



Casa abierta al tiempo

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

UNIDAD XOCHIMILCO

DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

***“La Danza como Práctica Psicomotriz y
Constructo Sociocultural en la Infancia”***

TRABAJO TERMINAL PARA OBTENER EL GRADO DE
LICENCIADAS Y LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

PRESENTAN:

Bautista Garcia Casandra Aketzali

Medina Sanchez Naomi

Rangel Cañada Naomi

Tamayo Sánchez Roberto

ASESOR:

Cortes Solis Tomás

LECTOR:

Zuñiga Ramirez Juan Federico

CIUDAD DE MÉXICO 17 DE MARZO DEL 2026

Agradecimientos

Naomi Rangel Cañada: Quiero expresar mi más sincero agradecimiento a nuestros asesores por su orientación, paciencia, dedicación y conocimientos compartidos durante el desarrollo de este trabajo de investigación. Su acompañamiento fue fundamental para alcanzar los objetivos planteados y fortalecer nuestra formación académica.

A mi familia, gracias por su apoyo incondicional, cariño y ánimos a lo largo de este proceso. De manera especial, agradezco a mi novio por acompañarme en este camino, por brindarme su apoyo, comprensión y palabras de ánimo en los momentos más difíciles. Gracias por las noches de desvelo compartidas, por celebrar conmigo cada logro y por permanecer a mi lado. Tu compañía y cariño fueron una fuente invaluable de fortaleza para culminar esta etapa.

Finalmente, quiero expresar mi más sincero agradecimiento a las niñas que participaron en este proyecto. Su colaboración fue fundamental, y cada una de ellas contribuyó de manera significativa al desarrollo de este trabajo.

Asimismo, agradezco a las madres de las niñas por su confianza, apoyo y colaboración, así como por permitirnos trabajar con sus hijas. Su disposición y acompañamiento fueron esenciales para alcanzar los objetivos planteados.

De igual manera, extiendo mi agradecimiento a la maestra de danza por su disposición, apoyo constante y acompañamiento a lo largo de este proceso, así como por las facilidades brindadas para la realización de este trabajo.

Resumen

La presente investigación aborda el papel de la danza como herramienta para el desarrollo en niños de edad preescolar, abarcando aspectos psicomotrices, de género, sociales, espaciales, afectivos. Esta práctica es una herramienta que contribuye y favorece no solo el equilibrio, la lateralidad además de la coordinación motriz, sino también la estimulación sensorial, el ritmo, la autoestima, la expresión emocional y el desarrollo psicosocial. Del mismo modo la danza puede interpretarse como un medio de expresión social, cultural, para el establecimiento de normas, valores, estereotipos de género y la manera de expresarse ya que se realizan por medio del movimiento del cuerpo. En este contexto es necesario incorporar elementos que acompañan la danza.

Con el fin de comprender de manera clara los avances alcanzados por dos niñas de 4 años, la investigación se incorpora por formas específicas de medición de la experiencia, tales como:

observación participante, registros de campo, rúbricas de evaluación psicomotriz (que permiten valorar equilibrio, coordinación, control corporal y expresión emocional), así como indicadores de desarrollo psicosocial relacionados con la sociabilidad, la autonomía, la regulación emocional al igual que la participación activa dentro del taller. Estos medios permiten documentar cambios progresivos y evidenciar cómo, a lo largo de las sesiones las niñas mostraron mayor seguridad corporal, disposición para el juego, interacción con la instructora junto con su entorno, además de una expresión emocional más libre y espontánea.

A través de una revisión teórica y un estudio de caso como intervención metodológica, realizado en el taller de danza del centro PILARES Santa María Tomatlán, se desarrollaron nueve sesiones entre el 13 de octubre de 2025 y el 16 de febrero de 2026. Donde cabe señalar que existió una visita inicial el 9 de julio de 2025 y que las fechas previstas fueron ajustadas durante el proceso. Esta metodología permite profundizar en la experiencia singular de dos niñas de 4 años, desde una perspectiva del desarrollo infantil, etapa en la que las habilidades psicomotrices y psicosociales se encuentran en pleno proceso de formación. Asimismo, la investigación pretende visibilizar herramientas prácticas para el diseño de estrategias pedagógicas integrales que promuevan el aprendizaje así como el bienestar infantil desde un enfoque corporal, creativo e inclusivo, además de generar conciencia sobre la importancia de integrar la danza en espacios educativos del mismo modo talleres dirigidos a la primera infancia, etapa que abarca aproximadamente de los 0 a los 6 años, misma en la que los niños comienzan a desarrollar diferentes habilidades importantes para su crecimiento. Entre ellas se encuentran el desarrollo psicomotriz, la expresión emocional, la interacción con otras personas, la autonomía y el reconocimiento de su propio cuerpo dentro del espacio que los rodea. Estos elementos son fundamentales para su desarrollo integral.

Palabras clave:

Danza, primera infancia, psicomotricidad, sociocultural, expresión, estimulación, desarrollo, integración, estrategia, cuerpo, género, educación informal.

Índice

Resumen	1
1. Introducción	5
Fundamentación	6
Justificación	9
Objetivos	10
General	10
Específicos	10
2. Estado del Arte y Problema de Investigación	10
Estado del Arte	11
Planteamiento del problema	17
3. Marco Teórico-metodológico	19

Marco Teórico	19
Diferencia Conceptual Entre Danza y Baile en la Educación Infantil.	19
La Danza Como Experiencia Corporal, Emocional y Racional.	20
Desarrollo Cognitivo, Acción Corporal y Construcción del Conocimiento.	21
Afectividad, Motricidad y Desarrollo Integral en la Primera Infancia.	25
Educación Inicial, Comunidad y Enfoque Pedagógico en el Contexto Regional Mexicano.	28
Pedagogía Crítica, Corporeidad e Inteligencias Múltiples.	31
Género e identidad	33
Marco Metodológico	35
4. Contextualización del terreno de intervención	36
Contexto y Ámbito de Intervención	36
Población o Actores Clave	43
5. Metodología e intervención de campo	50
Metodología y Estrategias de Intervención	50
Cronograma de Actividades	54
6. Análisis de la Información	56
Resultados	56
Análisis de resultados	60
Análisis Subjetivo y Yoico	79
7. Reflexiones finales	84
8. Referencias	86
9. Anexos	93

1. Introducción

La presente investigación surge a partir del interés por comprender el papel que la danza puede tener en el desarrollo infantil durante la primera infancia. En particular, se busca cómo la participación en un taller de danza puede influir en distintos aspectos del desarrollo de niños, tales como el ámbito psicomotriz, emocional, social y cognitivo. En este sentido, la danza se entiende no sólo como una actividad artística o recreativa, sino como una experiencia corporal que permite la exploración del movimiento, la expresión de emociones y la construcción de vínculos con otros dentro de un espacio colectivo.

Durante los primeros años de vida, se desarrollan habilidades fundamentales para el crecimiento de los niños, entre ellas la coordinación corporal, el equilibrio, la conciencia del propio cuerpo, la interacción social además de la expresión emocional. Estos procesos están

construidos a partir de la experiencia, el juego y el movimiento, elementos que forman parte importante de actividades artísticas como la danza.

A partir de esta perspectiva, el presente trabajo se centra en el análisis del taller de música y danza dirigido a niños de entre tres y cinco años, que se desarrolla en un espacio comunitario PILARES. Este espacio resulta importante, ya que busca ampliar las oportunidades educativas así como culturales dentro de la comunidad, ofreciendo actividades que favorezcan el aprendizaje, la convivencia y el desarrollo integral de las personas.

Para comprender este proceso, la investigación se desarrolló mediante un enfoque cualitativo que incluyó observación participante, entrevistas semiestructuradas con la instructora del taller, las cuidadoras de las niñas inscritas y las propias niñas participantes. A través de estas herramientas, fue posible documentar las experiencias que se generan dentro del taller, así como los cambios observados en la participación, la expresión corporal y las interacciones sociales de las niñas a lo largo del proceso.

El trabajo se encuentra organizado en varios apartados. Como un inicio, se presenta la fundamentación y justificación del trabajo así como los objetivos propuestos y nuestro planteamiento del problema. Se retomaron estudios previos con población similar, si bien se destacan principalmente en aspectos motores, en este trabajo se encontraron otros elementos que amplían el análisis más allá de dicha dimensión. Posteriormente, se presenta el marco teórico, donde se dan los principales conceptos y perspectivas que orientan la investigación. En seguida, se describe el marco metodológico, donde se explican las características del enfoque cualitativo, las técnicas utilizadas para la recolección de información y el contexto en el que se desarrolló el estudio. Consecutivamente se presentan los resultados y el análisis de la información, organizados a partir de categorías que emergieron del trabajo de campo. Finalmente, se incluyen las reflexiones finales, donde se retoman los principales hallazgos del estudio y se reflexiona sobre la importancia de la danza como experiencia significativa en el desarrollo integral de la infancia dentro de espacios comunitarios.

