inteligencia infantil⁶ y el rol de la acción para la evolución del pensamiento⁷ identifica el desarrollo casi espontáneo de una inteligencia de tipo práctica, corporal y que finalmente se sustenta en la acción, introduciendo el concepto de inteligencia sensoriomotriz. Según señalan Welsby y Pexman:

The proposal that sensorimotor information initially drives cognitive development was an important aspect of Piaget's work, and he emphasized the influential role of children's interactions with their environment (Piaget, 1952; Laakso, 2011). Piaget argued that in early infancy, sensorimotor experiences are an essential aspect of learning, and later cognitive processes develop from these sensorimotor abilities. The general idea emphasized in the developmental literature is that infants are embodied learners, and use sensorimotor

⁶ PIAGET, Jean. *The origins of intelligence in children*. 2ª ed. New York: International Universities Press. 1965. 419p.

⁷ PIAGET, Jean. *The role of action in the development of thinking*. En: OVERTONE W.F., GALLAGHER J.M. Knowledge and Development. Boston, MA: Springer. 1977. pp.17–42

*information to gain knowledge about their world (Laakso, 2011). It has been proposed that infants develop a representational system as a result of early perceptual and motor interaction.*⁸

Según esta cita, el autor sostiene que el aprendizaje infantil se funda en el cuerpo, la sensorialidad y el movimiento, con lo cual vienen a afirmar que niños y niñas son aprendices corporales y es la información sensoriomotora la que los lleva a tener conocimiento del mundo que les rodea. Es bajo tal principio que desarrolla su teoría, la cual tiene como eje el concepto de inteligencia sensoriomotora. Éste sea probablemente el mayor aporte del trabajo de Piaget, el cual enfatiza en el rol que cumplen las experiencias sensoriales y motoras en la infancia temprana, como aspecto esencial del aprendizaje y que constituirá la piedra angular en los procesos cognitivos posteriores.

⁸ Trad. La propuesta de que la información sensoriomotora impulsa inicialmente el desarrollo cognitivo fue un aspecto importante del trabajo de Piaget, y enfatizó el papel influyente de las interacciones de los niños con su entorno (Piaget, 1952; Laakso, 2011). Piaget argumentó que en la primera infancia, las experiencias sensoriomotoras son un aspecto esencial del aprendizaje, y los procesos cognitivos posteriores se desarrollan a partir de estas habilidades sensoriomotoras. La idea general enfatizada en la literatura sobre el desarrollo es que los bebés son aprendices encarnados y usan información sensoriomotora para adquirir conocimiento sobre su mundo (Laakso, 2011). Se ha propuesto que los bebés desarrollan un sistema de representación como resultado de la interacción motora y perceptiva temprana. WELLSBY, Michele y PEXMAN, Penny M. *Developing embodied cognition: insights from children's concepts and language processing*. *Frontiers in Psychology* [en línea] 2014, 5(504) [Fecha de consulta 24 de septiembre de 2021]. Disponible en <<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00506>>

A partir de Piaget se comenzó a desplegar todo un campo de estudio y autores en torno al aprendizaje infantil que, ya sea desde una postura crítica o un estudio complementario, que fueron contribuyendo a las teorías del desarrollo cognitivo vinculadas al cuerpo, el movimiento y la acción. Por ello, las teorías de Piaget han influido ampliamente en el diseño curricular de los sistemas educativos formales o no formales y de ahí que conocerlas es fundamental a la hora de hacer un análisis para pensar la contribución del cuerpo y con miras a la inclusión de la danza en la educación, ejercicio hacia el que se orientan estas líneas.

Dentro de las perspectivas críticas⁹, la falencia de la teoría de Piaget es que se funda en etapas cognitivas cuya naturaleza es organizada en base a una carencia, hay algo que el niño o niña aún no posee y que deberá desarrollar, se trata de un sistema modular en lugar de un entramado que considere las conexiones e interrelaciones entre los distintos aspectos del saber, sino que estableciendo una jerarquía de aspectos donde las operaciones lógicas y el razonamiento son el fin último, haciendo escasa mención al ámbito de lo emocional. Por lo tanto, en este sistema el desarrollo evolutivo está asociado a una noción de progreso donde el niño o niña de por sí no son

⁹ HOPKINS, J. Roy. *The Enduring Influence of Jean Piaget*. Association for Psychological Science [en línea]. 2011, 24(10) [Fecha de consulta: 24 de septiembre de 2021]. Disponible en:<<https://www.psychologicalscience.org/observer/jean-piaget>>

considerados sujetos de saber, cuando en realidad sí lo son, en su propio lenguaje y necesidades evolutivas.

Por otra parte, a pesar de que puede observarse en el autor que hay un interés científico en la noción de inteligencia y desarrollo cognitivo, el método de investigación de Piaget ha sido cuestionado por la implementación de sistemas de medición en general de tendencia universalista que deja fuera el factor individual y el contexto en que se produce el desarrollo. A pesar de ello, sus estudios han constituido la base sobre la que se han fundado nuevas teorías del desarrollo cognitivo infantil, siendo precursor de numerosos estudios originados a partir de los análisis realizados de su trabajo. Por ejemplo, es en base a Piaget que se hace posible para Lev Vigotsky¹⁰ -uno de sus críticos- darle forma a la teoría sociocultural del desarrollo cognitivo. Vigotsky reprocha el conductismo de Piaget quien dejaba de lado el factor cultural y ponía sus etapas de desarrollo como universales. Lo que viene a aportar Vigotsky es que la persona no se conforma desde dentro hacia afuera, su desarrollo no es mérito exclusivo de la genética sino que depende de su contexto relacional, social y cultural, donde finalmente el pensamiento, las ideas, el comportamiento y el desarrollo son consecuencia de ese su entorno y las interacciones con él.

¹⁰ MONTEALEGRE, Rosalía. *Controversias Piaget-Vygotski en psicología del desarrollo*. Acta Colombiana de Psicología, [en línea]. 2016, 19(1):271-283. [Fecha de consulta: 24 de septiembre de 2021] Disponible en <<https://doi.org/10.14718/ACP.2016.19.1.12>>

De ahí que el dispositivo educativo, vale decir la educación escolar, cumpla un rol altamente determinante en el desarrollo psicológico, conformando cultural y humanamente al sujeto. así también los objetos, materialidades, sonidos, imágenes y personas con que se relacione y el cómo vaya aprendiendo a interactuar cumplen un rol vital. En síntesis, el entorno en el cual crecen los niños y niñas influirá en lo que piensan y en la forma cómo lo harán.

En suma, son dos los agentes que se pondrán en juego a la hora de pensar una práctica de danza que aporte en la educación escolar de niñas y niños: por una parte el agente sensoriomotriz como una propiedad del saber infantil, siendo la vía principal de acceso al mundo que les rodea; y por otro lado, que el conocimiento ocurre de manera relacional y situada, es decir, en lugar de asumirse que el aprendizaje se debe a un patrón global genético inmutable de comportamiento, es más bien el contexto de interacciones con el entorno humano y no humano del niño y niña lo que favorecerá y determinará su desarrollo cognitivo.

1.1.2. *Embodiment cognition*, o corporizar el aprendizaje

Siguiendo la línea científica que investiga la relevancia del rol del cuerpo en los procesos cognitivos, es oportuno analizar el *embodiment cognition*. Este es un concepto que surge a partir de los estudios de lingüística cognitiva,

posible de ser traducido al español como cognición in-corporada, conocimiento o aprendizaje encarnado, cognición encarnada, o bien corporización, entre otras posibilidades. Cabe mencionar que hacer una traducción al español del término evitando que caiga en reduccionismos es una tarea irresuelta, por ello en general, se ha terminado por adoptar el anglicismo a lo largo de la extensa lista de usos del concepto de *embodiment* en la psicología, las ciencias, lingüística, teatro, sociología, entre otras. En lugar de realizar una traducción precisa lo que viene al caso del presente estudio es que el *embodiment* enfatiza la importancia de la experiencia sensoriomotora obtenida gracias a las relaciones entre corporalidad y contexto para adquirir y representar conocimiento conceptual.¹¹ Le otorga, así, un importante rol al cuerpo y sus interacciones con el medio, de modo que la construcción del significado ocurre por la vía de la experiencia¹². Un aspecto muy relevante -y al que se debe su fama-, es que se presenta como una posibilidad ante el establecido paradigma de educación-aprendizaje que ha dividido cuerpo y mente, el cual se observa instaurado por la escolaridad desde la educación más temprana, propagándose a lo largo de la vida. Sin embargo, ese patrón actualmente está siendo cuestionado, desde que ha ido dejando en evidencia sus limitaciones respecto

¹¹ WELLSBY, Michele y PEXMAN, Penny M. *Developing embodied cognition: insights from children's concepts and language processing*. *Frontiers in Psychology* [en línea] 2014, 5(504) [Fecha de consulta 24 de septiembre de 2021]. Disponible en <<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00506>>

¹² PERAL, Francisco J. *Cuerpo, cognición y experiencia: embodiment, un cambio de paradigmas*. *Dimensión Antropológica* [en línea]. 2017, 24 (69): 15-47. [Fecha de consulta 22 de Diciembre de 2021] Disponible en <<http://www.dimensionantropologica.inah.gob.mx/?p=14036>>

al desarrollo humano integral. Tales restricciones tienen que ver con el paradigma de división entre mente y cuerpo como también con la procedencia del sistema escolar, diseñado originalmente para las necesidades laborales de la revolución industrial, pero que se encuentra aún vigente, a pesar de los cambios sociales y culturales que hemos experimentado desde entonces¹³.

Es importante señalar que los principios del *embodiment* respecto al rol del cuerpo en el aprendizaje también encuentran una raíz piagetana¹⁴, sin embargo establece algunas diferencias con ello. Por ejemplo, distinto del concepto de inteligencia sensoriomotriz, el *embodiment* utiliza el término experiencia sensoriomotriz, lo que devela que ha incorporado principios fenomenológicos y concibe el conocimiento de manera expandida, más allá de las limitaciones del mero razonamiento. A partir de esto, es posible inferir que el uso de la terminología “experiencia” en lugar de “inteligencia” concuerda con la teoría de Vigotsky respecto a la incidencia del entorno, las interrelaciones y la percepción de las mismas para el desarrollo cognitivo. Según describen los estudios de Michele Wellsby y Penny M. Pexman respecto a la experiencia

¹³ ARAUJO, Jaime. *Aproximación hacia una Educación sentipensante*. Sophia, Colección de Filosofía de la Educación [en línea]. 2013, 14:129-140. [Fecha consulta: 2 de septiembre de 2021]. ISSN: 1390-3861. Disponible en <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441846099006>>

¹⁴ WELLSBY, Michele y PEXMAN, Penny M. *Developing embodied cognition: insights from children's concepts and language processing*. *Frontiers in Psychology* [en línea] 2014, 5(504) [Fecha de consulta 24 de septiembre de 2021]. Disponible en <<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00506>>

sensoriomotora en niñas y niños, se habla de inteligencia sensoriomotora, para hacer referencia a un rango de experiencias que involucran el accionar con un objeto, ya sea directamente o a través de la observación de alguien más ejecutando tal acción¹⁵.

Finalmente, en base a todo lo anterior respecto al *embodiment*, se vuelve a reafirmar que no es provechoso considerar al cuerpo aisladamente de los procesos cognitivos. Muy por el contrario, el cuerpo es precisamente su medio y su raíz, tanto a nivel motriz como sensorial, ya que la experiencia sensible involucra al movimiento tanto del cuerpo como del pensamiento, o dicho de otro modo, a la vez que “muevo lo que pienso, pienso lo que muevo”¹⁶. Un ejemplo de esto es concreto es la experiencia del tacto como vía para conocer, lo cual ocurre gracias a un gesto. La experiencia táctil es una acción donde la piel es llevada por el movimiento de la mano hacia el objeto por descubrir y con el cual se interactúa para así conocerlo, transformándose o afirmándose la idea (pensamiento) preconcebida que se tuviese de aquello. Son esas acciones del percibir, moverse, interactuar y pensar, las que componen un entramado de experiencias que nacen del cuerpo y que abren el acceso al aprendizaje a través de ellas. En suma, en la corporalidad y su

¹⁵ Ibid.

¹⁶ GONZÁLEZ, María Betania. *Saberes performados por una danza sin cuepros: análisis de una práctica*. Santiago, Chile: Universidad de Santiago de Chile - Facultad de Humanidades, Instituto de Estudios Avanzados, 2021. 87p.

movimiento -aquellos dos componentes constitutivos de la danza- están involucradas una inteligencia que se expande más allá de las convenciones del concepto, siendo a la vez un medio para desarrollar la misma, sobretodo cuando la entendemos como la capacidad de comprender y conocer el mundo.

Bien ha sido señalado, la inteligencia sensoriomotriz remite a que el conocimiento tiene una raíz corporal y esto se hace especialmente notorio en los primeros años de vida, lo cual se puede advertir tanto a nivel teórico como en la práctica que he realizado como profesora de danza en la educación de nivel preescolar. Es pertinente entonces trazar algunos rasgos distintivos de este grupo etario en los planos del desarrollo intelectual y de la personalidad, de modo de contextualizar la relación corporalidad y cognición de manera específica, sobre todo desde que ha quedado explicitado que la inteligencia es un entramado complejo en capas y conexiones y que el cuerpo media en las experiencias de aprendizaje y desarrollo.

1. 2. Características del grupo etario elegido: entre 3 y 4 años de edad

La presente investigación tiene una explícita dimensión teórica y otra que es de tipo práctica. La segunda dimensión consiste en la implementación y desarrollo de un taller de danza que impartí para un grupo de niñas y niños en edad preescolar, incorporada como asignatura bajo el título de Danza y

Creatividad en el colegio Alianza Francesa. Es en base a éste que se sustenta el presente estudio, siendo la principal fuente de observaciones y experimentación. Ese grupo tiene rasgos particulares que influyen en la toma de decisiones educativas, por lo tanto, en vías de definir el grupo etario con el desempeño mi labor docente en la danza y que corresponde a niños y niñas de 3 a 4 años de edad, a continuación se presentan algunos autores y lineamientos respecto a las características cognitivas del segmento señalado. De este modo será posible diferenciar los principales aspectos del desarrollo infantil sobre los cuales la danza podrá orientar su contribución educativa, tomando así un rol en el currículum de educación preescolar.

1.2.1. El estadio pre-operacional y la inteligencia simbólica

Una vez más cabe volver sobre los estudios realizados por Piaget para traer otro rasgo característico de su teoría, la cual organiza el desarrollo cognitivo infantil en etapas o estadios evolutivos.¹⁷

El primero de ellos es denominado estadio sensoriomotor, el que considera a infantes entre 0 a 2 años. Luego sobreviene el estadio preoperatorio, que corresponde a niños y niñas de entre 2 y 7 años de edad.

¹⁷ PIAGET, Jean. *The origins of intelligence in children*. 2ª ed. New York: International Universities Press. 1965. 419p.

Posteriormente el estadio de operaciones lógicas el cual se extiende hasta los 12 años de edad y por último el estadio de operaciones concretas desde los 12 años de edad. A partir de esta revisión general, el grupo objetivo de esta investigación es considerado, según el autor, en el estadio preoperatorio, el segundo de su clasificación. En este estadio preoperatorio, comprendido entre los 2 y 7 años de edad, la inteligencia que venía siendo sustancialmente práctica -en el estadio de 0 a 2 años- se desplaza hacia una inteligencia de naturaleza simbólica, siendo además la fase previa a la instauración del pensamiento lógico como principal eje sostenedor del aprendizaje lo que ocurriría entre los 8 y 12 años de edad. Por lo tanto, dado que el grupo etario de esta investigación corresponde a infantes de 3 y 4 años de edad que recientemente han transitado de la etapa netamente sensoriomotriz hacia lo que Piaget llama estado preoperacional, estamos hablando de un instante bisagra en las relaciones entre aprendizaje corporal e intelectual.

Cabe mencionar que tomar reconocimiento de tal inteligencia simbólica como propia de niños y niñas entre 3 y 4 años, es además un importante antecedente para la elaboración de actividades a la hora de impartir prácticas de danza para ellos y ellas. Al hablar de inteligencia simbólica Piaget se está refiriendo a relacionarse con el entorno a través de representaciones, pudiendo pensar en situaciones y seres ausentes que es capaz de traer a su presente

tanto en su actuar como en su pensamiento. Combina hechos reales con personajes de fantasía y puede transformar los objetos dándoles nuevos usos y comportamientos a través de la manipulación y la representación con su cuerpo, ya sea en términos sonoros como motrices. Ver niñas y niños sonorizando con su voz a sus juguetes y hacerles interactuar con diálogos y acciones, son acciones parte del juego simbólico infantil, el cual, además de favorecer la creatividad y la imaginación, es altamente facilitador del desarrollo del lenguaje, ya que es capaz de crear narraciones que conectan ideas imaginadas y concretas. Además, estos juegos, aportan a las relaciones sociales y especialmente a las habilidades cognitivas en sí misma, vale decir, la capacidad de estar en un conocer continuo y exponencial. Siguiendo a Piaget, tal inteligencia simbólica está asociada además a la capacidad de desarrollar un pensamiento de tipo representacional, de modo que entre los 3 y 4 años de edad es posible que en sus dibujos la combinación de trazos den lugar a figuras geométricas, las que luego pasarán a ser objetos y personajes identificables.

Respecto a esto último, he podido observar cómo se sustenta directamente en la en las clases que impartí, ya que muchas de las actividades implementadas en mi labor como docente de danza infantil, estuvieron atravesadas por relatos a ser representados con el cuerpo. Proponer

personajes ficticios o reales y construir narraciones con la voz, con el movimiento y en colectivo, son del tipo de actividades en las que se observa una alta participación y afinidad cuando se trata de niños y niñas de 3 y 4 años. A su vez, cuando lo que se busca es realizar cierto movimiento, un relato o alegoría permite que tal acción sea ejecutada con mayor facilidad. Por ejemplo, para indicar la trayectoria del movimiento de los brazos por sobre la cabeza trazando un semicírculo, una vez que se asocia tal acción a una imagen pictórica figurativa, como lo es “arcoíris” para ese caso puntual, inmediatamente hay una mejor comprensión y ejecución más precisa de la instrucción. Es decir, simbolizar movimientos corporales con imágenes identificables evocadas a través del lenguaje verbal, favorece ampliamente la comprensión de ambos: tanto del concepto arcoíris como del movimiento de brazos al que fue asociado. Colateralmente, tal símbolo se vuelve un aporte para la coordinación, donde se ven implicada la consciencia del cuerpo y de sus partes.



Fig. 1: Clase nº 3, asignatura Danza y Creatividad impartida por Francisca Las Heras en Colegio Alianza Francesa. Fotografía tomada por profesora ayudante.

1.2.2. Perspectiva sociocultural del desarrollo infantil

Es importante enfatizar en que la división por etapas recién señalada por Piaget no es un patrón estable ni mucho menos innato, por el contrario, es altamente variable, acorde a las relaciones sociales de niños y niñas, como también bajo la influencia de su contexto geográfico y cultural general. Esta es la principal crítica que hizo Vygotsky a Piaget, quien incorpora el enfoque social a las didácticas del aprendizaje¹⁸. En ese sentido, el aprendizaje debe ser

¹⁸ RAFAEL, Aurelia. *Desarrollo cognitivo: las teorías de Piaget y de Vygotsky*. Paidopsiquiatria [en línea]. 2008. [Fecha de consulta 10 de septiembre de 2021]. Disponible en <http://www.paidopsiquiatria.cat/files/teorias_desarrollo_cognitivo_0.pdf>

considerado siempre de manera situada, en el cual influyen las instituciones educativas y las relaciones sociales y culturales, todas ellas instancias que van trazando experiencias en la historia social e individual de cada niño y niña, y donde existe un vínculo inseparable al cuerpo-. Dicho en palabras de Silvia Federici: "la historia del cuerpo es la historia de los seres humanos, pues no hay práctica cultural alguna que no sea primero aplicada al cuerpo."¹⁹

Lo único que para Vygotsky puede considerarse como capacidad innata para el aprendizaje es la percepción, la cual participa de las interacciones colectivas. Así, considera niños y niñas, ante todo, como seres perceptivos, sociales y relacionales.

Manteniéndose al margen del sistema de estadios de desarrollo, Vygotsky no diferencia etapas. En su lugar, se refiere al juego, los objetos, el lenguaje y la transformación de infantes de manera más global en la infancia temprana. En vez de categorizar, lo que hace es enfatizar en cómo el entorno influye en el aprendizaje. De allí que la educación escolar es un sistema que determina ciertos tipos de desarrollo cognitivo. Para él, la cognición tiene que

¹⁹ FEDERICI, Silvia. *In Praise of the Dancing Bodies*. Gods & Radicals. [en línea]. 2016. [Fecha consulta 15 de mayo de 2020] Disponible en <<https://godsandrads.org/2016/08/22/in-praise-of-the-dancing-body/>> Trad. Juan Verde disponible en <https://mundoperformance.net/2020/08/29/en-alabanza-al-cuerpo-danzante/>

ver con un proceso en que se relaciona lo interior con lo exterior, un proceso de interiorización de lo que le ofrece el entorno, sea educativo, cultural, familiar u otro, en el cual aparece la subjetividad y en la cual la creatividad entra a tomar un rol.

Por otro lado, el desarrollo del aprendizaje también muestra una variabilidad especial dentro del grupo etario seleccionado, de modo que el categorizar y pretender unificar puede ser un intento fallido. Según explica Bosch:

El periodo del desarrollo infantil comprendido entre los 3 y 5 años es una época de muchos cambios, de nuevas adquisiciones, que no siempre siguen una línea recta de crecimiento gradual, progresivo y definitivo. Por el contrario, el crecimiento sigue un ritmo de avances y retrocesos, de progresos y regresiones, de altibajos (...) En esa edad la gama de variaciones individuales es muy amplia. Es quizá en este periodo en el que los ritmos individuales de crecimiento se hacen más evidentes.²⁰

²⁰ En GUTIÉRREZ RUIZ, Victoria y SALGADO NÚÑEZ, Alejandra. *Integración de la danza en la educación preescolar formal chilena : aportes de la disciplina para un escenario de problemáticas y oportunidades* [en línea]. Santiago, Chile: Universidad de Chile - Facultad de Artes, 2014. 215p. [Fecha consulta: 22 de diciembre 2021]. Disponible en <<http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/117142>>

Ya sea desde la teoría o la práctica, este grupo etario muestra su alto grado de heterogeneidad en cuanto a comprensión de instrucciones, intereses y subjetividades, siendo ese uno de los grandes retos de encontrarse como docente ante ellos: hacer que se sientan desafiados pero capaces y armonizar con los ritmos de quienes menos se involucran, ya sea por timidez o diferencias motrices. A la luz de mi práctica docente, uno de los aprendizajes que ésta me dejó fue lo fundamental que es comprender que no todos los niños y niñas van a responder de la misma manera ante una actividad y que, a pesar de tener ciertos intereses y necesidades en común, el desarrollo particular de cada individuo muestra que también hay rumbos divergentes. Por ello, se hace fundamental prestar atención a cada quien en su individualidad y tomarles en cuenta a todos por igual, de modo que se sientan incorporados a la experiencia de aprendizaje tanto en su individualidad como en lo grupal. Por lo demás, he observado que cuando se sienten parte del colectivo suelen mostrar mayor interés en la actividad propuesta, permitiéndoles participar de manera más activa o pasiva según necesidad. En este punto es que la docencia y las personas adultas a cargo de educar, juegan un papel crucial para mediar entre educandos y experiencias de aprendizaje. Respecto al rol de los adultos y el entorno social y educativo Vigotsky es claro:

Aquello que [el niño] hoy puede realizar en colaboración con el adulto y bajo su dirección, podrá realizarlo por sí mismo el día de mañana. Eso

quiere decir que cuando esclarecemos las posibilidades del niño para realizar la prueba en colaboración, establecemos al mismo tiempo el área de sus funciones intelectuales en el proceso de maduración que darán sus frutos en el próximo estadio de desarrollo²¹

Esto quiere decir que el nivel de desarrollo mental del niño es evidenciado por lo que es capaz de imitar en el plano intelectual a partir de los adultos y que la educación y la medición de los logros se basaría en pruebas de colaboración y autonomía. En ese sentido, según Vigotsky, la educación debe orientarse hacia instrumentos y actividades de mediación entre el contexto, adultos y los aprendices en edad preescolar. Dice el autor: "para los niños muy pequeños resulta del todo imposible separar el campo del significado del campo visual, porque existe una íntima fusión entre el significado y lo que perciben visualmente" ²² En suma, percepción, entorno y relaciones sociales son determinantes para definir un estadio de desarrollo específico para uno u otro grupo etario. En base a esto, se infiere que los desarrollos motriz, sensorial, intelectual, social y cultural, son interdependientes de la interacción y las relaciones humanas, las cuales contienen un componente corporal

²¹ RUIZ, Edgardo, ESTREVEL, Luis. *Vigotsky: la escuela y la subjetividad. Pensamiento Psicológico* [en línea]. 2010, 8(15):135-145 [Fecha de consulta 17 de octubre de 2021]. Disponible en

<<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80115648012>>

²² VIGOTSKY, Lev. *El papel del juego en el desarrollo del niño*. En: VIGOTSKY, Lev. *El desarrollo de los procesos psíquicos superiores*. Barcelona: Editorial Crítica. 1979. pp. 141-158.

indudablemente, tanto por imitación de las acciones y la gestualidad como también por el atributo sensorial propio del contacto con las cosas y las personas.

En consecuencia, la imitación a través de la visualidad y la visualización de imágenes, deberán ser incorporados a la matriz de principios a considerar a la hora de elaborar actividades danzadas para la educación preescolar. Conjuntamente, la experiencia compartida, tanto con sus educadores y educadoras como con sus pares, constituye un rasgo a considerar para el diseño de un programa que lo articule con las narrativas simbólicas y experiencias sensoriomotrices ya planteadas anteriormente. Ese compartir socialmente también involucra la participación colaborativa, es decir que niños y niñas puedan contribuir tomando un rol o misión para que la tarea pueda desarrollarse. Así, dinámicas y actividades colectivas donde la imitación, participación y la colaboración se hagan presentes, también contribuirán al desarrollo infantil, especialmente en su dimensión sociocultural, ya que en este grupo etéreo es particularmente notoria la necesidad del colectivo para el aprendizaje. Niños y niñas de preescolar buscan a sus personas cuidadoras y educadoras para realizar sus actividades y satisfacer sus necesidades e intereses, aún requieren mucho de esas personas para ello, o dicho de otro modo, la experiencia de aprendizaje no ocurre de manera aislada o individual sino en relación a figuras de referencia, mediación, acompañamiento y apoyo,

que transmiten las herramientas, hábitos y acercamientos al estar y saber del mundo que son propios de su cultura.

Respecto a la deuda que deja Vigotsky en sus estudios, es que no da mayor cabida al aspecto emocional, a la dimensión afectiva de las relaciones sociales, para lo cual existen otras líneas de pensamiento que emergen para considerar este aspecto del desarrollo según se describe a continuación.