De esta manera, el estudio hace una reflexión sobre el papel de la danza en la primera infancia, considerando no sólo beneficios en el desarrollo psicomotor, sino también su dimensión social, cultural y educativa. Asimismo, pretende analizar la importancia de la integración de actividades artísticas dentro de espacios comunitarios, ya que estas experiencias pueden contribuir al desarrollo de los niños y a la construcción de entornos de aprendizaje más adecuados.

Fundamentación

La presente investigación surgió del interés por analizar el papel de la danza como herramienta de psicomotricidad que favorezca el desarrollo infantil en sus dimensiones motriz, emocional, cognitiva y social, considerando además los factores socioculturales que influyen en su práctica y valoración dentro de los contextos educativos de la primera infancia. Desde esta perspectiva, la danza es entendida no solo como una actividad expresiva, sino como una disciplina estructurada que contribuye al orden corporal, la secuencia motriz, la seguridad personal, los procesos de socialización, aspectos que pueden verse condicionados por dinámicas familiares y escolares, estereotipos de género.

La dimensión motriz del desarrollo infantil, se relaciona con el desarrollo del movimiento corporal, la coordinación, el equilibrio, la lateralidad y la conciencia del propio cuerpo en el espacio. A través de la danza, las niñas tienen la oportunidad de explorar diferentes posibilidades de movimiento, regular el tono muscular y mejorar la coordinación gruesa y fina. La estructura musical funciona como guía que organiza el movimiento, favoreciendo el control corporal, la integración entre percepción y acción (Le Boulch 2001; Gilbert, 2015).

En estrecha relación con lo anterior, la dimensión emocional se refiere a la capacidad de reconocer, expresar y regular las emociones. La danza actúa como canal privilegiado de expresión emocional, ya que permite exteriorizar sentimientos a través del cuerpo y el movimiento, incluso cuando aún no se cuenta con un lenguaje verbal plenamente desarrollado. Asimismo, estas actividades generan experiencias placenteras que fortalecen la autoestima, la seguridad y el vínculo con el propio cuerpo (Wengrower & Chaiklin, 2008; Le Breton, 2002).

De igual manera, la dimensión cognitiva comprende procesos como la atención, la memoria, la percepción, el pensamiento y el lenguaje. La música estimula la identificación de patrones rítmicos, secuencias y estructuras, lo que contribuye al desarrollo de habilidades cognitivas básicas. Además, la asociación entre sonidos, movimientos y significados favorece la comprensión simbólica y el aprendizaje significativo, potenciando la construcción del conocimiento a partir de la experiencia corporal (Gardner, 1987; Piaget, 1955).

Por último, la dimensión social se vincula con la interacción con los otros, la comunicación y la construcción de vínculos. Las actividades musicales y de danza, especialmente cuando se realizan en grupo, promueven la cooperación, el respeto de turnos, la imitación y la sincronización con los demás. Estas experiencias fortalecen el sentido de pertenencia ayudando a facilitar la internalización de normas sociales a través del juego y la acción compartida (Vygotsky, 1979; Lobo & Winsler, 2006).

En un contexto donde muchas veces se reduce el desarrollo infantil a los logros académicos, se vuelve necesario reconsiderar enfoques integrales que incluyan el cuerpo como eje central del proceso de crecimiento y aprendizaje. Esta necesidad se vuelve especialmente relevante en el espacio donde se realizó la presente intervención, ya que la danza se plantea como una forma complementaria de estimulación psicomotriz, que enriquece las experiencias corporales de las niñas y amplía las oportunidades para fortalecer habilidades como la coordinación, la expresividad, el equilibrio así como la conciencia corporal, definida como la habilidad de identificar y reconocer el propio cuerpo en relación con sus movimientos y su ubicación en el espacio (Psicoblog, s.f.).

De acuerdo con Ruiz y Ruiz: “La psicomotricidad, es una técnica que tiende a favorecer el dominio del movimiento corporal, la relación y la comunicación que el niño y niña va a establecer con el mundo que le rodea (en muchos casos a través de los objetos)” (2017, p.21). Asimismo, la relación entre el movimiento, las emociones y la mente, representa un campo fundamental en la etapa infantil, ya que, es en el cuerpo donde las infancias experimentan, expresan, aprenden y se relacionan con el mundo. En este marco, la danza se presenta como actividad privilegiada que, además de estimular el placer por el movimiento, promueve la coordinación, el equilibrio, el ritmo, la lateralidad y la conciencia corporal, aspectos clave del desarrollo psicomotor.

A su vez, esta práctica funciona como un apoyo clave en el desarrollo personal de las niñas, fortaleciendo habilidades emocionales, cognitivas y sociales. Su carácter lúdico y expresivo genera un entorno en el que el movimiento no es impuesto, sino vivido desde el juego, la creatividad y la libertad. Este impacto no solo se observó en las niñas, sino también en sus cuidadoras, quienes participaron indirectamente al observar avances, recibir retroalimentación y comprender de manera más profunda como estas actividades favorecen el desarrollo integral de las niñas, extendiendo así los beneficios al entorno familiar.

En este sentido, estudiar cómo puede utilizarse la danza como estrategia psicomotriz en contextos educativos o terapéuticos no sólo amplía el horizonte de las prácticas pedagógicas, sino que también responde a la necesidad de propuestas que contemplen el desarrollo infantil desde una visión holística. La incorporación de actividades corporales como la danza puede contribuir significativamente a superar las barreras que aún existen en muchos entornos escolares donde el cuerpo es limitado a espacios marginales como el recreo o la clase de educación física. De manera complementaria, Paoli (2012) nos dice que la música se constituye como un recurso esencial para el desarrollo infantil así como un componente esencial en la fundamentación de esta investigación. Su estructura rítmica y la melodía acompañan al movimiento, así como fortalecer la atención, la memoria, además de la coordinación motriz, elementos que más adelante ayudarán a procesos como la lectura, la escritura entre otros.

Desde la disciplina de la psicología, esta investigación cobra pertinencia al retomar enfoques que reconocen la importancia del cuerpo en la construcción de la identidad, la regulación emocional y los procesos cognitivos. La psicología del desarrollo y la psicología educativa permiten comprender por qué estimular la psicomotricidad en los primeros años tiene efectos directos en el bienestar, el fortalecimiento de la identidad (cómo se percibe a sí misma), una mejor regulación emocional (mayor capacidad para reconocer, expresar y manejar emociones), el desarrollo de procesos cognitivos (mejora en la atención, la memoria, el pensamiento y la comprensión), las habilidades sociales (mejor interacción con otras personas, comunicación y convivencia) y los aprendizajes posteriores, ya que facilita el rendimiento escolar futuro y la adquisición de nuevos conocimientos (SEP, 2025). Lo cual justifica teóricamente la intervención realizada.

Justificación

En la actualidad, la primera infancia se desarrolla en un contexto donde el acceso temprano a dispositivos tecnológicos como teléfonos celulares, tabletas y televisión se ha vuelto cada vez más frecuente. Esta situación ha generado cambios en las dinámicas de juego, interacción y exploración corporal de los niños, quienes en muchos casos disponen de menos oportunidades para participar en actividades que promueven el movimiento y la expresión. A su vez, dentro de algunos espacios educativos y comunitarios, las actividades artísticas suelen ser percibidas principalmente como momentos recreativos o complementarios, sin reconocerse plenamente su potencial formativo.

En este contexto, la danza suele ser subestimada dentro de los procesos educativos de la primera infancia. Sin embargo, diversas experiencias muestran que puede constituirse como un espacio significativo para el desarrollo psicomotor, emocional y social de los niños, especialmente entre los 3 y 5 años, etapa en la cual se consolidan habilidades fundamentales relacionadas con la coordinación, la motricidad, la expresión del lenguaje e interacción con los otros.

A través del movimiento, los niños exploran su cuerpo, desarrollan la coordinación motriz y fortalecen su capacidad de comunicación y expresión emocional. Asimismo, la danza genera espacios de interacción donde pueden relacionarse con sus pares y construir formas de comunicación no verbal, trascendiendo así su dimensión puramente artística.

En espacios comunitarios como PILARES, donde se promueve el acceso a actividades culturales y educativas, esta práctica representa una oportunidad concreta para generar experiencias de aprendizaje en la primera infancia. No obstante, su integración dentro de los procesos formativos sigue siendo limitada.

Por lo tanto, resulta relevante estudiar la danza como herramienta de desarrollo infantil, con el fin de comprender de qué manera favorece procesos psicomotores, emocionales así como sociales en niños de 3 a 5 años, aportando así a su reconocimiento dentro de los procesos de estimulación y educación temprana.

Objetivos

General

Analizar la práctica de la danza en la primera infancia como herramienta psicomotriz y fenómeno sociocultural que contribuye al desarrollo integral de las niñas, atendiendo sus dimensiones motriz, emocional, cognitiva y social, en relación con su entorno familiar y comunitario.

Específicos

Explorar cómo la participación en talleres de danza influyen en la expresión emocional, seguridad y autoestima de las niñas participantes.

Comprender, desde una perspectiva ecológica de la percepción, cómo las personas cuidadoras identifican cambios en las posibilidades de acción vinculadas al desarrollo psicomotor de las niñas tras su participación en la práctica de la danza.