1.2.3. El desarrollo psicosocial y afectivo

La teoría del desarrollo psicosocial o Modelo Psicosocial de Erikson²³, ocupa un lugar reconocido en la psicología del desarrollo también llamada psicología evolutiva. Si bien proviene de una base freudiana toma un rumbo diferente. Su principal característica es que instaura el concepto de desarrollo de la personalidad profundizando en la idea de la vida como ciclo. En ello se ven involucradas las emociones y los afectos, los cuales ocupan un lugar particular y diferenciado según cada etapa del desarrollo humano, emociones que son estudiadas siendo puestas en relación entre ellas y también en función de las relaciones con otros. Erikson es de la línea de estudiosos que dividen el desarrollo por etapas, asignándole una emoción eje para cada una de ellas.

²³ ERIKSON, Erik. *El Ciclo Vital Completado*. Barcelona: Ediciones Paidós Iberica. 1985. 144p. ISBN: 9788449309397

Así, en sus categorías establece que infantes de entre 3 y 5 años de edad se encuentran en una etapa donde las emociones que tienen que ver con la iniciativa. Aumenta la motivación por interactuar socialmente con otros niños y niñas y el interés por poner a prueba sus capacidades, habilidades y destrezas, estableciendo propósitos que quiere alcanzar de manera intuitiva, reconociendo su yo, sus intereses y necesidades. Del mismo modo, su fuerte iniciativa es impulsada por su curiosidad, la cual les genera muchas preguntas que hacen a los adultos y por las que también buscan respuesta tanto verbalmente como corporalmente en experimentaciones y especialmente en el juego simbólico. Por estas razones, al rango etario en cuestión le ha llamado "edad del juego". Se vuelve entonces altamente conveniente estimular su creatividad, dar espacio al juego libre, ofrecer soportes y materiales diversos para la experimentación y la expresión, ya que promover la iniciativa creadora satisface sus necesidades evolutivas, cognitivas y emocionales, sentando las bases para los desafíos de la etapa posterior, la cual, según Erikson, irá progresivamente hacia el interés por el funcionamiento de las cosas. Respecto a las relaciones, esta es una etapa en que sus vínculos afectivos tienden a idealizar a las personas, siendo la familia y los círculos más próximos al niño los protagonistas de su interés relacional. En ese sentido quien desempeñe la docencia se debe presentar como persona confiable y cercana con quien compartir intereses, sentimientos y los espacios de juego.

Como se puede apreciar, una vez más los factores lúdico, corporal, experiencial y vinculante se ven articulados en el perfil de este grupo etáreo. Lo relevante en Erikson es que sugiere un vínculo entre afectividad y corporalidad. En base al autor es posible asumir que, ya que las emociones van caracterizadas por la iniciativa, son éstas las que impulsarían la acción que les moviliza iniciar juegos desafiantes en los que ponen a prueba las habilidades corporales, las que van descubriendo y expandiendo. Por otro lado, se hace notar que es fundamental en la elaboración de un programa educativo acorde al grupo etáreo del nivel preescolar, establecer un vínculo afectivo cercano entre educadores y educandos, en un contexto lúdico donde se sientan desafiados y a la vez respaldados por la persona que tome el rol de guía a seguir. De este modo y tomando al cuerpo como medio se contribuirá a su desarrollo psicosocial y afectivo.

1.2.4. Hito cognitivo: el lenguaje verbal y su relación con la corporalidad

Es posible continuar profundizando en la amplia diversidad de enfoques para la comprensión del desarrollo cognitivo de niños y niñas entre 3 y 4 años de edad, abordar los ámbitos de la intuición y profundizar en la percepción, sin embargo, dado que tal amplitud merecería una investigación específica propia y excede los límites del presente estudio, los antecedentes que han sido señalados aquí correlacionan los aspectos que más se acercan a aquel modelo

educativo escolar correspondiente al caso específico que será abordado, según se podrá ver prontamente en el capítulo referido al análisis curricular. Lo que realmente es de interés y le otorga foco al propósito de estas líneas es encontrar un hito cognitivo propio del grupo etario escogido. Por lo tanto, a partir de las características identificadas y los autores que las han estudiado, es posible afirmar que el lenguaje tiene especial importancia, presentando cambios sustanciales en el estadio de desarrollo de niñas y niños de 3 a 4 años de edad.

Hemos ya dicho que, según Piaget, este grupo corresponde el segundo de los cuatro estadios de desarrollo, llamado estadio preoperatorio y que entre las principales características de esta etapa, se produce el inicio de las funciones simbólicas. Se trata de una interiorización de los esquemas de acción en representacionales, donde las palabras comienzan a equivaler con símbolos, de modo que el lenguaje que venía siendo un acompañante de la acción en la etapa de desarrollo anterior pasa ahora a recrear acciones pasadas y construir con esos eventos nuevas historias, apareciendo el relato oral en el juego.

Para Vygotsky, el pensamiento y el lenguaje son sistemas separados inicialmente desde el comienzo de la vida, la fusión se produce alrededor de los

tres años de edad, con la producción de pensamiento verbal, también llamado “lenguaje interior”²⁴. Por otra parte el lenguaje hablado, en su naturaleza representativa y simbólica se corresponde con la aparición de la llamada inteligencia simbólica que caracteriza al estado preoperacional propuesto por Piaget.

Erikson también hace referencia a este punto: el lenguaje hablado se perfecciona especialmente en esta etapa, al punto de no solo acompañar la acción con la palabra sino que ser capaz de formular preguntas, habilidad que requiere más vocabulario y capacidades de relacionar ideas con lo verbal, lo cual lleva a que buena parte de los niños y niñas -al menos en nuestra cultura- se muestren de manera más locuaz e imaginativa.

Ya en el campo del *embodiment cognition (EC)*, la relación entre lenguaje, experiencia, cuerpo, acción y sensorialidad ha presentado especial interés recientemente, si bien es un tópico de investigación aún en desarrollo: *“language and concepts have been at the center of much of the debate between*

²⁴ RUIZ, Edgardo, ESTREVEL, Luis. *Vigotsky: la escuela y la subjetividad. Pensamiento Psicológico* [en línea]. 2010, 8(15):135-145 [Fecha de consulta 17 de octubre de 2021]. Disponible en <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80115648012>>

strong, weak, and secondary theories of EC (Zwaan, 2014)"²⁵ Por ejemplo, se ha observado que los grandes cambios que se aprecian en el rango etario de transición a la educación escolar, son caracterizados por la significativa transformación el desarrollo del lenguaje hablado y para ello los gestos poseen un rol destacado²⁶. Una amplia variedad de estudios de EC infantil en torno a la relación sensorio motora y la adquisición de lenguaje han demostrado que verbos y adjetivos son incorporados de mejor manera cuando hay una acción asociada a ellos con la cual se experimenta²⁷. Igualmente, la comprensión de ciertos verbos conceptuales ya más abstractos como son aquellos relacionados con las emociones, encuentra mayor asentamiento cuando hay interacciones corporales de por medio, dicho de otro modo, las habilidades lingüísticas mejoran cuando cuando hay comportamientos y acciones corporales concretas hacia alguien, que manifiestan el verbo de esa emoción²⁸.

²⁵WELLSBY, Michele y PEXMAN, Penny M. *Developing embodied cognition: insights from children's concepts and language processing*. *Frontiers in Psychology* [en línea] 2014, 5(504) [Fecha de consulta 24 de septiembre de 2021]. Disponible en <<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00506>>

²⁶ O'NEILL, Daniela, TOPOLOVEC, Jane y STERN-CAVALCANTE, Wilma. *Feeling Sponginess: The Importance of Descriptive Gestures in 2- and 3-Year-Old Children's Acquisition of Adjectives*. *Journal of Cognition and Development* [en línea]. 2002, 3(3):243–277. ISSN 1532-7647 [consultado el 24 de septiembre de 2021]. Disponible en <[doi:10.1207/s15327647jcd0303_1](https://doi.org/10.1207/s15327647jcd0303_1)>

²⁷ WELLSBY, Michele y PEXMAN, Penny M. *Developing embodied cognition: insights from children's concepts and language processing*. *Frontiers in Psychology* [en línea] 2014, 5(504) [Fecha de consulta 24 de septiembre de 2021]. Disponible en <<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00506>>

²⁸ Ibid.

Ahora bien, tales experiencias relacionales que favorecen el lenguaje no refieren solo a interacciones entre personas, sino que el lenguaje puede ser concebido como una herramienta que nos permite interactuar con nuestro entorno. A su vez, usando nuestro lenguaje podemos desarrollar noción del cuerpo propio, gracias a las acciones directas con los objetos²⁹. Las interacciones corporales también son esenciales para el significado cuando se trata de adjetivos por ejemplo. La gestualidad y la experiencia táctil en torno a un objeto para reconocer sus características, favorece la adquisición de nuevo lenguaje, niños y niñas se vuelven más capaces y asertivos a la hora de identificar adjetivos si es que les son enseñados a través de gestos, interacciones corporales y experiencias táctiles con objetos.³⁰ Finalmente, el vínculo entre el nivel de vocabulario y habilidades motoras finas, señala que las experiencias de aprendizaje corporalizadas tienen influencias positivas en el aprendizaje de conceptos y lenguaje en niños³¹. La comprensión del lenguaje en el proceso de desarrollo cognitivo infantil se funda en acciones corporales y experiencias sensoriomotoras donde acciones concretas, como comer por

²⁹ Ibid.

³⁰ O'NEILL, Daniela, TOPOLOVEC, Jane y STERN-CAVALCANTE, Wilma. *Feeling Sponginess: The Importance of Descriptive Gestures in 2- and 3-Year-Old Children's Acquisition of Adjectives*. Journal of Cognition and Development [en línea]. 2002, 3(3):243–277. ISSN 1532-7647 [consultado el 24 de septiembre de 2021]. Disponible en <doi:10.1207/s15327647jcd0303_1>

³¹ Ibid.

ejemplo, se integran porque la persona a cargo de los cuidados lo menciona cuando hace la acción³².

En síntesis, es posible inferir que el desarrollo sensoriomotor determina el desarrollo conceptual y del lenguaje, tanto hablado como gestual, especialmente en niños y niñas en etapa preescolar. Por lo tanto, un déficit de experiencias corporales tendría impacto directo en los aprendizajes. La pregunta ahora apunta hacia el lugar que tienen las experiencias corporales en el currículum de enseñanza preescolar: ¿considera las experiencias sensoriomotrices y los principios relacionales de interacción corporal en su estructura educativa? ¿considera al cuerpo? O dicho de otro modo ¿cómo aparecen en el currículum las demandas cognitivas de niños y niñas de entre 3 y 4 años de edad referidas al cuerpo? También cabe observar qué áreas refieren al desarrollo del pensamiento operacional (aquello que comúnmente se asume como del ámbito de lo “intelectual”) y qué áreas convocan expresamente al cuerpo, a la inteligencia sensoriomotriz. Para ello se vuelve necesario, por lo tanto, realizar un análisis curricular que, buscando respuesta a estas preguntas, entregue también información acerca de la función que la danza ocupa -en el mejor de los casos- o podría ocupar en el mismo. ¿Cómo aportaría la danza al

³² GLENBERG, Arthur M. y GALLESE Vittorio. Action-based language: A theory of language acquisition, comprehension, and production. *Cortex* [en línea]. 2012, 48(7):905–922. ISSN 0010-9452 [Fecha de consulta: 24 de septiembre de 2021]. Disponible en <doi:10.1016/j.cortex.2011.04.010>

currículum y de qué modo favorecería en especial a las habilidades lingüísticas? Es decir, ¿cómo podría aportar en la adquisición de lenguaje dada la relevancia que tiene en este grupo etario? Teniendo ciertos antecedentes, el de la presencia de la danza en el currículum educativo, el lugar que allí tiene el cuerpo y la distinción de las áreas de aprendizaje, será posible pensar la danza en sus atributos corporal, expresivo y relacional, como beneficio en las experiencias de aprendizaje en contexto escolar y en especial para el desarrollo de las habilidades lingüísticas.

CAPÍTULO II: UN ROL PARA LA DANZA EN EL CURRÍCULUM DE EDUCACIÓN PREESCOLAR

La idea de la danza formando parte del currículum escolar posee ya un camino recorrido y que van desde el proyecto desarrollado por Laban con La Danza Educativa Moderna³³ hasta apuestas prácticas más recientes como han sido “Dancing Classroom”³⁴, iniciativa británica que demostró que la inclusión de la danza como herramienta de aprendizaje tiene un impacto en lo que sucede al interior de la escuela en términos académicos. Como caso local, existió un programa en territorio chileno, titulado “CUERPO Y MOVIMIENTO PARA UN APRENDIZAJE ACTIVO” desarrollado por el Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, el año 2014 en la Escuela Mariscal de Ayacucho de la comuna de Lo Prado, en Santiago de Chile³⁵, también con

³³ LABAN, Rudolf. *Danza Educativa Moderna*. Barcelona, Paidós Iberica. 1985. 136p. ISBN: 9788475093239.

³⁴ LONDOÑO, Camila. *Acerca del aprendizaje ¿Por qué la danza es tan importante como la matemática en la escuela? Así lo argumenta Sir Ken Robinson*. Elige Educar [en línea]. 2018. [Fecha de consulta: 27 de agosto de 2021]. Disponible en <<https://eligeeducar.cl/acerca-del-aprendizaje/por-que-la-danza-es-tan-importante-como-la-matematica-en-la-escuela-asi-lo-argumenta-sir-ken-robinson/#:~:text=En%20general,%20los%20hallazgos%20en,razonamiento%20verbal%20y%20matemático,%20principalmente.>>

³⁵ GUTIÉRREZ RUIZ, Victoria y SALGADO NÚÑEZ, Alejandra. *Integración de la danza en la educación preescolar formal chilena : aportes de la disciplina para un escenario de problemáticas y oportunidades* [en línea]. Santiago, Chile: Universidad de Chile -

buenos resultados. Sin embargo, de manera globalizada, el panorama respecto a la inclusión y consideración de la danza a la educación deja ver que en el sistema educativo oficial -y especialmente el estatal-, no valora ni otorga mayor relevancia a los aportes que la danza en el desarrollo cognitivo. Existe una carencia en ese aspecto que no ocurre solo en Chile y que va emparentada al debate que surge a la hora de intentar definir el concepto de danza en la educación.³⁶

2.1. Danza en la educación

De lo anterior y sumado a mi práctica docente, lo que rescato es que el primer error de pensar la danza en la educación es pretender que la misma se refiera a la adquisición de una técnica y manejo de un lenguaje expresivo-corporal formal. Esto quiere decir que “educación de la danza” es diferente a “danza en la educación”. Por lo tanto, de aquí en adelante cada vez que la palabra danza sea nombrada, será para referirse a su perfil educacional, vale decir, ese que apunta a que la dimensión educativa de la danza excede la técnica, pues la danza en la educación tiene otros fines y que tienen que ver con el desarrollo humano en términos afectivos, cognitivos, sociales,

Facultad de Artes, 2014. 215p. [Fecha consulta: 22 de diciembre 2021]. Disponible en <<http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/117142>>

³⁶ NICOLAS, Gregorio, UREÑA, Nuria, GOMEZ, Manuel, CARRILLO, Jesús. *La danza en el ámbito de educativo*. RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación [en línea] 2010, 17:42-45 [Fecha de consulta 16 de Octubre de 2021]. ISSN: 1579-1726. Disponible en <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345732283010>>

relacionales y también corporales. En definitiva, comparto las palabras de Ferreira cuando expone:

El objetivo de la danza en el campo de la educación, se asocia al concepto de expresión corporal y se centra en un propósito desarrollador para que el niño se reconozca, se relacionen con los demás, desarrolle sus capacidades motoras, sociales, afectivas y cognitivas, en un acercamiento a los lenguajes artísticos" ³⁷

Acordado esto, el siguiente ejercicio investigativo propone la revisión del currículum educativo para determinar de qué manera se clasifican las áreas del saber y cómo se relacionan con la danza, o bien sea dicho, cómo se han relacionado a partir de lo que he visto en mi práctica docente y cómo podrían llegar a relacionarse.

³⁷ FERREIRA, Mariela. *La Educación Artística y su Incidencia en la Transversalidad y Calidad de la Educación Concepciones sobre la Formación Integral y su Relación con la Enseñanza de la Danza como Manifestación de la Expresión Corpórea*. Educación Física -Chile [en línea]. 2008, 267:9–15. ISSN 0716-0518 [Fecha de consulta: 24 de septiembre de 2021]. Disponible en <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2978683ejecución>>

2.2. Análisis del currículum de educación preescolar diseñado para niñas y niños entre 3 y 4 años: el caso del colegio Alianza Francesa

Para darle solvencia al propósito de contribuir a los procesos de enseñanza a través de la danza como vehículo para aprendizaje para otras áreas del saber más allá de lo meramente artístico y corporal, es relevante hacer el ejercicio de revisar y analizar el currículum del nivel preescolar diseñado para niñas y niños de 3 a 4 años de edad. Dado que mi práctica docente se realizó en el colegio Alianza Francesa, donde impartí la asignatura de Danza y Creatividad, es que tomaré este caso particular. Gracias a este análisis curricular será posible identificar en el mismo aquellos contenidos en los cuales la danza puede acompañar y beneficiar. Es relevante darle especial atención al hito significativo de interés de esta investigación, el cual -como ha quedado señalado anteriormente- tiene que ver con el desarrollo del lenguaje verbal.

El programa educativo de enseñanza de la escuela maternal (*maternelle*), específicamente de la *Petite Section* (en adelante PS), correspondiente al nivel pre escolar para niños y niñas desde 3 a 4 años de edad, -el contexto donde fue impartida la asignatura de Danza y Creatividad-, organiza los contenidos de manera bi-mensual, dividiendo el año en cinco

períodos y considerándose seis áreas de aprendizaje³⁸ que pueden ser acotadas a:

- A) Desarrollo del lenguaje
- B) Actividad física
- C) Actividad artística
- D) Herramientas de estructuración del pensamiento
- E) Relación con el entorno y convivencia

En primera instancia, las áreas que convocan a lo intelectual sería la referida al desarrollo del lenguaje (A) y la de adquisición de herramientas para estructuración del pensamiento (D). Por el contrario, las áreas donde la presencia de la danza logra hacer un directo y coherente aporte son las referidas a la actividad física (B) y la actividad artística (C), vale decir, respectivamente. Dada la evidente dimensión corporal y artística de la danza, por sus propiedades constitutivas para el desarrollo de las coordinaciones, destrezas locomotoras y por la expresividad a través de la acción y el gesto propios de este arte; daré inicio el análisis curricular con estas últimas áreas y que en el programa curricular son descritas como “actuar, expresarse, entender a través la actividad física” (B) y “actuar, expresarse, entender a través la actividad artística” (C).

³⁸ COLEGIO ALIANZA FRANCESA. Programme de l'école maternelle Petite Section 6. Santiago, 16 de marzo de 2021. 50p.

2.2.1. El lugar del cuerpo y el arte en el currículum de educación preescolar

En detalle, el área titulada “actuar, expresarse, entender a través de la actividad física”, tiene por objetivo ayudar al niño a descubrir su propio cuerpo y sus interacciones con el medio ambiente y los compañeros, para darle un mejor control de éste y sus movimientos. Se conforma por actividades de exploración de diferentes cualidades y espacios, para experimentar el placer del movimiento buscando desarrollar habilidades motrices de propulsión, equilibrio, relación con obstáculos y movilizar el cuerpo en distintas alturas e inclinaciones. Considera la interacción con otros y el trabajo en equipo para realizar acciones y organizaciones espaciales, pudiendo seguir reglas y hacer itinerarios, experimentando la noción de acción colectiva, identificando roles y acciones de colaboración, cooperación y oposición. También busca que los niños y niñas puedan comunicarse con los demás a través de acciones expresivas y realizar juegos de imitación e impregnación, seguir reglas y construir una mirada de espectador. Por otra parte el área titulada “actuar, expresarse y entender a través de la actividad artística” nombra directamente a las artes musicales, visuales y de expresión corporal. Además menciona actividades de desarrollo de la percepción orientadas al fomento de la creatividad y la capacidad para representar, buscando que niños y niñas se atrevan a utilizar el propio cuerpo con y frente a los demás imitando lo que hace el profesor para luego inventar y transformar formas habituales de actuar y moverse.

Esta área curricular evidentemente se refiere al desarrollo motriz, apuntando a las demandas cognitivas relacionadas al movimiento y el cuerpo a través de los sentidos y el juego, lo cual quiere decir que está directamente enfocada en contribuir a las experiencias sensoriomotoras de las que hablan las ciencias cognitivas -o la inteligencia sensoriomotriz de Piaget-. Por otro lado, creatividad, expresividad, control del cuerpo, construir mirada de espectador, son aspectos constitutivos de la danza por lo cual su práctica beneficia directamente a las unidades de aprendizaje aquí señaladas. En cuanto al desarrollo físico, la danza amplía el rango de movimiento y su diversidad, facilita el desarrollo del equilibrio y fuerza, respondiendo a las necesidades innatas propias de la edad y su fisiología, necesidades que tienen que ver con activar articulaciones, musculatura y propiocepción, promoviendo coordinaciones que generan nuevas conexiones nerviosas. Del mismo modo, crea memoria kinestésica que servirá para las funciones motrices de toda la vida que se relacionarán con la lúdica, sensaciones y expresión de emociones. Sin embargo, la consideración del cuerpo y la danza en la educación, tienden a reducirse al desarrollo motriz y expresivo, como señalan Vasco y Peña:

La danza dentro del ámbito escolar es una herramienta que puede lograr fomentar de manera creativa y apropiada talentos en los estudiantes, aparte de estimular la comunicación y hábitos sociales. Es

en estas actividades en donde se encuentra gran cantidad de beneficios para el niño que persiguen áreas como la educación física y un buen apoyo para lograr estos objetivos es utilizando herramientas que posee la educación artística.³⁹

Sin embargo, desde mi perspectiva cuando la danza toma un rol en la educación debería concebirse como más allá de sus propiedades creativas y artísticas. Tal como decretaba Laban en 1978: “uno de los objetivos de la danza en la educación (creo que el más importante) es ayudar al ser humano a que, por medio del baile, halle una relación corporal con la totalidad de la existencia”⁴⁰

Es preciso retomar ahora que la búsqueda aquí consiste en ir a poner en valor la capacidad benéfica de la danza como vehículo del aprendizaje de otros planos del conocimiento de modo que favorezca la asimilación de esos aprendizajes, por lo que remitirnos únicamente a la áreas curriculares anteriores es un acto reduccionista. Dicho de otro modo -y con el respaldo de

³⁹ VASCO, Guillermo y PEÑA Rey. *La Danza Herramienta pedagógica de formación*. Tesis de grado en Educación. [en línea]. Bogotá: Universidad Libre. 2015. 63p. [Fecha de consulta 30 de agosto de 2021]. Disponible en <<https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/8491/PROYECTO%20FINAL.pdf>>

⁴⁰ En NICOLAS, Gregorio, UREÑA, Nuria, GOMEZ, Manuel, CARRILLO, Jesús. *La danza en el ámbito de educativo*. RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación [en línea] 2010, 17:42-45 [Fecha de consulta 16 de Octubre de 2021]. ISSN: 1579-1726. Disponible en <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345732283010>>

los estudios del *embodiment cognition*, ya revisados- en lugar de atenerse únicamente a lo artístico y físico, lo cual se valora y reconoce, la danza con sus propiedades podría otorgar beneficios al ser transversalmente incluida para relacionarse con los aprendizajes escolares del presente que, además, fortalecerán las bases para lo que demandará su educación futura. Vale la pena entonces revisar con detención los demás componentes del currículum.

Respecto al área que señala la relación con el entorno y la convivencia (E), ésta considera la incorporación de nociones de espacialidad (adelante, atrás, arriba, abajo) y temporalidad (momentos del día y relaciones cronológicas de antes, después, hoy mañana, ayer), relacionarse con objetos variados, la implementación de reglas y consignas colectivas, como también vivir experiencias de cooperación; más el reconocimiento del cuerpo y sus partes. En todos estos aspectos la danza puede hacer un aporte directo al tener como principal medio de acción el cuerpo propio y el intercambio de movimiento con los cuerpos de compañeros por medio de actividades lúdicas que se proponen consignas simples.

Un ejemplo sencillo y claro que incorpora unidades de las áreas hasta ahora descritas (B, C y E) es el juego con un globo. Una vez lanzado hacia arriba, se invita al grupo de participantes a evitar que caiga hacia abajo. Para evitar que caiga al piso, en un comienzo se dejará que escojan sus gestos de

manera libre para lograr el propósito y luego indicando con qué partes del cuerpo deben tocar el globo. A partir de ahí se puede agregar que después de cada vez que se toca el globo debe hacerse un giro, un salto o tocar suelo. Se puede incorporar un acompañamiento musical. Este juego incluye instrucciones que involucran reconocer partes del cuerpo, adquirir nociones espaciales, y relacionarse con un objeto y sus cualidades, trabajando la coordinación desde lo simple hacia destrezas más complejas, con un propósito grupal colaborativo muy simple: evitar que el globo toque al piso. Es decir, la misma contribuye al aspecto del currículum referido a la convivencia descrito como un aprender juntos y vivir juntos, que trata sobre la incorporación de reglas de la vida en común, trabajo con consignas colectivas y actividades de cooperación. En general, el uso de consignas con un propósito en común han sido el sustento principal de la clase de Danza y Creatividad que impartí en el colegio, la cual se articuló en base a juegos que dependen de reglas para su funcionamiento, instrucciones que mientras más simples y lúdicas, mejor resultados de participación y aprendizaje ofrecía.

Otros aspectos curriculares del área (E) que aluden al cuerpo son:

- la incorporación de hábitos saludables y de higiene y el descubrimiento de los ciclos y necesidades vitales (alimentación, crecimiento, reproducción, envejecimiento y muerte de seres vivos como animales y plantas);

- la capacidad de identificar y clasificar algunos materiales y objetos según diferencias de forma y textura, que son apreciadas por los sentidos de la visión y el tacto;
- y la experiencia de transformar la materia utilizando diversos movimientos y herramientas para ello, tomando en cuenta los efectos de tales acciones (arrugas, pliegues, agujeros, roturas, cortes) y los riesgos asociados.

Si bien en la asignatura de Danza y Creatividad fueron trabajadas cualidades de movimientos corporales representando verbos como sacudir, moler, amasar y otros, que podrían contribuir a los contenidos de esta unidad curricular, los mismos pudieron ser escasamente abordados fundamentalmente por limitaciones de la cantidad de clases, su duración y porque el centro de atención fue evolucionando hacia el interés por el lenguaje. Para esta ocasión no queda del todo claro de qué modo la danza se vincularía con esta área, por lo que dejo abierta la pregunta para futuros estudios y prácticas: ¿qué principios de la danza podrían articular una actividad que responda a la relación con los objetos, sus cualidades, comportamiento y sus efectos? Y ya que la inteligencia simbólica es una característica propia de este grupo infantil, ¿qué narraciones podrían articularse corporalmente para representar los ciclos vitales?