Examinar el papel del espacio comunitario PILARES como entorno facilitador del aprendizaje corporal, la seguridad emocional y el desarrollo psicomotor durante la práctica de danza en la primera infancia.

2. Estado del Arte y Problema de Investigación

Estado del Arte

Diversos trabajos de investigación precedentes han sido considerados como referentes fundamentales para el desarrollo de nuestra investigación. A partir de su revisión se construye el estado del arte, el cual orienta el desarrollo del proyecto al ofrecer los fundamentos teóricos y metodológicos necesarios para sustentar los objetivos planteados y guiar el proceso investigativo.

En relación con el papel de la danza en el desarrollo infantil, es pertinente destacar el estudio de Lizbeth Alexandra Lema Guallasmin, Jhoana Stefania Guijarro Vines y Daniela Tatiana Rios Lopez, titulado “La danza y su incidencia en el desarrollo de la lateralidad en niños de 4 a 6 años” (2022), publicado en la revista Ciencia Latina: Revista Científica Multidisciplinar, volumen 6, número 4. En este trabajo, se demuestra que no solo el ejercicio

físico desempeña un papel esencial en el desarrollo psicomotor y psicosocial en los infantes, sino que también la danza ayuda a este desarrollo de una manera lúdica.

Su objetivo principal es demostrar la incidencia de la danza en el desarrollo de la lateralidad de los niños de 4 a 6 años. A través de una metodología cualitativa con un enfoque experimental, la cual es un curso virtual “Churay Kids” donde la actividad se centra en enseñar pasos de baile de manera desglosada para facilitar el aprendizaje desarrollando la expresión corporal, la gestualidad, la lateralidad y la coordinación motriz, con base a esto, las autoras lograron evidenciar mejoras significativas en las habilidades motrices en la lateralidad de niños, a partir de una intervención que consistió en actividades rítmicas y expresivas, demostrando que la danza es una estrategia pedagógica efectiva.

En línea con el estudio examinado previamente, se presenta el proyecto educativo denominado *“La escuela de la sociomotricidad por medio de la danza en la clase de educación física. Proyecto Curricular Particular”* (2013), por Andrés Eduardo Bulla Castañeda desarrollado en la Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación Física, para obtener el título de Licenciatura en Educación Física. Donde hace una propuesta enfocada en la sociomotricidad por medio de la danza en la clase de educación física. El objetivo es formar un ser social y motriz que, desde lo pedagógico, humanístico y disciplinar, fortalezca habilidades cognitivas, sensoriales y neuronales. Centrándose en el desarrollo de los patrones fundamentales del movimiento mediante la danza, donde el papel del educador físico se define a través de su enfoque en la acción motriz. Esto se lleva a cabo a través de diversas estrategias didácticas, metodológicas y pedagógicas, enfocado en la etapa de la primera infancia, específicamente para niños de 4 a 6 años.

El enfoque pedagógico que se implementó fue de carácter horizontal, donde el educador actuó como guía y facilitador, mientras que el estudiante se convirtió en un creador de conocimiento. Ambos participaron de manera activa en el proceso de enseñanza, estableciendo así una colaboración en el aprendizaje. De esta manera, fue favoreciendo gradualmente el fortalecimiento de la capacidad motriz a través de la práctica de movimientos esenciales, haciendo de la danza un elemento pedagógico primordial.

Conforme a esta propuesta pedagógica, al observar la importancia que conlleva la práctica de la danza como punto clave para el desarrollo motriz y social de los infantes se han

señalado algunas deficiencias en el enfoque educativo vigente tal como lo plantea Digna Estefanía Caiza Yugsi y Gissela Alexandra Quispe Vasco quienes desarrollaron y presentaron la tesis en la Universidad Técnica de Cotopaxi, Extensión Pujilí en Agosto del 2023, en la Carrera de Educación Inicial, titulada “La Danza Infantil en la Psicomotricidad Gruesa en Educación Inicial en la Unidad Educativa ‘Victoria Vásquez Cuví’, Cantón Latacunga, Provincia de Cotopaxi”. Como ya se había mencionado, esta investigación identifica que en el ámbito educativo, las niñas mostraban carencias en el desarrollo de la psicomotricidad gruesa por lo cual su objetivo se centraba en evaluar el estado de desarrollo de la psicomotricidad gruesa a través de la danza infantil, utilizando como herramienta la observación junto con el análisis, tomando un enfoque cualitativo, no experimental donde solo se observa sin intervenir; los participantes son 35 niños y 1 docente de nivel inicial 2 lo que en Ecuador corresponde generalmente a edades de 4 a 5 años.

Los resultados que se obtuvieron de la investigación de la docente, concluyó que la danza infantil no se emplea como una estrategia pedagógica, lo que la lleva a ser excluida de las rutinas diarias de las niñas, lo cual perjudica su desarrollo motriz. Además, se identificó que las emociones juegan un papel fundamental, ya que algunos niños manifestaron sentir miedo al expresarlas, lo que los llevó a no participar en ciertas actividades, situación que se observó particularmente durante la práctica de una coreografía.

Por otra parte, las observaciones realizadas pusieron de manifiesto una carencia en la psicomotricidad gruesa, reflejadas en un equilibrio poco estimulado, lateralidad no definida, dificultades en la atención y en la participación activa en las actividades planificadas.

Estos hallazgos subrayan la necesidad de incorporar la danza infantil dentro del sistema educativo y de fomentar en los docentes un proceso continuo de autoformación, ya que como mencionan, no son conscientes del impacto que conlleva la danza en la primera infancia y así poder adaptarse a las necesidades de los infantes.

Siguiendo la misma línea de investigaciones, rescatamos, la tesis titulada “Educar para la vida: la danza como estrategia pedagógica, la cual, es un estudio cualitativo sobre las aportaciones del programa “SaludArte a la formación integral de niños y niñas en la Ciudad de México”, Romano Ramírez (2021) que aborda la educación artística con un enfoque particular en la danza como herramienta pedagógica. La autora parte de experiencias

exploratorias en contextos de educación no formal, específicamente en la enseñanza de danza oriental, para investigar los significados que docentes y participantes otorgan a esta práctica. El estudio se fundamenta en la idea de que la danza no solo constituye una forma de expresión corporal o artística, sino también un medio para fomentar la conexión con el cuerpo, el yo interior junto con las emociones, promoviendo así la autoaceptación, el autocuidado y el fortalecimiento del vínculo interpersonal. Este trabajo aporta una perspectiva significativa sobre el potencial transformador de la danza en contextos educativos alternativos, resaltando su papel en la formación integral de los niños desde un enfoque cualitativo y vivencial.

El objetivo principal de este estudio fue explorar las vivencias de niños y niñas que participaron en el programa SaludArte CDMX, una iniciativa del gobierno capitalino implementada entre 2013 a 2018 en escuelas públicas de jornada completa. Este programa integró actividades complementarias enfocadas en activación física, nutrición, cuidado del entorno, así como expresiones artísticas como teatro, danza, artes plásticas, música y canto (Romano, 2021).

La principal contribución pedagógica de esta investigación radica en la posibilidad de fortalecer el reconocimiento de las disciplinas artísticas como herramientas clave para la educación y la formación integral de las nuevas generaciones. Asimismo, busca fomentar el desarrollo de proyectos artísticos en escuelas primarias ubicadas en contextos de vulnerabilidad, donde este tipo de intervenciones resultan más necesarias. Desde un enfoque pedagógico, se abren así nuevas rutas para estudiar el papel de la danza en la educación artística y su impacto en la infancia.

En relación con el tema del desarrollo psicomotor infantil, el estudio de Laura Abellán Roselleó (2021), *"Beneficios de la danza académica en el desarrollo psicomotriz en Educación Infantil"* constituye un aporte significativo al abordar empíricamente los efectos de la danza académica en niños y niñas de 3 a 5 años.

Este parte de la premisa de que la motricidad no sólo cumple una función física, sino que es un eje fundamental para el desarrollo integral, al vincularse con procesos cognitivos, afectivos y sociales. La autora retoma referentes clásicos como Piaget, Vygotsky y Bandura para fundamentar la estrecha relación entre movimiento y aprendizaje, proponiendo que la

danza puede ser una vía privilegiada para potenciar estas capacidades desde la infancia temprana.

La autora concluye que la danza académica, lejos de ser una mera actividad extracurricular, puede convertirse en una herramienta clave para el desarrollo psicomotriz y el aprendizaje integral en educación infantil. Además, sugiere que la escuela debe garantizar entornos en los que las niñas puedan experimentar libertad rítmicamente con el cuerpo, fomentando el dominio de su esquema corporal además de la coordinación motora a través del arte y el movimiento.

El desarrollo psicomotor y socioemocional en la primera infancia ha sido objeto de creciente interés dentro de los estudios educativos del desarrollo humano, como el de Ortiz-Andrade, Cevallos-Goyes y Ortiz-Andrade, titulado “Influencia del baile en el desarrollo psicomotor y socioemocional en niños de Educación Inicial” (2025), el cual representa una valiosa contribución al abordar la danza no sólo como una manifestación artística, sino también como una estrategia pedagógica integral.