En cuanto a las áreas curriculares restantes (A) y (D), éstas son las que sugieren el desarrollo de operaciones de la lógica, vale decir, un perfil intelectual que las diferencian de los demás aspectos del currículum. Por lo tanto, las áreas más pertinentes a este estudio, el cual se propone fortalecer a través de la danza como vehículo de aprendizaje en otras áreas del saber, corresponde a las unidades de lenguaje y la de construcción de herramientas para estructurar el pensamiento la cual va orientada a preparar el desarrollo del saber matemático⁴¹.

A partir de esto, volviendo a los límites de la presente investigación, nos centraremos en el área de lenguaje por los motivos que señalaré a continuación. En primer lugar, porque -según quedó expresado en el capítulo anterior con el análisis del grupo etario-, los niños y niñas entre 3 y 4 años de edad están en el momento bisagra entre la etapa prelingüística y la evolución a un lenguaje -sintáctica y gramaticalmente- más elaborado. En segundo lugar, la presentación de números, formas y cantidades como antesala del pensamiento matemático, requiere también del lenguaje para ello. Por último, cabe señalar que el colegio en cuestión es bilingüe, por lo cual el foco en temas de lenguaje toma especial relevancia en el currículum.

⁴¹ Respecto al área de herramientas para estructuración del pensamiento, a grandes rasgos se señala el descubrimiento de los números, sus usos, relación con cantidades y dígitos, exploración de formas (con volumen y planas), tamaños, secuencias, patrones y resolución de problemas. También ordenar y clasificar según criterios de forma, color longitud y masa.

2.2.2. El lugar del lenguaje en el currículum de educación preescolar

El área de interés aparece en el programa de enseñanza del curso bajo el título de “movilización del lenguaje en todas sus dimensiones”⁴², señalando como principales ejes el desarrollo de la oralidad, del idioma materno y segunda lengua, más el descubrimiento del lenguaje escrito.

El ámbito del habla considera comunicarse con otros, la comprensión oral, reflexión hablada y conciencia fonológica. El primer aspecto apunta a entrar en comunicación con adultos y con otros niños a través del lenguaje hablado, haciéndose entender a la hora de expresar una opinión o necesidad, de cuestionar, describir situaciones, anunciar una noticia, relatar una historia y responder a una solicitud o pregunta de la profesora. Desde medios no verbales hacia lo verbal, el proceso deberá transitar desde construir oraciones cortas y cada vez más articuladas, hacia la expansión del vocabulario y la variedad de temas sobre los cuales hablar. Se incluye el uso apropiado del pronombre "yo" para hablar de sí mismo e incorporar hábitos de cortesía, teniendo en cuenta a su interlocutor en el sistema hablante. El segundo aspecto es la comprensión de lo que se escucha. Esto considera poder escuchar con atención un cuento breve y que niños y niñas puedan aprovechar nuevas palabras y las reutilicen interesándose en lo que no conocen. También

⁴² COLEGIO ALIANZA FRANCESA. Programme de l'école maternelle Petite Section 6. Santiago, 16 de marzo de 2021.

involucra producir relatos por repetición (de rimas y canciones) o representación, para lo cual la danza puede colaborar representando tales situaciones personajes y sonoridades con el cuerpo. En cuanto a vocabulario se busca que niños y niñas lleguen progresivamente a manejar palabras que se refieren al espacio y al tiempo; localizar y nombrar partes de una imagen, materiales, personajes, roles, acciones, personas y gestos, pudiendo comentar sobre una actividad que acaba de realizarse y lo que ha aprendido recientemente, narrar historias ficticias, eventos vividos y poesía. Tal ámbito va de la mano con el intercambio reflexivo con otros y que suma usos del lenguaje oral como el argumentar, evocar, proponer soluciones y opinar, respetando reglas de comunicación grupal y dual, desarrollando interés al escuchar a otros. En síntesis, pudiendo escuchar a otros y expresar lo que se ve, lo que se escucha, lo que se hace y lo que se siente. Finalmente, el inicio de la conciencia fonológica, apunta a cómo suena cada palabra y sus partes, despertando el interés por la diversidad lingüística y la incorporación del segundo idioma.

Estas unidades de aprendizaje sugieren que para el diseño de un programa de danza que pretende apoyar el desarrollo del lenguaje oral, es altamente conveniente incorporar un espacio de diálogo donde el intercambio verbal les permita narrar la experiencia corporal de la sesión de modo que

puedan conectar su vivencia y su pensar sensoriomotriz con la palabra puesta en relación a los demás.

Luego, el área curricular de lenguaje refiere a la dimensión escritural, donde las habilidades buscadas consideran la escucha y comprensión de lo escrito, el descubrimiento de la escritura y su función, más la iniciación a la producción de la misma. El primer acercamiento por parte de los niños y niñas se promueve a través de los cuentos que les son leídos por adultos por lo cual esa actividad tiene un fin múltiple: la comprensión oral del relato, su vínculo con la escritura y estimular el interés por la misma. En la práctica, estos relatos, basados principalmente en situaciones cotidianas, trabajan la comprensión de lo escrito a partir de su asociación con ilustraciones, la recitación y la reproducción gestual, pudiendo identificar distintos tipos de texto y sus soportes como son los cuentos, poemas, libros y canciones.

La importancia de la reproducción visual y gestual para el desarrollo de la oralidad también aparece en el currículum en cuanto a la iniciación a la escritura. Este aspecto del área de desarrollo del lenguaje, está compuesto por actividades que involucren la participación oral de la elaboración de un texto y por la observación de la acción misma de escribir, usando como posibilidades grafismos, pictogramas, símbolos y signos, ejerciten la asociación de textos a una fotografía, la escritura de un mensaje y la creación de listas y recetas. Lo

relevante que entrega el currículum respecto a ello, es que la iniciación a la escritura se basa en la exploración de acciones gestuales, en descubrir rutas espaciales diseñadas y la manipulación de objetos, ejercitando el lenguaje corporal de acuerdo a una intención. En relación a ello, se busca que los alumnos y alumnas tomen conciencia de la ocupación del espacio por parte del cuerpo orientando objetos en relación a sí mismo y que puedan moverse portando objetos de distintas proporciones. En ese sentido la danza al ser un arte del movimiento que se desarrolla en el espacio y diseña formas con el cuerpo tiene mucho que aportar. como experiencia para introducir la acción escritural, la cual es a fin de cuentas una acción realizada por movimientos del cuerpo. Este vínculo entre danza y escritura se hace aun más notorio cuando el currículum refiere al trabajo de la gestualidad como actividad necesaria para la habilidad escritural. El mismo, diferencia incluso la producción de gestos grandes hacia direcciones diversas en espacios amplios y de gestos controlados en espacios pequeños, considera además, el trazado de líneas con el cuerpo, sus gestos y su traslado, en soportes diversos en materialidad y tamaño, que permitan dimensionar trayectorias y direcciones, para luego diversificar el trazo en líneas rectas, onduladas, discontinuas, horizontales, verticales y diagonales. En suma, la iniciación a la escritura demanda un trabajo corporal completo, compuesto por habilidades motrices, de coordinación y diseño espacial, atributos que le son constitutivos a la práctica de la danza como arte del movimiento corporal. Según el currículum analizado y

coincidentalmente con la postura de las ciencias cognitivas, el trabajo corporal, espacial y gestual, fundan los cimientos para la escritura que se desarrollará en los años de estudio venideros -entendiendo que la escritura se inicia en el primer año del ciclo básico de escolaridad- por lo tanto la enseñanza de la danza puesta a disposición del desarrollo del lenguaje tiene todo el potencial para acompañar y promover ese aprendizaje.

En concreto, a partir de esta unidad del currículum respecto al lenguaje, puse en práctica en la asignatura de Danza y Creatividad el uso de narraciones para ser representados por los cuerpos y el movimiento. Un caso específico que logró satisfactoriamente incorporar los contenidos analizados, trabajando a la par con otras asignaturas, fue la actividad realizada con un cuento titulado "*Le Petite Poule Rousse*", el cual estaba considerado dentro del programa educativo escolar del curso, específicamente en el área de desarrollo del lenguaje. El mismo se dispuso para ser abordado también en la clase de danza con doble propósito: por una parte para fomentar la comprensión de su lectura, de modo que la clase de danza pudiese apoyar y complementar la unidad de lenguaje a trabajar y el reconocimiento del segundo idioma; y por otra, como estímulo para desarrollar la corporalidad, habilidades motrices, expresivas y socializantes, pudiendo experimentar posibilidades de movimiento a partir de imágenes y relatos literarios. El cuento seleccionado narra el recorrido de una gallina que acude a varios animales pidiéndoles ayuda para moler el trigo y así

poder hacer pan. En el relato aparecen cinco animales, cada uno de ellos en un medio característico sugiriendo un movimiento acorde para desplazarse por el mismo. Así, el chanco se revuelca en el barro, el pato nada en el agua, el burro va lentamente por el camino y el caballo galopa. La actividad de la clase consiste en dividir el espacio en estaciones donde se ubica cada tipo de paisaje y dividir a los participantes en roles que representan a los distintos animales de la granja. Las trayectorias entre una estación y otra, son recorridas con una corporalidad acorde a cada animal y su manera característica de desplazarse, de modo que las características de los animales representados, transforman la postura y manera de mover el cuerpo, permitiendo explorar representaciones sugeridas por el imaginario y adquirir nuevas destrezas en términos de coordinaciones. Cada integrante del curso vive la experiencia de los cinco tipos de corporalidad y sus desplazamientos variados en ritmo y nivel de cercanía al suelo, conociendo su cuerpo y sus habilidades, en ejercicios motrices de locomoción que incluyen el rodar, deslizar, bracear, trotar, caminar, la cuadrupedia y la bipedestación. La última estación consiste en que todos llegan juntos a realizar la última acción representada de amasar y preparar el pan, es el momento colectivizante en que se concreta el propósito en común. La docente toma el rol de mediadora, narrando la historia, diseñando el espacio para facilitar la acción, ambientando con una música incidental, ofreciendo los símbolos a representar y sumándose a las propuestas corporales de los niños y niñas.

Según se aprecia en la descripción de la actividad, que aborda el desarrollo de las habilidades mencionadas en el currículum respecto al lenguaje oral y escrito vinculadas a la representación, se vuelve tangible la posibilidad de otorgarle un rol a la danza como vehículo del aprendizaje. Por otro lado, la misma actividad tendría beneficios no solo en términos de lenguaje y a nivel escolar sino en el desarrollo integral del niño y niña, ya que simultáneamente aporta en lo creativo (equivalente al área curricular titulada actuar, expresarse y entender a través de la actividad artística), lo corporal (equivalente al área curricular titulada “actuar, expresarse y entender a través de la actividad física”) y responde a las demandas cognitivas de la edad, al poner en juego a la inteligencia simbólica desplegada en el cuerpo y el espacio, más el gesto expresivo en función de una narración. Esto, sin dejar fuera el factor colectivo y favoreciendo la adquisición de habilidades psicosociales, ya que la consigna requería de la colaboración y del intercambio entre pares y adultos.



Fig. 2: Clase nº 4, asignatura Danza y Creatividad impartida por Francisca Las Heras en Colegio Alianza Francesa. Fotografía tomada por la profesora.

La actividad con el cuento “Le Petite Poule Rousse”, es solo una entre muchas que lograron apoyar el proceso cognitivo infantil. Lo interesante es que finalmente ellas no solo funcionan como un medio a merced de un contenido, sino que favorecen el aprendizaje transversalmente en varios planos del saber a la vez, entendiendo saber en un sentido amplio y plural que incluye saberes del cuerpo, del pensamiento y de los sentidos por igual. Dicho de otra forma, más allá de que pueda ser usada como un recurso pedagógico, la danza en la educación entrega sus beneficios en varias capas del desarrollo cognitivo.

Según el camino recorrido hasta este punto de la investigación, ya se vislumbran algunos beneficios de la danza para el desarrollo cognitivo infantil y su contribución a la educación preescolar, solo queda pendiente esclarecerlos. Así, en el próximo capítulo daré continuidad a la descripción de actividades realizadas en la Asignatura de Danza y Creatividad que fueron diseñadas a partir del análisis del currículum y orientadas para apoyar en paralelo las unidades que estaban siendo trabajadas en las demás asignaturas. Serán revisadas desde una perspectiva binocular, vale decir considerando el marco teórico respecto a los beneficios de la práctica de la danza para el desarrollo cognitivo y bajo la óptica de su función educativa.

CAPÍTULO III: BENEFICIOS DE LA PRÁCTICA DE LA DANZA PARA EL DESARROLLO COGNITIVO INFANTIL Y SU APLICACIÓN EN EL CURRÍCULUM DE EDUCACIÓN PREESCOLAR

Los atributos de la danza como aporte en el desarrollo infantil emerge potencialmente, en varios sentidos. Algunos autores como Bohlen, Leipzig, Shurtz,⁴³ coinciden en que la danza surge de la espontaneidad y de los impulsos emocionales, definiéndose como una expresión de los sentimientos internos: "entendemos la danza como el movimiento natural innato en el ser humano". Esta frase muestra su raíz en las palabras de Isadora Duncan⁴⁴, una de las precursoras de la danza libre, quien la considera como algo natural, de modo que un atributo del ser. Por consiguiente, el solo hecho de promover espacios para su práctica estaría favoreciendo el desarrollo natural de la espontaneidad y la canalización de las emociones, en un despliegue íntegro del ser.

⁴³ REVUELTA, Aintzane. *La Danza como herramienta en la Educación Integral*. Titulación de Pedagogía [en línea]. País Vasco: Universidad del País Vasco, 2015. 77p [Fecha de consulta 24 de septiembre de 2021]. Disponible en <<https://docplayer.es/52189564-La-danza-como-herramienta-en-la-educacion-integral.html>>

⁴⁴ Ibid.

Más allá de tal visión de corte ontológica, se puede apreciar en variadas fuentes -más o menos formales- y especialmente en aquellas ligadas a los estudios de educación artística⁴⁵ y la pedagogía en general⁴⁶, que su práctica tiene como principal beneficio al desarrollo de la expresión corporal y creativa. Este beneficio involucra a la gestualidad, el lenguaje no verbal ligado a las habilidades motrices, el reconocimiento y construcción de la autoimagen, la conciencia grupal y coordinación con un otro en interacción, más el desarrollo del sentido estético y artístico.

Ahora bien, desde la perspectiva del desarrollo cognitivo -el propósito de estas líneas-, la práctica de la danza posee funciones en los aspectos humanos específicos hasta aquí desarrollados, vale decir en los ámbitos del desarrollo sensoriomotriz y de las relaciones en tanto sociales y afectivas. Junto con ello, ya sea en términos de interacciones específicamente sociales e interacciones cognitivas respecto del entorno en general, es posible advertir que posee una dimensión epistemológica, sobre todo desde que el *embodiment cognition* ha

⁴⁵ FERREIRA, Mariela. *La Educación Artística y su Incidencia en la Transversalidad y Calidad de la Educación Concepciones sobre la Formación Integral y su Relación con la Enseñanza de la Danza como Manifestación de la Expresión Corpórea*. Educación Física -Chile [en línea]. 2008, 267:9–15. ISSN 0716-0518 [Fecha de consulta: 24 de septiembre de 2021]. Disponible en

<<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2978683ejecución>>

⁴⁶ VASCO, Guillermo y PEÑA Rey. *La Danza Herramienta pedagógica de formación*. Tesis de grado en Educación. [en línea]. Bogotá: Universidad Libre. 2015. 63p. [Fecha de consulta 30 de agosto de 2021]. Disponible en <<https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/8491/PROYECTO%20FINAL.pdf>>

cimentado científicamente el rol del cuerpo como medio del aprendizaje y vía hacia el conocimiento. Amerita entonces profundizar en estos postulados teóricos que quedaron desarrollados en el primer capítulo, para volver a revisarlos ahora a la luz de mi experiencia docente, incluyendo la relación entre danza y lenguaje verbal que he podido apreciar en la misma.

3.1. Danza e inteligencia sensoriomotriz

Desde este punto de vista, que incluye la fisicalidad en sus funciones perceptiva, sensorial y motriz, bien sabido es que la danza amplía el rango de movimiento, activa la musculatura y la movilidad de articulaciones, estimula la propiocepción y diversifica las posibilidades locomotoras y de coordinación, vinculando otros sentidos al movimiento como son el oído (a través del uso de la música para crear movimiento) y la vista (a través del uso de recursos visuales para imitar y evocar con el cuerpo). En el cuerpo que baila, fisiológicamente y neurológicamente⁴⁷, se generan nuevas conexiones nerviosas que responden a aquel sentir propio de esta edad que disfruta de buscar el desafío corporal en el juego.

⁴⁷ FABER, Rima. *Dance and early childhood cognition: The Isadora Effect*. Arts Education Policy Review [en línea]. 2016, 118(3):172–182. ISSN: 1940-4395 [Fecha consulta: 24 de septiembre de 2021]. Disponible en <doi:10.1080/10632913.2016.1245166>

En pos de la adquisición de nuevas habilidades, la danza promueve el desarrollo del equilibrio y fuerza, respondiendo a las necesidades innatas propias de la edad que -según ha quedado señalado anteriormente- están atravesadas por esa iniciativa lúdica que apunta a enfrentarse a retos motrices. Estos principios se reflejaron en una actividad realizada en el taller de danza que se basó en la simulación de un circo, actividad ante la cual niños y niñas se mantuvieron muy atentos, activos, perseverantes y entusiastas. En primer lugar realicé algunas preguntas respecto a si lo conocían, si lo habían visto en vivo o en imágenes e identificar qué y quiénes lo componen. Luego de eso se preparó un circuito en el que niños y niñas se iban encontrando con distintos objetos que pusieron a prueba sus habilidades de coordinación. Cada estación -en total siete- tenía un objeto diferente asociado a una acción como rodar, saltar con los pies juntos, esquivar obstáculos, trepar escaleras, lanzar la pelota a un aro de básquetbol, caminar sobre una viga sin perder el equilibrio, subir escaleras, arrastrarse por un túnel de tela, rebotar en una cama elástica y caminar con zancos. Cada ejercicio tenía asociado una duración, por lo que los niños debían no sólo realizar la prueba física sino también ir contando el número de pasos, de saltos, o según correspondiera a cada ejercicio. El hecho de proponer la actividad enmarcada en la narrativa del circo, provocó que niños y niñas pudieran desplegar su imaginario representacional junto con expresar sus emociones respecto al desafío, la concentración y la satisfacción de lograrlo, lo cual se podía ver en sus cuerpos y sus actitudes a lo largo de la actividad y

también en la conversación de cierre cuando comentaron lo que les pareció la experiencia. A fin de cuentas, más allá de enfocar el objetivo de la actividad en el mayor o menor logro de una u otra destreza física, el propósito del juego fue reconocerse como un ser capaz de auto desafiarse, encontrándose con la valentía y disfrutar de ello -entendiendo el goce como una emoción-, en un juego donde el imaginario corporal de los artistas de circo contribuyó a la expresividad de cada cuerpo a la hora de ejecutar una habilidad.



Fig. 3: Clase nº 7 de la asignatura Danza y Creatividad impartida por Francisca Las Heras en Colegio Alianza Francesa. Fotografía tomada por la profesora.

Por otro lado, la práctica de la danza, además, amplía el abanico de posibilidades motrices que el cuerpo posee en tanto cualidades e intensidades.

Por ejemplo, la coordinación de movimientos rápidos o lentos y poder aplicarlos cuando sea oportuno usarlos, permitirá concretar una acción funcional de manera más eficiente. Tal habilidad, la de conocer corporalmente otras cualidades, tanto en la teoría como en la práctica, viene también a aportar en el lenguaje expresivo para comunicar ideas, pensamientos y sentires en un proceso de comprensión activa de ellas. Esto lo pude apreciar en las actividades donde trabajamos la diferencia entre velocidades, es decir, movimiento rápido y movimiento lento. En base a estímulos musicales distintos y con la docente accionando como ejemplo inicialmente, se prueban caminatas a distinta velocidad y ritmo de acuerdo a la música. Colabora en ello, el indicar y representar un animal de referencia para representar su desplazamiento. (cuncuna, lagartija, tortuga, caballo, u otros) lo que les lleva más eficazmente a incorporar otros modos de locomoción como son rodar, deslizar, arrastrar. Para ser más clara, la asociación lúdica con la imagen motriz del animal se relaciona con el tipo de locomoción a trabajar, por lo que las posibilidades de desplazamiento se diversifican. En base a juegos como este se observó que poco a poco fueron conectando el sentido auditivo con locomociones variadas y con sus imaginarios, dando lugar a la diversificación de sus habilidades de coordinación, el reconocimiento de cualidades distintas en sus movimientos producidos y la incorporación de nuevas palabras a su vocabulario, en tanto sustantivos como verbos y adjetivos.

Cabe señalar que, cada una de las experiencias que son vividas corporalmente no quedan olvidadas dentro del aula, por el contrario, van creando memoria kinestésica que servirá para las funciones motoras y comunicativas de toda la vida. Esa memoria corporal tiene que ver tanto con la destreza de la motricidad gruesa como con la habilidad representativa y simbólica del gesto, una gestualidad que no se remite a la mano o la mueca solamente, sino que involucra todo el cuerpo, sus posturas y sus coordinaciones.

En suma, generar una instancia que favorezca y nos provea de experiencias motoras es precisamente lo que hace la danza. Su práctica se involucra directamente con las demandas de la inteligencia sensoriomotriz propia de la infancia temprana, cimiento para el desarrollo cognitivo posterior, como también facilita las habilidades expresivas y comunicativas del presente infantil, ya que es una vía para vincular la fisicalidad a sus sentidos, a imágenes y símbolos, pudiendo darle cuerpo y gesto a sus ideas, sensaciones y sentires, lo que a fin de cuentas es una herramienta para las relaciones sociales y afectivas.

Todo lo anterior deja de manifiesto el aporte de la asignatura de danza aporte a los propósitos de la unidad curricular escolar que busca que niños y niñas sean capaces de actuar, expresarse y entender a través de la actividad

física y la unidad referida al lenguaje escrito que prepara la misma a través de nociones de representación y simbología.

3.2. Danza y aspectos relacionales del desarrollo: afectivos, expresivos, sociales, colaborativos.

En la orilla de lo afectivo y relacional, el movimiento -y por lo tanto la danza-, es pre-verbal y comienza antes de que las palabras se conformen. Antes de la palabra hay movimiento. Antes del sonido hay movimiento. El cuerpo es soporte y medio de emociones y pensamientos desde antes que puedan ser nombradas y logra establecer una relación entre lo que se siente, se piensa, se dice y se hace. Una vez que aparece el lenguaje verbal, muchas de esas complejas y extensas sensaciones y emociones son condensadas y destiladas en una palabra, proceso en el cual también se pierden ciertos aspectos de tales experiencias. Para el grupo etario entre 3 y 4 años las palabras, sensorialidad, movimiento, símbolos, afectos y juego, están intrínsecamente entrelazadas y apenas comenzando a ser categorizadas por la lógica -según ha quedado descrito más arriba-, lo cual termina por dar cuenta que la danza es una práctica afín para el entramado cognitivo de esta edad, satisfaciendo sus necesidades comunicativas.

Hay que considerar también que la expresión no verbal que otorga el cuerpo y su movimiento no desaparece con el uso de la palabra, sino que seguirá teniendo un importante papel en las comunicaciones y relaciones a lo largo de la adultez, a pesar de que pueda ser considerado como un rasgo colateral de la comunicación. Así, tener una formación que considere, rescate y prolongue esta facultad integrativa entre los lenguajes verbal, no verbal, gestual y corporal es un aporte para la madurez emocional de largo plazo. Sucede que al momento de reconocer y comunicar emociones, los niños y niñas toman conciencia de su presencia en el mundo, de su yo, reconociendo lo que son y sus sentires, afectos que primeramente son capaces de transmitir antes por el cuerpo que por las palabras. En tal sentido, la danza funciona como un catalizador que permite al niño y niña relacionarse consigo mismo, reconocer sus afectos y también comunicarlos, un primer paso para que en el futuro sea capaz de hacerlo a través de otros lenguajes comunicativos como lo será la escritura. Parafraseando a Susan W. Stinson respecto a la educación de la danza en la infancia temprana: la danza puede -o al menos debería- valorar lo que ellos son y a la vez facilitar aquello en lo que niños y niñas se convertirán.⁴⁸

En tales aspectos la gestualidad corporal tiene un papel transversal, ya que la expresión de los afectos en general comienzan por el cuerpo: esa

⁴⁸ STINSON, Susan W. *Dance Education in Early Childhood. Design For Arts in Education* [en línea] 1990, 91(6):34–41. [Fecha de consulta 19 de octubre de 2021]. Disponible en <https://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/S_Stinson_Dance_1990.pdf>

mueca, aquella postura o cierto grado de tensión muscular, comunican. En base a esta observación, he puesto en práctica en el curso de Danza y Creatividad actividades orientadas a trabajar la empatía, emocionalidad y corporalidad. En específico, uno de los juegos realizados que han mostrado buena recepción, participación y logros, consistió en que un niño dejaba caer al centro de un círculo un muñeco relleno de arena, materialidad que permite que al tocar el suelo adopte distintas posturas de manera aleatoria. El siguiente paso es que, quien lo haya lanzado, imita la postura del muñeco, lo cual implica que deban abrir la percepción a aquel estímulo visual externo y traducirlo al lenguaje propioceptivo y motriz, emergiendo la coordinación de las partes como un desafío lúdico. Naturalmente se dio que los niños se ayudaron unos a otros para lograr la posición correcta. Luego les he preguntado cómo creen que se siente ese muñeco, si es que está tranquilo, triste, con sueño, feliz, enojado, calmado u otros que propongan. En este ejercicio, las emociones básicas son asociadas al cuerpo, con lo cual se pone en práctica la capacidad de transmitir las y a la vez la habilidad de percibir las empáticamente cuando aparecen en otros cuerpos.



Fig. 4: Clase nº 9 de la asignatura Danza y Creatividad impartida por Francisca Las Heras en Colegio Alianza Francesa. Fotografía tomada por la profesora.

En la orilla de lo social, la danza como práctica cultural tiende a agrupar gente en el disfrute y lúdica colectivas. Esto ocurre desde el gesto más simple como es el tomarse de las manos para compartir un juego en ronda donde corporalmente se materializa la sensación de ser parte de una colectividad. Por otro lado, si bien el goce del bailar en ocasiones puede encontrarse de manera individual, su práctica suele ocurrir como encuentro social. Ya en contexto de espacio educativo, las dinámicas de colectivización que atraviesan el bailar, facilitan a sus practicantes el asimilar la noción de ser parte de un grupo y la

cooperación. Este principio fue el que me llevó a diseñar actividades para hacer en aula que involucraron participativamente a varios integrantes del grupo en torno a un propósito en común. Tal como sucedió con la representación del relato “*Le Petite Poule Rousse*” -descrito anteriormente-, a continuación me referiré a otras dos actividades en que emerge lo social como atributo de la práctica de la danza, y que responden a las demandas del currículum del nivel preescolar que mencionaban a la convivencia, cooperación, acción, expresión y entendimiento a través de la actividad física y artística.