La investigación, de carácter cualitativo y documental, se basa en una revisión sistemática de literatura científica reciente (2020-2024), orientada a responder cómo el baile contribuye al desarrollo psicomotor y emocional de niños en educación inicial, así como las posibilidades de su implementación en contextos escolares. A través del análisis de estudios nacionales e internacionales, se estableció que el baile favorece significativamente el desarrollo de habilidades motrices gruesas, finas, la coordinación, el equilibrio y la percepción espacial. En el plano socioemocional, promueve competencias como la empatía, la cooperación, la comunicación y la autorregulación emocional.

El estudio subraya que, pese a la evidencia sobre sus beneficios, la incorporación del baile como herramienta pedagógica en el contexto ecuatoriano sigue siendo limitada. Esta brecha se explica por la carencia de recursos, la falta de formación docente y la escasa sistematización de políticas públicas que integren el arte en los primeros años escolares. No obstante, los hallazgos recogidos en la revisión, refuerzan la urgencia de implementar prácticas educativas que utilicen el baile para fortalecer el desarrollo integral, especialmente en contextos vulnerables.

El texto también destaca que la danza crea entornos inclusivos y seguros, donde las niñas pueden expresarse de forma creativa, desarrollar el pensamiento crítico además de construir relaciones sociales saludables. Asimismo, la incorporación del baile se alinea con enfoques educativos activos, a su vez centrados en el niño, como el aprendizaje basado en el juego y el movimiento, promoviendo una escolarización más equitativa como significativa.

En suma, este artículo constituye una referencia clave para el diseño de propuestas pedagógicas integradoras, que respondan a las necesidades del desarrollo infantil desde una perspectiva holística. Al evidenciar la conexión entre actividad física, la expresión emocional y el aprendizaje temprano, las autoras invitan a considerar el baile como un recurso educativo transformador, capaz de potenciar tanto las competencias motrices como las emocionales, de cerrar brechas sociales a través de una educación más inclusiva y sensible al contexto.

El uso de la música, la danza y la expresión corporal en la educación infantil ha captado una atención creciente en su impacto integral en el desarrollo del niño. En esta línea, la investigación elaborada por Gaby Rosario Palian Camasca (2021), titulada “Música, danza y expresión corporal en educación infantil”, constituye un aporte significativo al abordar estas expresiones artísticas como herramientas pedagógicas fundamentales para la formación integral en los primeros años.

Existe una particular relevancia en la propuesta sobre la danza educativa, que se distancia de una visión técnica y se centra en la exploración libre del cuerpo y la expresión personal como forma de aprendizaje. Esta perspectiva es coherente con los enfoques actuales centrados en el niño, donde se prioriza la creatividad, el juego y la conexión cuerpo-mente-espíritu. El texto también aborda la expresión corporal como una vía no verbal de comunicación que favorece el desarrollo de la identidad, la empatía y el pensamiento crítico, elementos esenciales en la etapa preescolar.

A pesar de la riqueza de propuestas recogidas, el trabajo reconoce que la implementación de estas metodologías sigue siendo desigual, en parte por limitaciones en la formación docente, la rigidez curricular y la subvaloración del arte como estrategia educativa. No obstante, la autora destaca cómo el empleo consciente de estas herramientas puede fomentar contextos inclusivos, reducir tensiones psicoemocionales y estimular la capacidad

expresiva del niño. Así lo señalan también los aportes de autores como Merleau-Ponty, Montessori y García, quienes destacan el papel del cuerpo como mediador del conocimiento, la sensibilidad y el vínculo con los otros.

En suma, esta investigación constituye una referencia valiosa para diseñar propuestas pedagógicas innovadoras, sensibles al contexto y alineadas con un enfoque holístico del desarrollo infantil. Al poner en diálogo las dimensiones musical, motriz y emocional, el estudio evidencia el potencial transformador del arte en la educación inicial, abriendo caminos para una práctica educativa más creativa, inclusiva y centrada en el bienestar del niño.

En la última década, el interés por integrar el arte, en particular la danza, en los procesos educativos de la primera infancia ha cobrado fuerza, respaldado por investigaciones que evidencian los múltiples beneficios del movimiento en el desarrollo integral de los niños. En este contexto, el artículo “Dance and Early Childhood Development: How They Are Interlinked”, publicado en la plataforma “More Than Dancers”, ofrece una mirada accesible pero sustancial sobre la conexión entre la danza y el desarrollo infantil temprano, aportando al debate sobre la necesidad de enfoques educativos más holísticos.

Este texto, de carácter divulgativo basado en fundamentos de investigación en neurociencia como de pedagogía, exponen cómo la danza favorece áreas clave del desarrollo infantil: la motricidad gruesa, motricidad fina, las habilidades socioemocionales, la creatividad y la capacidad de concentración. El artículo argumenta que el movimiento rítmico no solo fortalece el cuerpo, sino que estimula conexiones neuronales esenciales durante los primeros años de vida, periodo crítico en la construcción de habilidades cognitivas y afectivas.

Uno de los aportes centrales del artículo es resaltar que la danza ayuda a los niños a entender mejor su cuerpo y su espacio, promoviendo la coordinación, la conciencia corporal y la autoconfianza. Asimismo, señala que bailar en grupo fomenta la cooperación, el respeto, la expresión emocional; elementos cruciales para el desarrollo de una sana inteligencia emocional desde temprana edad.

Desde una perspectiva pedagógica, el artículo respalda enfoques que consideran al niño como un ser activo, capaz de aprender a través del cuerpo y la experiencia. En esa línea, se destaca que la danza no solo debe ser vista como actividad recreativa, sino como una herramienta educativa poderosa que potencia el aprendizaje multisensorial dando como resultado un entorno inclusivo y participativo.

Pese a tratarse de un artículo más divulgativo que académico, su valor radica en acercar información especializada a padres, educadores y artistas interesados en la infancia. Además, invita a reflexionar sobre la importancia de implementar estrategias basadas en el arte para lograr un desarrollo integral, reconociendo que el cuerpo en movimiento es una fuente legítima de conocimiento y expresión.

En conclusión, el artículo “Dance and Early Childhood Development: How They Are Interlinked” representa una contribución relevante al poner en diálogo los saberes del arte, la educación y el desarrollo infantil. Su propuesta promueve una visión en la que la danza se concibe como puente entre lo físico, emocional, individual y lo colectivo; abriendo posibilidades para una educación más sensible, inclusiva y transformadora.

En conjunto, los estudios revisados muestran que la danza trasciende su concepción como mero ejercicio físico, configurándose más allá como una herramienta para el desarrollo psicomotor, el aprendizaje integral, el pensamiento crítico y la interacción social en la infancia. Asimismo, se destaca su carácter lúdico y formativo, donde el educador se posiciona como guía y facilitador, promoviendo una colaboración entre instructor e infante y la construcción activa de conocimiento durante las clases de Danza así como la sociabilidad entre pares. De igual forma, se reconoce el papel fundamental de las emociones en el proceso de aprendizaje, así como su contribución al fortalecimiento de la confianza, la conciencia corporal, la coordinación y la relación del cuerpo con el espacio. En este sentido, la danza favorece la capacidad expresiva, la cooperación y el respeto, además de propiciar conexiones neuronales significativas. Sin embargo, se evidencia que aún no se emplea de manera sistemática como estrategia pedagógica, lo cual se relaciona con el desconocimiento de su potencial educativo. Por ello, estos autores coinciden en la necesidad de incorporar dentro del sistema educativo como un recurso transformador, especialmente en contextos vulnerables, donde puede contribuir a la creación de entornos inclusivos y seguros.

Planteamiento del problema

Durante la primera infancia, el desarrollo psicomotor resulta fundamental para el desarrollo integral de niñas y niños, ya que, incide directamente en sus dimensiones motrices; emocional, cognitiva y social. En espacios comunitarios como PILARES se promueve el arte como herramienta educativa a través de talleres que integran la danza y la música; sin embargo, aunque ésta forma parte de las expresiones artísticas, estas actividades se perciben únicamente como actividades recreativas, sin considerar su potencial como herramientas educativas, psicomotrices, terapéuticas y de inclusión social.

Esta percepción se encuentra vinculada a constructos socioculturales que atraviesan la práctica de la danza desde la infancia, tales como las creencias familiares, grupos con mayor posición social y recursos, los estereotipos de género y la visión adulta que limita su valoración como disciplina estructurada. Dichos factores inciden tanto en la forma en que se fomenta la participación infantil como en la escasa sistematización de las experiencias desarrolladas en estos espacios lo que reduce la visibilidad de sus impactos en el desarrollo psicomotor y emocional de niñas y niños, aún cuando estas prácticas podrían contribuir de manera significativa a su fortalecimiento.

En este contexto, resulta necesario analizar cómo el entorno comunitario de PILARES puede funcionar como un espacio seguro que favorezca el aprendizaje, la expresión emocional, la socialización y la construcción de vínculos positivos durante la primera infancia. Asimismo, se vuelve relevante investigar de qué manera los talleres de danza pueden consolidarse como herramientas pedagógicas que promuevan habilidades psicomotrices, emocionales y sociales. Considerando tanto la vivencia infantil como la percepción y el acompañamiento familiar.

A partir de este planteamiento surge la siguiente pregunta de investigación: *¿Cómo contribuyen el movimiento corporal y la expresión lúdica, a través de la danza, al desarrollo psicomotor, emocional, cognitivo y social de niñas en la primera infancia dentro de un espacio comunitario como PILARES?*

Si bien diversas investigaciones y experiencias educativas sugieren que la danza, la música y el movimiento corporal pueden favorecer el desarrollo psicomotor y emocional en la

primera infancia, desde una perspectiva metodológica, resulta pertinente partir de una postura neutral en este sentido, la ausencia de herramientas como la danza, podría incidir en problemáticas de carácter social como en el desarrollo de aspectos psicológicos como la expresión emocional, las habilidades de vinculación y la interacción entre pares más allá del primer espacio de socialización, que es la familia. En este sentido, no participar en actividades como la danza podría asociarse con una menor exposición a experiencias de juego e interacción con pares, lo que eventualmente podría influir en la adaptación a espacios colectivos, como la escuela o grupos. Aun así, la incorporación a este tipo de actividades podría contribuir al fortalecimiento de dichas habilidades. En la investigación se contrastó la presencia o ausencia de beneficios derivados de la participación en actividades de movimiento corporal y danza dentro del espacio comunitario PILARES, analizando su relación con el desarrollo psicomotor y emocional de los infantes; relación que, siguiendo a Sampieri (2014), fue sometida a verificación empírica a lo largo del proceso de análisis.

Al no contar con una herramienta como la danza, se reduce el abanico de posibilidades en el ámbito social, ya que este tipo de actividades favorece la interacción con pares más allá del primer espacio de socialización, que es la familia. En ausencia de instancias que promuevan el juego y la convivencia con otros niños, pueden verse limitadas las oportunidades de desarrollar habilidades sociales y de vinculación.

3. Marco Teórico-metodológico

Marco Teórico

La presente investigación se sustenta en un enfoque teórico interdisciplinario que permite comprender la danza como una herramienta psicomotriz, expresiva y sociocultural en el desarrollo integral durante la primera infancia. Para ello, se integran aportes provenientes de la psicomotricidad, la psicología del desarrollo, la pedagogía crítica, la sociología del cuerpo junto con las políticas educativas vigentes en el contexto mexicano, con el fin de analizar el papel del movimiento y la danza en espacios comunitarios como PILARES.

Diferencia Conceptual Entre Danza y Baile en la Educación Infantil.

En el ámbito de la educación artística y corporal, los términos “danza y baile” suelen utilizarse indistintamente; sin embargo, desde una perspectiva teórica y pedagógica, es

necesario establecer una distinción conceptual que permita comprender con mayor claridad el enfoque de la presente investigación. Si bien, ambas prácticas involucran el movimiento corporal acompañado de música, difieren en su intencionalidad, estructura y sentido educativo.

El baile se asocia comúnmente con una actividad espontánea, recreativa y social, vinculada al disfrute inmediato del movimiento y a la participación en contextos festivos o cotidianos. En la infancia, el baile suele manifestarse como una respuesta libre al estímulo musical, sin una organización previa ni una reflexión consciente sobre el cuerpo, el espacio o la expresividad. Esta práctica resulta valiosa como forma de juego e incluso de exploración, ya que favorece la descarga motriz, el placer corporal y la socialización básica (Gilbert, 2015).

Por su parte, la danza se concibe como una práctica corporal con una intencionalidad expresiva, simbólica y formativa. Desde esta perspectiva, la danza implica una organización del movimiento que integra ritmo, espacio, tiempo, energía, permitiendo que el cuerpo se convierta en un medio de comunicación y construcción de sentido (Baz, 2010). En el contexto educativo, la danza no se limita a la repetición de pasos, sino que promueve la conciencia corporal, la exploración de posibilidades motrices y la expresión emocional a través del movimiento.

Diversos autores señalan que la danza, a diferencia del baile, puede ser entendida como un lenguaje corporal que articula lo motriz, lo emocional, lo cognitivo y lo social (Le Breton, 2002; Wengrower & Chaiklin, 2008). En la primera infancia, esta característica resulta especialmente relevante, ya que el cuerpo constituye el principal medio de expresión y relación con el entorno. A través de la danza, los niños no solo se mueven, sino que expresan emociones, construyen significados y establecen vínculos con los otros desde una experiencia corporal compartida.

Es importante señalar que en la infancia la frontera entre baile y danza no siempre es rígida. El movimiento libre y espontáneo propio del baile puede constituir un punto de partida para experiencias dancísticas más estructuradas. No obstante, la diferencia radica en la intencionalidad pedagógica; mientras el baile privilegia el disfrute inmediato del movimiento, la danza, como práctica educativa, busca tanto acompañar como potenciar el desarrollo psicomotor, emocional y social de los niños mediante propuestas que favorecen la

exploración consciente del cuerpo, la regulación del movimiento así como la interacción significativa con los otros (Le Boulch, 2001).

Desde esta investigación, la danza se entiende como una herramienta psicomotriz y pedagógica que trasciende lo recreativo. Su incorporación en espacios comunitarios como PILARES permite resignificar el movimiento corporal como un medio legítimo de aprendizaje, expresión y construcción de identidad, reconociendo al cuerpo como eje central del desarrollo infantil. Esta distinción conceptual resulta fundamental para delimitar el objeto de estudio y comprender el alcance formativo de las experiencias dancísticas analizadas.

La Danza Como Experiencia Corporal, Emocional y Racional.

Uno de los aportes centrales para esta investigación es el planteamiento de Baz (2010) en “Cuerpo y otredad en la danza” quien concibe la danza como una experiencia que se vive subjetivamente, es decir, desde la experiencia interna, emocional y personal de quien la realiza. La danza no se limita a la ejecución técnica de movimientos, sino que implica una vivencia corporal cargada de significados, sensaciones, emociones que se construyen a partir de la relación del sujeto con su propio cuerpo y con los otros.

Baz propone comprender la danza desde tres dimensiones fundamentales: como experiencia individual, como espacio de vinculación con los otros y como experiencia profundamente emocional. En la primera infancia, estas dimensiones adquieren particular relevancia, ya que el cuerpo es el principal medio a través del cual las niñas reconocen sus posibilidades motrices, construyen vínculos sociales y desarrollan un sentido de pertenencia (Baz, 2010; Le Breton, 2002). La danza, al realizarse en grupo, favorece procesos de socialización, cooperación y reconocimiento del otro, fortaleciendo la dimensión social del desarrollo psicomotor.

Asimismo, Baz señala que el cuerpo funciona como un lenguaje no verbal. A través del movimiento, las niñas expresan emociones, intenciones y estados internos, incluso cuando el lenguaje verbal aún no se encuentra plenamente consolidado. Esta característica convierte a la danza en un canal privilegiado de expresión emocional durante la primera infancia, favoreciendo la regulación afectiva, la construcción de la identidad corporal y emocional (Wengrower & Chaiklin, 2008).

Desde esta mirada, el cuerpo no es un objeto pasivo, sino un sujeto que siente, percibe y construye sentido. Esta concepción resulta clave para la psicomotricidad, ya que reconoce al cuerpo como eje central del desarrollo integral (Le Boulch, 2001).

Desarrollo Cognitivo, Acción Corporal y Construcción del Conocimiento.

Desde el enfoque constructivista, Bruner (1966) plantea que el aprendizaje se construye mediante la participación activa del niño con su entorno. En las primeras etapas del desarrollo, la acción corporal ocupa un papel central, ya que a través del movimiento los niños organizan y comprenden la realidad. Bruner propone que el conocimiento se estructura en tres modos: el enactivo (representación del conocimiento mediante la acción y el movimiento corporal), el icónico (implica uso de imágenes o representaciones visuales) y el simbólico (uso del lenguaje). Durante la primera infancia, principalmente el modo enactivo adquiere relevancia ya que el niño comprende el mundo a través de la acción directa sobre los objetos y su propio cuerpo.

Otro elemento importante en la teoría de Bruner es la noción de andamiaje, la cual hace referencia al apoyo que los adultos o compañeros le brindan al niño para facilitar su aprendizaje; mismo acompañamiento permite que, el niño realice actividades que inicialmente no podría hacer por sí solo, pero que gradualmente logra dominar a medida que desarrolla habilidades nuevas.

De igual manera, Bruner destaca el papel de la cultura en la construcción del conocimiento, señalando que el aprendizaje se encuentra mediado por los significados y prácticas culturales compartidas. En este sentido, la danza no sólo representa una actividad motriz, sino también una forma de expresión cultural que permite al niño apropiarse de significados sociales, emocionales y simbólicos presentes en su entorno.

Finalmente, Bruner propone la idea del currículo en espiral, la cual indica que las experiencias de movimiento y expresión corporal durante la primera infancia, pueden constituir una base para aprendizajes posteriores más complejos relacionados con la creatividad, la expresión artística y la comprensión del propio cuerpo.