Una de ellas consistió en simular una fiesta bailable en la cual la música estuvo preparada a partir de una recopilación realizada previamente por la docente con las canciones favoritas que sugirió cada participante. La invitación fue a bailar libremente a partir de los estímulos musicales dejándose llevar por el juego y el ritmo. Fue una oportunidad para que cada quien expresara su sentir corporal y habilidades motrices a partir del estímulo sonoro y el disfrute compartido. Esta actividad nos lleva hacia un segundo rasgo propio de la danza en el ámbito sociocultural. Y es que la danza es una hebra importante de las prácticas culturales, reúne a una comunidad en torno a maneras de entender el cuerpo, en torno a saberes y conocimientos. Cada territorio, posee sus danzas o su manera de practicarla. Incluso de no haberla -si es que acaso eso fuese posible- también determinaría el modo en que las personas de una determinada

cultura se relacionan con su cuerpo y con el entorno, incluso les determinarían en su manera de percibir y pensar cómo funcionan los procesos vitales.

La segunda actividad que viene al caso refiere a la colaboración más directa ya que depende de la participación colectiva de integrantes del grupo para su funcionamiento y cuyo beneficio y objetivo se enfoca precisamente en el desarrollo del sentido de cooperación y trabajo en equipo. Esta consistió en la utilización de una tela circular colorida, amplia, liviana y delgada similar a un paracaídas. Niñas y niños dispuestos en círculo alrededor, cada quien toma una orilla para que en conjunto bajo directrices simples indicadas por la docente la movilizan con el propósito de lograr algún efecto visual. Uno de ellos fue, por ejemplo, provocar en conjunto la imagen del mar, descubriendo colaborativamente qué gestos realizar para lograrlo, jugando con distintas amplitudes, frecuencias, velocidades, ritmos e intensidades de modo de ir notando cómo se transforman las “olas”. Luego de esta experiencia, el imaginario simbólico y la conexión entre mano, visión y los demás compañeros confluyeron hacia una conversación final donde niños y niñas reflexionaron en torno a lo ocurrido. Para este juego fue fundamental la coordinación grupal la cual plasmó en la acción el sentido de pertenencia y evidenció que la experimentación es un proceso sensorial, motriz y que lleva a operaciones y reflexiones.



Fig. 5: Clase nº 8 de la asignatura Danza y Creatividad impartida por Francisca Las Heras en Colegio Alianza Francesa. Fotografía tomada por la profesora ayudante.

3.3. La danza como fuente y medio para el conocimiento

El movimiento en edades tempranas es el principal medio de expresión, experimentación y herramienta de investigación a la vez. Es la primera forma de comunicación con el mundo, es la expresión del lenguaje preverbal el cual

tiene como soporte al cuerpo⁴⁹. En concordancia con esta afirmación, desde una óptica epistemológica Silvia Federici afirma:

En esencia, el acto de bailar es una exploración e invención de lo que un cuerpo puede hacer: sus capacidades, sus lenguajes, (...) la danza imita los procesos por los que nos relacionamos con el mundo, conectamos con otros cuerpos, nos transformamos a nosotros mismos y al espacio a nuestro alrededor.⁵⁰

Esta cita propone que el cuerpo y sus sentidos constituyen fuente primera de conocimiento y construcción de sentido, y que la danza promueve la apertura de la percepción, expresión, comunicación y transmisión de ideas que tienen el potencial de construir, crear, evolucionar, gracias a que surge como intersticio donde se reencuentran mente y cuerpo ante el descubrimiento del mundo: *"to dance is to stay aware of what is ordinarily taken for granted, to discover a new world of sensory awareness provided by the kinesthetic*

⁴⁹ REVUELTA, Aintzane. *La Danza como herramienta en la Educación Integral*. Titulación de Pedagogía [en línea]. País Vasco: Universidad del País Vasco, 2015. 77p [Fecha de consulta 24 de septiembre de 2021]. Disponible en <<https://docplayer.es/52189564-La-danza-como-herramienta-en-la-educacion-integral.html>>

⁵⁰ FEDERICI, Silvia. *In Praise of the Dancing Bodies*. Gods & Radicals. [en línea]. 2016. [Fecha consulta 15 de mayo de 2020] Disponible en <<https://godsandrads.org/2016/08/22/in-praise-of-the-dancing-body/>> Trad. Juan Verde disponible en <https://mundoperformance.net/2020/08/29/en-alabanza-al-cuerpo-danzante/>.

sense.⁵¹ Esa sea, tal vez, una de las mayores potencialidades de la danza para el desarrollo cognitivo -aunque no siempre valoradas-: la atención y consciencia del cuerpo y los sentidos, llevan a percibir aquello que se daba por sentado a través de un entramado de operaciones para comprender el mundo, donde se vuelve infructífero el intentar categorizar si el beneficio es intelectual, físico o relacional. Como bien ha quedado señalado en los estudios Francisco Varela desde el campo de la neurociencia cognitiva, toda cognición depende de la acción vivida, en ese sentido, la interacción con el mundo no solo dispone de la capacidad de percepción sino que además la desarrolla y, con ello, dado que la percepción atraviesa los aprendizajes, todo el entramado cognitivo se nutre⁵². Por lo tanto, la danza se presenta como una vía experiencial corpórea y activa que cuando es practicada, poseería un potencial para conectar los distintos aspectos para un desarrollo cognitivo íntegro.

⁵¹ Trad. Danzar es estar alerta a aquello que podría darse por hecho, se trata de descubrir un nuevo mundo de alerta sensorial que provee el sentido kinestésico. STINSON, Susan W. *Dance Education in Early Childhood. Design For Arts in Education* [en línea] 1990, 91(6):34-41. [Fecha de consulta 19 de octubre de 2021]. Disponible en <https://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/S_Stinson_Dance_1990.pdf>

⁵² OJEDA, César. *Francisco Varela y las ciencias cognitivas*. Revista Chilena de Neuro-psiquiatría [en línea]. 2001, 39(4):286-295. [Fecha de consulta: 19 de octubre de 2021]. Disponible en <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-92272001000400004&lng=es&nrm=iso>

3.4. La danza en relación al lenguaje verbal

La danza no solo comunica (desarrollo socio-emocional) y es catalizadora de emociones (madurez afectiva), también propone ideas y entrega herramientas para la resolución de problemas, ya que los movimientos se presentan como ideas y respuestas. Esta propiedad de la danza solo ha sido recientemente reconocida y estudiada, contribuyendo para ello principalmente las ciencias cognitivas que han posicionado al cuerpo y su movimiento como factor determinante para el aprendizaje. Se trata de lo que Rima Faber⁵³ llama el “efecto Isadora” -aludiendo al “efecto Mozart”- y que propone que el uso de movimiento simbólico de la danza en la infancia temprana, promueve el desarrollo de la inteligencia. En una línea similar y como ha quedado señalado en el capítulo anterior, el *embodiment cognition* ha realizado estudios que evidencian la relación entre gesto y lenguaje hablado y lo benéfico de su vínculo para el aprendizaje. Esta situación también la he podido observar en el taller de danza infantil. Un caso específico es lo que sucedió con una actividad que se realizó de manera complementaria a la unidad de aprendizaje escolar que programó el colegio y que iba referida a los medios de transporte. Luego de preguntarles acerca de ellos para ver si los podían identificar, se asignó una corporalidad a cada medio escogido, de modo que el barco lo conformaba una

⁵³ FABER, Rima. *Dance and early childhood cognition: The Isadora Effect*. Arts Education Policy Review [en línea]. 2016, 118(3):172–182. ISSN: 1940-4395 [Fecha consulta: 24 de septiembre de 2021]. Disponible en <doi:10.1080/10632913.2016.1245166>

pareja tomada de las manos y se trasladaba suave y deslizado por el espacio, el auto se realizaba de manera individual tomando un aro entre las manos a modo de manubrio y el tren se ejecutaba entre varios dispuestos en una fila uno tras otro tomados de la cintura. Con apoyo de música ambiental y guía verbal de la docente para estimular el imaginario, todos interpretaron corporalmente los medios de transporte, experimentado soluciones para trasladarse en esa configuración y siendo capaces posteriormente de identificar sus características principales, Al final de la práctica niños y niñas demostraron tener mayor comprensión de los conceptos estudiados al ser trabajados en varios planos del entendimiento a la vez, el corporal, el visual y el verbal. A partir de esto es posible asumir que la danza podría mejorar la comprensión de palabras y conceptos, los in-corpora al interactuar con ellos haciéndoles pasar por el cuerpo, un cuerpo que va de la mano de la sensorialidad sonora y el despliegue de imaginarios, ambos atributos esenciales de la danza.



Fig. 6: Clase nº 6 de la asignatura Danza y Creatividad impartida por Francisca Las Heras en Colegio Alianza Francesa. Fotografía tomada por la profesora ayudante.

De manera similar, en concordancia con los estudios del *embodiment cognition* en relación a la adquisición de lenguaje, los adjetivos parecen ser más fácilmente incorporados al saber cuando estos son experimentados por el cuerpo. Esto se pudo apreciar a partir de la siguiente actividad. Al inicio de varias sesiones del taller de danza, se realizó una preparación a modo de calentamiento pasando por distintas partes del cuerpo a partir de la indicación de acciones sencillas. Rebotar, rotar, sacudir, relajar, estirar, flectar, alargar, doblar; son algunos de los verbos que son puestas en acción y que a ratos

requieren de una imagen asociada para representarlas y así comprender de mejor manera su significado (por ejemplo rebotar como pelota, sacudir la ropa, estirar como elástico, entre otras). Esta actividad aportó diversificando sus posibilidades de movimiento, les llevó a reconocer y nombrar las partes del cuerpo y también a identificar nuevos verbos (acciones) y su significado, es decir fue también un aporte, desde la experiencia, para el desarrollo de su vocabulario.

Ya en asuntos de oralidad, el programa de danza también incluyó un momento de cierre para la conversación y expresión hablada. Fue gracias a esa instancia que niños y niñas identificaron y señalaron lo que habían aprendido y disfrutado de la clase, pudiendo nombrar lo vivido y, a la inversa, mostrando como conceptos abstractos fueron mejor comprendidos luego de vivir una experiencia a partir de ellos con sus cuerpos. Cuando las palabras nuevas por aprender, ya sean sustantivos, verbos, adjetivos o conceptos más complejos como las emociones; toman forma en una actividad lúdica, niños y niñas lograban materializar lo teórico siendo capaces de verbalizar y comunicar más fácilmente a través de la oralidad sus aprendizajes, reconociendo incluso más atributos del concepto aprendido que en un comienzo.

En síntesis, ante las demandas educativas del curriculum y la naturaleza corporal del aprendizaje de niños y niñas en edad preescolar, la experiencia

docente me ha mostrado que la práctica de la danza en su educación se pronuncia como un tejido conectivo para los saberes sensoriomotrices, relacionales y el desarrollo del lenguaje. He allí su beneficio. El aporte que la danza realiza de por sí comienza en términos de lenguaje corporal, el cual es puesto en función de la expresividad y nuevos conocimientos, para así permitirle verter sus efectos positivos en el aprendizaje del lenguaje verbal.

CONCLUSIONES

A la hora de hacer una revisión final de las preguntas iniciales, los objetivos y todo lo que ha sido esta experiencia de práctica docente e investigación teórica, puedo ver cómo este estudio ha entregado luces acerca del valor de la danza para el aprendizaje en contexto educativo y mucho más, ya que su aporte se expande a través de varias dimensiones del ser humano y sus distintas participaciones en el mundo, ya sea de forma corpórea, epistemológica y relacional. A la vez, se reafirma mi intuición inicial respecto a que la danza constituye un medio que propicia la integración de habilidades y conocimientos en otros ámbitos de la enseñanza escolarizada, consiguiendo comportarse como un vehículo para el desarrollo del lenguaje verbal en la educación preescolar, según el caso analizado. Asimismo, la danza se presenta como vía para al desarrollo cognitivo, dado que las experiencias corporales de aprendizaje muestran mejoras en la comprensión de contenidos, adquisición de conocimientos y habilidades más allá de lo motriz, esto tanto desde la perspectiva de los estudios de las ciencias cognitivas que dan cuenta del vínculo entre cuerpo y aprendizaje, como desde mi experiencia docente personal llevando a cabo actividades diseñadas desde la danza hacia las

demandas educacionales de la niñez y sintonizadas con las unidades de aprendizaje que se trabajan en la asignatura de lenguaje. En ella ha sido posible observar cómo niñas y niños, en su carácter de aprendices motrices, van incorporando de mejor manera los nuevos conceptos y contenidos, ampliando su lenguaje a nivel corporal y verbal, a través de la experiencia danzada lúdica y el diálogo reflexivo ante tal vivencia, lo que termina por dar cuenta del vínculo que existe entre el aprendizaje y el cuerpo, en su intercambio de retroalimentación mutua. Con esto no pretendo reducir el cuerpo a una mera herramienta para otro saber, ya que hacerlo volvería a ubicar la danza por debajo en la jerarquía intelectual, aquel problema inicial y provocación desde donde nació esta investigación. Muy por el contrario, concluyo que lenguaje hablado y lenguaje danzado terminan por mostrarse más cerca de lo que cualquier límite disciplinario o categoría del aprendizaje se hayan encargado de separar. De ello se desprende que el lenguaje no puede reducirse al habla, sino que es mucho más amplio y complejo, involucra al cuerpo en varias de sus facetas expresivas y comunicativas, sean la verbal, la física, la creativa y la artística. Este último punto deja abierta una puerta hacia nuevas investigaciones que profundicen mayormente de qué manera se encuentran el lenguaje corporal creativo y el verbal en una práctica de danza educativa, ya sea en cuanto a su expresividad, sonoridad (fiscalidad) o con la escritura, por dar algunos ejemplos.