En esta misma línea, Piaget (1955) sostiene que el desarrollo cognitivo en la infancia se construye activamente a través de la acción y la interacción con el entorno. Durante la etapa

preoperacional, el niño desarrolla pensamiento simbólico y capacidad de representación, utilizando el juego, el movimiento y la actividad corporal como medios fundamentales para conocer el mundo.

Por otra parte las teorías realizadas por Piaget, J. (1964) se basan en la idea de que los niños aprenden por medio de la experiencia directa con el mundo; como se observa en la **Tabla 1**, se espera que pasen por cuatro etapas diferentes de desarrollo cognitivo, cada una con características únicas. En la primera infancia, la danza puede acompañar y reforzar estas etapas del desarrollo cognitivo. En este sentido, favorece el movimiento corporal como una forma de representación simbólica y contribuye al fortalecimiento del lenguaje mediante la interacción con pares. Si bien en esta fase el pensamiento todavía muestra características egocéntricas y dificultades para entender la perspectiva de los demás, las actividades grupales de danza pueden ayudar poco a poco al reconocimiento del otro, a la colaboración conjunta y a la interacción con los demás.

Tabla 1

Etapas del desarrollo cognitivo según Piaget

Etapas	Edad aproximada	Características
Sensoriomotora	0-2 años	Empieza a hacer uso de la imitación, la memoria y el pensamiento. Empieza a reconocer que los objetos no dejan de existir cuando son ocultados. Pasa de las acciones reflejas a la actividad dirigida a metas.
Preoperacional	2-7 años	Desarrolla gradualmente el uso del lenguaje y la capacidad para pensar en forma simbólica. Es capaz de pensar lógicamente en operaciones unidireccionales. Le resulta difícil considerar el punto de vista de otra persona.
Operaciones concretas	7-11 años	Es capaz de resolver problemas concretos de manera lógica (activa). Entiende las leyes de la conservación y es capaz de clasificar y establecer series. Entiende la reversibilidad.
Operaciones formales	11-adulthood	Es capaz de resolver problemas abstractos de manera lógica. Su pensamiento se hace más científico. Desarrolla interés por los temas sociales, identidad.

Nota. Tomado de *Piaget y las etapas del desarrollo cognitivo: ideas clave*, por J. A. Guerrero Hernández, 2019, Docentes al Día
<https://docentesaldia.com/2019/01/23/piaget-y-las-etapas-del-desarrollo-cognitivo-ideas-clave/>

En este sentido, el movimiento corporal no se limita a una necesidad motriz, sino que se convierte en un soporte fundamental para el desarrollo de operaciones mentales. La danza permite al niño:

- Explorar el espacio y el propio cuerpo.
- Integrar nociones de ritmo, secuencia y coordinación.
- Expresar ideas, emociones y narrativas de manera simbólica.
- Desarrollar la creatividad y la imaginación a través de la representación corporal.

A través del movimiento danzado, el niño no solo ejecuta acciones físicas, sino que significa lo que hace, integrando emoción, pensamiento y acción.

La expresión corporal se configura como un medio fundamental de conocimiento, ya que el cuerpo es el primer instrumento con el que el niño se relaciona con su entorno.

La danza, al involucrar el movimiento, el gesto, el ritmo, la postura como formas de expresión corporal y descubrimiento; permite que el niño experimente activamente nociones espaciales, temporales, corporales, como el equilibrio, la coordinación, la lateralidad y la relación con otros cuerpos; las cuales son esenciales en el desarrollo cognitivo.

Desde esta perspectiva, la expresión corporal favorece los procesos de asimilación y acomodación descritos por Piaget, ya que el niño integra nuevas experiencias motrices a esquemas previos de modo que los modifica a partir de la exploración corporal. De manera similar, Bruner señala que el aprendizaje ocurre cuando el niño organiza activamente sus experiencias y construye significados a partir de ellas (Bruner, 1960). Así, la danza se vincula con un aprendizaje activo, en el que el cuerpo funciona como mediador entre el pensamiento y la experiencia.

Enfoque Sociocultural del Aprendizaje y Espacios Comunitarios.

Desde la perspectiva sociocultural, Vygotsky (1979) enfatiza que el aprendizaje se produce en interacción con otros y está mediado por herramientas culturales, entre las que se incluyen las prácticas artísticas como la danza. Su concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) permite comprender cómo los niños pueden alcanzar niveles superiores de desempeño cuando participan en actividades guiadas por adultos o en colaboración con pares más experimentados.

En relación con esta perspectiva, Luria (1979), colaborador de Vygotsky dentro de la psicología histórico - cultural, señala que los procesos psicológicos superiores se desarrollan a partir de interacciones sociales y la cultura mediadora de la actividad humana. Desde este enfoque, el aprendizaje ocurre en relación con los otros, donde el lenguaje, el cuerpo y la acción compartida cumplen un papel importante en la construcción del conocimiento.

No obstante, es importante considerar que, desde una perspectiva epigenética, el desarrollo infantil también se encuentra condicionado por procesos biológicos, por lo que el niño no está facultado para desarrollar determinadas habilidades en cualquier momento, sino en función de su etapa de desarrollo. En este sentido, las posibilidades de aprendizaje y participación en actividades como la danza deben comprenderse en relación con dichas condiciones de desarrollo.

Es así como la interacción entre el niño y el adulto o algún otro compañero, adquiere relevancia en los procesos de aprendizaje ya que permite que se establezcan dinámicas de acompañamiento y retroalimentación, mismas que favorecen el desarrollo de nuevas habilidades.

En espacios comunitarios como PILARES, la danza se configura como un entorno en el que se ofrece:

- Los niños sean partícipes de interacciones significativas con adultos (facilitadores y/o instructores) al igual que de compañeros.
- El aprendizaje se construya en un clima de cooperación y retroalimentación.
- Se utilicen elementos culturales (música tradicional, coreografías y rituales de presentación) que fortalezcan la identidad y el sentido de pertenencia.

Desde esta perspectiva, entendemos lo sociocultural como el conjunto de interacciones, prácticas y significados construidos en un contexto compartido, que inciden en la manera en que los individuos aprenden, se expresan y se relacionan. De acuerdo con Vigotsky, estos procesos se generan mediante la interacción social y el uso de herramientas culturales que median la relación de los niños con su entorno, mientras que Luria señala que funciones psicológicas superiores como la atención, la coordinación y la regulación del comportamiento también se configuran a través de la actividad compartida. En este marco, la danza puede entenderse como una práctica cultural que no solo implica movimiento, sino que moviliza dichas funciones en interacción con otros.

Afectividad, Motricidad y Desarrollo Integral en la Primera Infancia.

Durante la infancia, el desarrollo integral del ser humano depende en gran medida de la manera en que se favorecen sus capacidades motrices, cognitivas, emocionales y sociales (Balbín, 2022). Lejos de ser un proceso exclusivamente biológico o académico, el desarrollo infantil requiere de experiencias significativas que integren el cuerpo, el juego, el sentimiento y la interacción con el entorno. En este sentido, la psicomotricidad ha cobrado relevancia como un campo que reconoce la importancia del movimiento en la construcción del pensamiento, la identidad y las habilidades relacionales de los niños (Ayala, 2023).

Desde una perspectiva psicológica, la psicomotricidad sostiene que el movimiento es la primera forma de comunicación ya que, existe una armonía entre mente y cuerpo que posibilita que los niños desarrollen la identidad, el pensamiento, la regulación emocional y las relaciones con los demás. Por lo tanto, admite que el movimiento no es solamente una acción física, sino un proceso psíquico que vincula sensaciones, imágenes internas y significados. Esta idea coincide con lo planteado por Winnicott (1981), quien sostiene que la comunicación nace a través del cuerpo: gestos, movimientos, miradas y posturas que el bebé utiliza para expresar necesidades.

Diversos autores coinciden en que durante la primera infancia, la motricidad se encuentra estrechamente vinculada con la afectividad. Wallon (1942) y Ajuriaguerra (1976) sostienen que el cuerpo es el primer medio de expresión emocional y de relación con el entorno. Desde este enfoque, las actividades psicomotrices permiten integrar emoción, cognición, movimiento, favoreciendo la construcción del esquema corporal y la identidad.

La afectividad desempeña un papel fundamental en el desarrollo durante la primera infancia, etapa en la que los niños comienzan a establecer vínculos emocionales significativos con sus cuidadores principales. Según Bowlby (1989) en su teoría del apego, plantea que la relación con la figura materna constituye la base para el desarrollo de la seguridad emocional y la capacidad de explorar el entorno.

Complementando lo anterior, Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall (2015), identificaron distintos patrones de apego, seguro, ansioso y evitativo, que influyen en la forma en que los niños se relacionan con otros y responden a situaciones nuevas. Por su parte, Winnicott (1993) señala que un entorno afectivo estable favorece el desarrollo de la personalidad y la expresión emocional, subrayando que no es solo el vínculo sino la calidad del ambiente emocional lo que incide en el desarrollo infantil.

En este marco, la danza puede constituirse como un espacio que favorece la expresión emocional e interacción afectiva entre pares, dando a los niños un entorno seguro para explorar, comunicarse y relacionarse con otros a través del movimiento.

Hay que mencionar, además, que desde las perspectivas contemporáneas del desarrollo infantil, el cuerpo constituye uno de los primeros medios a través de los cuales el niño establece relaciones con el mundo. En este sentido, los aportes de Stern (1991) resultan especialmente relevantes para comprender cómo se configuran las experiencias interpersonales en los primeros años de vida. En su obra *“El mundo interpersonal del infante”*, el autor plantea que el desarrollo del niño no puede entenderse únicamente desde procesos cognitivos o lingüísticos, sino que debe considerarse la dimensión afectiva, corporal y relacional que emerge desde los primeros meses de vida.

Stern (1991) sostiene que los bebés constituyen progresivamente distintos sentidos de sí mismos, los cuales se desarrollan en interacción constante con otras personas. Estas experiencias tempranas no se producen principalmente a través del lenguaje verbal, sino mediante intercambios corporales, gestuales y rítmicos que permiten establecer vínculos afectivos y formas iniciales de comunicación. Las miradas, los movimientos, los gestos y las modulaciones rítmicas en la interacción entre el infante y sus cuidadores constituyen, según el autor, una base fundamental para la organización de la experiencia subjetiva y social.

Uno de los aportes más relevantes de Stern (1991) consiste en destacar el papel de lo que denomina formas de vitalidad, entendidas como cualidades dinámicas de la experiencia que se expresan en el movimiento, el ritmo, la intensidad y la duración de acciones. Estas formas no se transmiten mediante palabras, sino a través de modulaciones, corporales y emocionales, que permiten al niño percibir y compartir estados afectivos. En este sentido, la interacción temprana puede comprenderse como un diálogo corporal en el que se articulan, movimiento, emoción y comunicación.

Aunque las investigaciones de Stern (1991) se centran principalmente en los primeros años de vida, sus planteamientos permiten comprender procesos que continúan desarrollándose durante la etapa preescolar. A los cuatro años, los niños ya han ampliado sus capacidades lingüísticas y cognitivas; sin embargo, el cuerpo sigue siendo un medio central para la exploración del entorno, la expresión emocional y la interacción social. En este periodo, el movimiento, el juego y la expresión corporal, favorece la construcción de la identidad, la creatividad y las relaciones con otros.

Desde esta perspectiva, las prácticas artísticas que involucran el cuerpo, como la danza, pueden entenderse como contextos, especialmente propicios para el desarrollo de estas formas de comunicación y experiencia. La danza permite que los niños exploren su cuerpo, experimenten diferentes ritmos, cualidades de movimiento y establezcan formas de interacción con otras personas a través del gesto, el desplazamiento en el contacto con otros. De esta manera, las vivencias corporales y expresivas que se desarrollan en actividades de danza, pueden contribuir al fortalecimiento de la sensibilidad, la comunicación y la construcción de vínculos en la primera infancia.

En consecuencia, los aportes de Stern (1991) ofrecen un sustento teórico para comprender por qué la danza, entendida como práctica corporal, expresiva y relacional, constituye un espacio significativo en la educación de la primera infancia.

Desde el psicoanálisis, Freud (1923) señala que el cuerpo constituye una fuente primaria de experiencia y placer en los primeros años de vida, influyendo en la formación del yo y en la relación con los otros. De manera complementaria, Erikson (1950) plantea que durante la primera infancia se desarrollan etapas clave vinculadas con la confianza, la autonomía y la iniciativa, las cuales se fortalecen mediante la exploración corporal y el movimiento libre.

En este sentido, la motricidad no es únicamente una dimensión física, sino también emocional y relacional, fundamental para el desarrollo integral de los niños.

Educación Inicial, Comunidad y Enfoque Pedagógico en el Contexto Regional Mexicano.

En el contexto mexicano, existe la Nueva Escuela Mexicana (NEM) que es un proyecto educativo con enfoque crítico, humanista y comunitario, orientado a formar estudiantes con una visión integral y colocar en el centro el máximo logro de aprendizaje de los niños. *Moreno (2023).*

Su importancia en la educación Mexicana radica en que busca garantizar el desarrollo integral del estudiante, reorientar el Sistema Educativo Nacional e impulsar transformaciones sociales desde la escuela y comunidad. Además, se fundamenta en principio de como la equidad, inclusión, interculturalidad y participación social, permiten construir ambientes formativos más justos y pertinentes; teniendo un impacto positivo reflejado en la incorporación de metodologías innovadoras, actualización de plan y los programas de estudio; la vinculación de la escuela con la comunidad y la formación de estudiantes críticos, reflexivos y capaces de participar en las transformaciones sociales. *Moreno (2023).*

La educación preescolar, dentro del nuevo marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), “programa sintético fase dos”, se concibe como un espacio formativo centrado en la experiencia, exploración y desarrollo integral de los niños. El plan de estudios organiza esta etapa dentro de la fase del programa, donde los aprendizajes se articulan mediante proceso de desarrollo y progresión, privilegiando la curiosidad, la interacción con el entorno y el fortalecimiento de la identidad. Así mismo, el desarrollo curricular incorpora campos formativos que integran habilidades cognitivas, socioemocionales, expresivas, comunicativas, destacando que el lenguaje es un eje esencial para comprender el mundo y participar en la vida comunitaria; favoreciendo con ello, la inclusión, el pensamiento crítico, creatividad y la construcción de vínculos sociales desde edades tempranas, asegurando que la educación preescolar tenga un papel clave en el desarrollo de capacidades para la vida en comunidad. (Secretaría de Educación Pública, 2023).

De igual manera, nos señala que la danza puede ocupar un lugar relevante como práctica pedagógica que articula expresión corporal, comunicación, cultura y creatividad. La Secretaría de Educación Pública reconoce que “la danza, entendida como un lenguaje corporal, permite que las niñas y los niños expresen emociones, ideas y vínculos comunitarios” (SEP, 2023). Lo cual resulta especialmente relevante en el nivel preescolar, donde las formas verbales de comunicación aún se encuentran en proceso de desarrollo. Esta afirmación reconoce al movimiento como una vía legítima para la construcción de identidad, la socialización y la expresión del mundo interno de las infancias. Sin embargo, pese a este reconocimiento discursivo, la danza continúa ocupando un lugar marginal dentro del currículo formal, siendo frecuentemente reducida a actividades esporádicas, recreativas o vinculadas a actos cívicos o festividades escolares.

Desde nuestra perspectiva, esta se consideramos que esta situación podría estar relacionada con la persistencia de enfoques educativos que priorizan aprendizajes considerados “formales”, como matemáticas, biología o historia, los cuales se consideran primordiales; mientras que las áreas artísticas, como enseñanza de las artes, danza, música, tienden a ser desplazadas. Asimismo, influye el desconocimiento del potencial pedagógico de la danza como herramienta integral de aprendizaje, aun cuando se reconocen sus beneficios, lo que contribuye a que estas actividades sean reducidas a talleres de carácter recreativo.

Asimismo, el uso pedagógico de la danza se articula con los principios metodológicos de la NEM, que destaca la exploración, el juego y la participación activa como ejes de la experiencia educativa. Al respecto, se señala que “la danza ofrece oportunidades de exploración sensorial, rítmica y motriz que fortalecen la autonomía y la creatividad infantil” (SEP, 2023). No obstante, en la práctica educativa cotidiana, estas oportunidades rara vez se traducen en propuestas pedagógicas sistemáticas, con objetivos claros y continuidad en el tiempo. Esta omisión revela una tensión entre los postulados teóricos con su implementación, en la que el cuerpo y la expresión corporal siguen siendo considerados secundarios frente a enfoques centrados predominantemente en el desarrollo cognitivo y lingüístico, dejando de lado el potencial formativo integral que la danza ofrece en la primera infancia.

A pesar de que la SEP reconoce de manera explícita el valor formativo de la danza y del movimiento en el desarrollo integral de las infancias, este reconocimiento no se ve reflejado en una incorporación sólida y prioritaria dentro del currículo de educación preescolar. La ausencia de la danza como eje formativo continuo evidencia una concepción fragmentada del desarrollo infantil, en la que el cuerpo sigue siendo entendido principalmente como un medio para la motricidad básica o el esparcimiento, no como un espacio central de construcción de conocimiento, subjetividad y vínculo social. Esta falta de jerarquización resulta contradictoria si se consideran los múltiples aportes que el propio discurso institucional atribuye al movimiento corporal, los cuales trascienden lo físico y se articulan directamente con dimensiones cognitivas, socioemocionales y expresivas fundamentales para el desarrollo infantil.

Esta tensión entre el discurso institucional con la práctica educativa cotidiana, evidencia la necesidad de revalorizar el cuerpo y el movimiento como ejes centrales del desarrollo infantil. Esto señala que el movimiento no solo desarrolla habilidades físicas como la coordinación, el equilibrio, el control corporal y la conciencia del propio cuerpo, también habilidades cognitivas tales como la atención, la memoria, la comprensión de secuencias y la percepción espacial. De igual manera, favorece habilidades socioemocionales, entre ellas el reconocimiento y la expresión de emociones, la confianza en sí mismos, la empatía y la convivencia con otros. Finalmente, fortalece las habilidades expresivas, al permitir que comuniquen ideas, sentimientos y experiencias mediante gestos, posturas y movimientos, favoreciendo que cada niño tome decisiones y experimente desde su propia corporalidad. (SEP, 2023).