Respecto al caso particular analizado, es decir el de mi práctica en el nivel preescolar del colegio Alianza Francesa, cabe señalar que a la hora de revisar el currículum correspondiente con el fin de descubrir en qué áreas la danza podría tomar un rol -el segundo objetivo de este estudio-, éste entregó un panorama de habilidades a desarrollar sobre las cuales la danza pudo hacer su aporte de manera expedita. Tal vez por ser una etapa previa a la escolar, por el perfil educativo de esta institución o por ambas, el programa curricular escasamente polarizaba las dimensiones intelectual y corporal del aprendizaje, proponiendo la comprensión del mundo a través de la actividad física y artística expresamente y haciendo alusión al cuerpo en la unidad de lenguaje. En general, la calidad educativa del colegio en cuestión donde fue realizada la práctica, fue altamente auspiciosa no sólo en términos de currículum, sino también en cuanto a infraestructura, el equipamiento de recursos pedagógicos -elementos lúdicos adecuados a la edad- de la sala polivalente del establecimiento, más un equipo docente de apoyo altamente capacitado y que desde antes de mi llegada realizaba actividades de movimiento corporal lúdicas para organización de los participantes -lo que podría asociarse a una coreografía-; todo lo cual facilitó la recepción de esta propuesta de taller que fue progresivamente descubriendo la integración de la danza con el área educativa del lenguaje. Ante esto, valdría analizar y preguntarse por una futura aplicabilidad de las herramientas pedagógicas y metodológicas aquí implementadas en otros niveles escolares, otras instituciones y especialmente

en la educación pública, donde la danza y la presencia del cuerpo se presentan ante otro panorama -según se mencionó en el segundo capítulo-, uno que tiende a reducirles solo a la asignatura de educación física o al taller extraprogramático. Hago mención a esto último porque otra observación que extraigo de mi práctica es que estuvo limitada por la baja frecuencia de las clases (una vez por semana) y lo acotado del proceso (solo diez sesiones), razón por la cual no fue posible cubrir todos los aspectos del área de lenguaje del curriculum como para evaluar un aporte significativo al desarrollo lingüístico infantil en términos concretos. En ese sentido, la implementación de la danza no tiene que ser anecdótica, por el contrario el encuentro integrado y aplicado de la danza en comunidades escolares y en situaciones de procesos educativos, debe ser sistemático y recíproco, afín de hacer converger las necesidades sensibles de la experiencia pedagógica y disponer de las herramientas y métodos de la danza. A pesar de ello en el ciclo de diez sesiones fue posible establecer un vínculo afectivo necesario y beneficioso para el aprendizaje, el cual logré principalmente mostrando gran disposición al juego y tomando el rol de mediadora de las actividades propuestas.

Ya pensando sobre la teoría, la continuidad de esta investigación y sus alcances, concluyo que el ejercicio realizado para esta investigación, da cuenta de una efectiva metodología implementada para definir lineamientos a la hora de diseñar un programa de danza educativa orientada a emparentarse con otras esferas del saber. Dado este caso, el cual apuntó hacia el desarrollo del

lenguaje verbal respondiendo a las características del desarrollo cognitivo propio del grupo etario entre 3 y 4 años de edad, a futuro se podría disponer de este ejercicio para ser implementado con objetivos orientados a otros niveles escolares y otras unidades de aprendizaje, pudiendo por ejemplo diseñar actividades para abordar la unidad referida a herramientas para estructuración del pensamiento -fase preparatoria para las habilidades en matemáticas-, puesto que quedó al margen en esta oportunidad. En síntesis, esta metodología se organizó como una grilla teórica que fue analizada a la luz de la experiencia docente, logrando establecer tres categorías operativas que vincularon cuerpo y cognición, para luego definir el grupo etario y analizar el currículum escolar correspondiente. A partir de ello se diseñaron actividades en sintonía cronológica al área curricular con la cual se estableció una relación, actividades que fueron implementadas a partir de criterios que estimularan la participación de niños y niñas, despertando el interés por adquirir nuevos aprendizajes.

Cuando hablo de criterios para un programa de danza infantil me refiero a tres características fundamentales que concluí deben ser consideradas para el diseño de actividades: el factor lúdico, el uso de premisas simples que derivan en dinámicas para un mismo tema y que cada participante tenga un rol físicamente activo. De base, el juego aparece como un elemento esencial e imprescindible para niños y niñas de esta edad por sobre las actividades formales de la danza como disciplina artística que se asocia a una técnica, oficio o profesión. Este fue probablemente el momento más revelador de todo

este proceso puesto que en cierto punto dudé de si lo que estaba haciendo como docente podría denominarse como clase de danza. Sin embargo, lo que descubrí es que el rol de la danza en la educación no tiene que ver con una organización estética de movimientos corporales memorizados y debe alejarse del formar niños y niñas técnicamente -vale decir como lo haría un criterio orientado hacia una carrera profesional- por el contrario, tiene que ver con lo que su etapa psicoemocional y sensoriomotriz está ofreciendo y a la vez demandando: que la espontaneidad de sus movimientos promuevan su descubrimiento y conocimiento del mundo. Es por esto que, de rescatar aspectos y herramientas de la danza desde la perspectiva de mi formación profesional como bailarina, lo que extraigo de ella es la improvisación al bailar, al explorar movimientos, al crear. Tal es la experiencia que debiese ser incorporada en la educación escolarizada, siendo a partir de esa noción de danza, la espontánea, que se elaboren las consignas para que el juego se desenvuelva de manera participativa, corporalmente activa y contribuyendo al saber.

BIBLIOGRAFÍA

ARAUJO, Jaime. Aproximación hacia una Educación sentipensante. *Sophia*, Colección de Filosofía de la Educación [en línea]. 2013, 14:129-140. [Fecha consulta: 2 de septiembre de 2021]. ISSN: 1390-3861. Disponible en <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441846099006>>

COLEGIO ALIANZA FRANCESA. Programme de l'école maternelle Petite Section 6. Santiago, 16 de marzo de 2021. 50p.

ERIKSON, Erik. *El Ciclo Vital Completado*. Barcelona: Ediciones Paidós Iberica. 1985. 144p. ISBN: 9788449309397.

FABER, Rima. Dance and early childhood cognition: The Isadora Effect. *Arts Education Policy Review* [en línea]. 2016, 118(3):172–182. ISSN: 1940-4395 [Fecha consulta: 24 de septiembre de 2021]. Disponible en <[doi:10.1080/10632913.2016.1245166](https://doi.org/10.1080/10632913.2016.1245166)>

FEDERICi, Silvia. In Praise of the Dancing Bodies. *Gods & Radicals*. [en línea]. 2016. [Fecha consulta 15 de mayo de 2020] Disponible en <<https://godsandradsicals.org/2016/08/22/in-praise-of-the-dancing-body/>>

FERREIRA, Mariela. La Educación Artística y su Incidencia en la Transversalidad y Calidad de la Educación Concepciones sobre la Formación Integral y su Relación con la Enseñanza de la Danza como Manifestación de la Expresión Corpórea. *Educación Física -Chile* [en línea]. 2008, 267:9–15. ISSN 0716-0518 [Fecha de consulta: 24 de septiembre de 2021]. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2978683>ejecución

GLENBERG, Arthur M. y GALLESE Vittorio. Action-based language: A theory of language acquisition, comprehension, and production. *Cortex* [en línea]. 2012,

48(7):905–922. ISSN 0010-9452 [Fecha de consulta: 24 de septiembre de 2021]. Disponible en <doi:10.1016/j.cortex.2011.04.010>

GUTIÉRREZ RUIZ, Victoria y SALGADO NÚÑEZ, Alejandra. Integración de la danza en la educación preescolar formal chilena : aportes de la disciplina para un escenario de problemáticas y oportunidades [en línea]. Santiago, Chile: Universidad de Chile - Facultad de Artes, 2014. 215p. [Fecha consulta: 22 de diciembre 2021]. Disponible en <<http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/117142>>

HOPKINS, J. Roy. The Enduring Influence of Jean Piaget. Association for Psychological Science [en línea]. 2011, 24(10) [Fecha de consulta: 24 de septiembre de 2021]. Disponible en:<<https://www.psychologicalscience.org/observer/jean-piaget>>

LABAN, Rudolf. Danza Educativa Moderna. Barcelona, Paidós Iberica. 1985. 136p. ISBN: 9788475093239.

LONDOÑO, Camila. Acerca del aprendizaje ¿Por qué la danza es tan importante como la matemática en la escuela? Así lo argumenta Sir Ken Robinson. Elige Educar [en línea]. 2018. [Fecha de consulta: 27 de agosto de 2021]. Disponible en <<https://eligeeducar.cl/acerca-del-aprendizaje/por-que-la-danza-es-tan-importante-como-la-matematica-en-la-escuela-asi-lo-argumenta-sir-ken-robinson/#:~:text=En%20general,%20los%20hallazgos%20en,razonamiento%20verbal%20y%20matemático,%20principalmente>>

MONTEALEGRE, Rosalía. Controversias Piaget-Vygotski en psicología del desarrollo. Acta Colombiana de Psicología, [en línea]. 2016, 19(1):271-283. [Fecha de consulta: 24 de septiembre de 2021] Disponible en <<https://doi.org/10.14718/ACP.2016.19.1.12>>

NICOLAS, Gregorio, UREÑA, Nuria, GOMEZ, Manuel, CARRILLO, Jesús. La danza en el ámbito de educativo. RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación [en línea] 2010, 17:42-45 [Fecha de consulta 16 de Octubre de 2021]. ISSN: 1579-1726. Disponible en <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345732283010>>

OJEDA, César. Francisco Varela y las ciencias cognitivas. *Revista Chilena de Neuro-psiquiatría* [en línea]. 2001, 39(4):286-295. [Fecha de consulta: 19 de octubre de 2021]. Disponible en <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-92272001000400004&lng=es&nrm=iso>

O'NEILL, Daniela, TOPOLOVEC, Jane y STERN-CAVALCANTE, Wilma. Feeling Sponginess: The Importance of Descriptive Gestures in 2- and 3-Year-Old Children's Acquisition of Adjectives. *Journal of Cognition and Development* [en línea]. 2002, 3(3):243–277. ISSN 1532-7647 [consultado el 24 de septiembre de 2021]. Disponible en <[doi:10.1207/s15327647jcd0303_1](https://doi.org/10.1207/s15327647jcd0303_1)>

PERAL, Francisco J. Cuerpo, cognición y experiencia: embodiment, un cambio de paradigmas. *Dimensión Antropológica* [en línea]. 2017, 24 (69): 15-47. [Fecha de consulta 22 de Diciembre de 2021] Disponible en <<http://www.dimensionantropologica.inah.gob.mx/?p=14036>>

PIAGET, Jean. *The origins of intelligence in children*. 2a ed. New York: International Universities Press. 1965. 419p.

PIAGET, Jean. The role of action in the development of thinking. En: OVERTONE W.F., GALLAGHER J.M. *Knowledge and Development*. Boston, MA: Springer. 1977. pp.17–42

RAFAEL, Aurelia. Desarrollo cognitivo: las teorías de Piaget y de Vygotsky. *Paidopsiquiatría* [en línea]. 2008. [Fecha de consulta 10 de septiembre de 2021]. Disponible en <http://www.paidopsiquiatría.cat/files/teorias_desarrollo_cognitivo_0.pdf>

REVUELTA, Aintzane. *La Danza como herramienta en la Educación Integral*. Titulación de Pedagogía [en línea]. País Vasco: Universidad del País Vasco, 2015. 77p [Fecha de consulta 24 de septiembre de 2021]. Disponible en <<https://docplayer.es/52189564-La-danza-como-herramienta-en-la-educacion-integral.html>>

RUIZ, Edgardo, ESTREVEL, Luis. Vigotsky: la escuela y la subjetividad. *Pensamiento Psicológico* [en línea]. 2010, 8(15):135-145 [Fecha de consulta 17 de octubre de 2021]. Disponible en <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80115648012>>

STINSON, Susan W. Dance Education in Early Childhood. *Design For Arts in Education* [en línea] 1990, 91(6):34–41. [Fecha de consulta 19 de octubre de 2021]. Disponible en <https://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/S_Stinson_Dance_1990.pdf>

VASCO, Guillermo y PEÑA Rey. La Danza Herramienta pedagógica de formación. Tesis de grado en Educación. [en línea]. Bogotá: Universidad Libre. 2015. 63p. [Fecha de consulta 30 de agosto de 2021]. Disponible en <<https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/8491/PROYECTO%20FINAL.pdf>>

VIGOTSKY, Lev. El papel del juego en el desarrollo del niño. En: VIGOTSKY, Lev. *El desarrollo de los procesos psíquicos superiores*. Barcelona: Editorial Crítica. 1979. pp. 141-158.

WELLSBY, Michele y PEXMAN, Penny M. Developing embodied cognition: insights from children's concepts and language processing. *Frontiers in Psychology* [en línea] 2014, 5(504) [Fecha de consulta 24 de septiembre de 2021]. Disponible en <<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00506>>