Desde nuestra perspectiva, la comunidad puede entenderse como el conjunto de relaciones sociales, culturales y de convivencia que se establecen entre personas que comparten un mismo entorno. Sin embargo, no se reduce a una delimitación geográfica ya que, implica vínculos de interacción, participación y construcción colectiva de experiencias que influyen en los procesos de aprendizaje así como el desarrollo en los individuos. En el ámbito educativo, está conformada por diversos actores (niños, familias, educadores e instituciones) quienes contribuyen a la construcción de espacios de formación y socialización.

Cuando este concepto se aplica a la primera infancia, la comunidad adquiere un papel especialmente relevante, ya que constituye uno de los primeros contextos sociales en los que los niños exploran su entorno, desarrollan habilidades sociales, comunicativas e interactúan. Los espacios comunitarios, además de favorecer la convivencia, brindan acceso a experiencias culturales, recreativas y educativas que potencian el desarrollo integral durante los primeros años de vida. En este sentido, la comunidad no es un simple escenario, sino un agente activo en la formación de los niños.

Pedagogía Crítica, Corporeidad e Inteligencias Múltiples.

Desde una perspectiva sociocrítica de la educación, los planteamientos de Apple (2004), permiten comprender que el currículo escolar no es neutral, sino que responde a relaciones sociales, culturales y políticas que influyen en los contenidos que se enseñan y en las formas en que se organizan las experiencias educativas. Para este autor, el conocimiento que se legitima en la escuela, (a través de lo que denomina conocimiento oficial), refleja determinados valores e intereses sociales, por lo que resulta necesario analizar críticamente qué saberes se incluyen, cuales se excluyen y cómo estas decisiones impactan en los procesos de aprendizaje.

Si bien los planteamientos de Apple (2004) se inscriben en el análisis del currículo escolar formal, sus categorías resultan productivas para pensar también las prácticas artísticas en contextos de educación inicial. Aplicado al ámbito de la educación artística y, particularmente, a las expresiones de danza en la primera infancia, este enfoque permite considerar la práctica educativa como un espacio en el que se valoran distintas formas de expresión corporal y cultural. La danza puede convertirse así en un medio para reconocer la diversidad de ritmos, movimientos y tradiciones presentes en el entorno social de los niños, favoreciendo experiencias que amplíen su sensibilidad cultural y su participación dentro del grupo.

En el caso de talleres de danza dirigidos a niños de edad preescolar, esta perspectiva invita a diseñar actividades que integren diferentes referentes culturales, promuevan la participación de todos los niños y generen un ambiente donde las diversas maneras de moverse y expresarse corporalmente sean valoradas. De esta manera, la práctica de la danza no sólo contribuye al desarrollo motriz y expresivo, sino que también puede convertirse en

una experiencia educativa que fomente el respeto por la diversidad y la construcción colectiva del aprendizaje.

Desde la perspectiva crítica, Freire (1969) concibe la educación como un proceso dialógico y humanizante, en el que el aprendizaje surge de la experiencia, la reflexión y la participación activa. En este marco, la danza puede entenderse como una práctica pedagógica liberadora que promueve la concientización, en tanto permite que las niñas se expresen corporalmente, nombren sus emociones y participen activamente en la construcción de significados. La relación entre cuerpo, movimiento y palabra se convierte en un medio para que las niñas no solo “hagan” danza, sino que reflexionen sobre lo que sienten, piensan y viven, ya que así se va fortaleciendo su capacidad crítica más aún su autonomía. Asimismo, la naturaleza colectiva de la danza favorece lo que Freire denomina “encuentro dialógico” lo cual es un espacio donde cada participante es reconocido como sujeto, donde se construyen relaciones de respeto, colaboración y escucha. Desde esta mirada, la danza no solo desarrolla habilidades motrices o sociales, sino que se transforma en una práctica pedagógica que dignifica la experiencia infantil, promueve la participación activa y fortalece la sensibilidad hacia uno mismo y hacia los otros.

Por su parte, la teoría de las inteligencias múltiples propuesta por Gardner (1999) aporta un marco conceptual clave para comprender la danza como una herramienta educativa que fortalece la “inteligencia corporal-cinestésica”. Desde esta perspectiva, el desarrollo no se limita a las capacidades lógico-matemáticas o lingüísticas, a menudo privilegiadas en contextos educativos tradicionales, sino que se diversifica en múltiples formas de aprender, expresarse y relacionarse con el mundo.

Gardner (1999) plantea que la “inteligencia corporal–cinestésica” se manifiesta en la capacidad para utilizar el cuerpo de manera expresiva, coordinada y precisa. En la infancia, esta inteligencia es fundamental, ya que el movimiento constituye la base del aprendizaje temprano.

En el contexto de esta investigación, la danza y la psicomotricidad se convierten en escenarios privilegiados donde los niños pueden explorar su propio cuerpo, afinar la coordinación motriz, desarrollar el equilibrio y fortalecer la conciencia corporal. Estas actividades coinciden con la visión de Gardner, quien reconoce que el cuerpo no solo actúa

como un ejecutor, sino como un instrumento cognitivo que permite pensar, simbolizar y elaborar la experiencia.

Gardner (1999) cuestiona los modelos educativos tradicionales y propone un enfoque pedagógico que diversifique las oportunidades de aprendizaje y responda a la pluralidad de formas en que los niños construyen conocimiento. Este planteamiento coincide directamente con la intención de esta investigación: incorporar la danza como estrategia pedagógica que complementa y enriquece los procesos de aprendizaje infantil. A partir de este enfoque, las actividades corporales dejan de ser periféricas y se convierten en agentes significativos que permiten fortalecer diversas inteligencias, promover aprendizajes integrales y ampliar la experiencia educativa más allá de lo académico.

No obstante, al contrastar este planteamiento con la realidad educativa, se identifica que estas formas de aprendizaje no siempre reciben la misma atención dentro del aula. Desde nuestra perspectiva, esto evidencia una limitada apertura hacia la diversificación de estrategias pedagógicas, lo que dificulta la incorporación de propuestas como la danza en los procesos educativos.

Asimismo, Gardner (1999) subraya la necesidad de ambientes educativos sensibles a la diversidad, donde las actividades propuestas tengan sentido para los niños, se adapten a sus características y permitan observar su desarrollo desde múltiples dimensiones. Esto respalda el diseño de las sesiones realizadas en esta investigación, orientadas a generar experiencias rítmicas, expresivas y corporales que respondan a las necesidades reales de las niñas.

Género e identidad

El género se refiere al conjunto de significados, roles, comportamientos así como expectativas que una sociedad construye y atribuye a hombres y mujeres. A diferencia del sexo biológico, el género no es innato ni universal, sino una construcción social que se aprende y reproduce a través de procesos culturales, educativos y relacionales presentes en los distintos contextos en los que se desarrolla la infancia.

Butler (2007) plantea que el género se constituye mediante la performatividad: prácticas sociales y culturales que se repiten en la vida cotidiana y que establecen normas sobre lo que se considera apropiado para los niños y las niñas. Estas normas moldean los

comportamientos, los juegos que se promueven y las actividades que se asocian socialmente con cada género.

Durante la primera infancia, los niños comienzan a reconocer y reproducir estas diferencias a través de los procesos de socialización en la familia, la escuela y la comunidad. Bem (1993) señala que las expectativas de género funcionan como esquemas cognitivos que orientan la forma en que los niños interpretan su entorno y deciden qué actividades consideran propias o ajenas para sí mismos. De este modo, las experiencias educativas tempranas tienen un peso significativo en la construcción de la identidad y en la comprensión que los niños desarrollan sobre el género.

La identidad puede entenderse como un proceso progresivo mediante el cual los niños van construyendo la percepción de sí mismos, quienes son, reconociendo así su propio cuerpo, sus capacidades, emociones y límites, así como su diferencia y relación con los demás. Esta construcción se da principalmente a través de la experiencia corporal, el movimiento, el juego y los vínculos afectivos que establece con su entorno. (Ajuriaguerra, 1976; Lapierre & Aucouturier, 1985).

En este marco, actividades artísticas y corporales como la danza pueden constituir espacios que favorezcan la expresión, la creatividad y la participación más allá de los estereotipos tradicionales de género. Promover este tipo de experiencias en la primera infancia contribuye a generar entornos de aprendizaje más inclusivos, en los que niñas y niños puedan explorar distintas formas de expresión corporal, interacción y desarrollo personal sin las restricciones que imponen los roles de género convencionales.

Por otra parte, la identidad desde una perspectiva del desarrollo psicosocial, Erikson (1950) señala que la infancia es la etapa fundamental para la construcción de esta, así como de la confianza y autonomía. Las experiencias corporales y expresivas, adquieren relevancia ya que es durante esta etapa cuando los niños buscan explorar su entorno además de experimentar su propio cuerpo, reconocer sus emociones y desarrollar seguridad en sí mismos.

La participación en actividades como la danza, puede contribuir de manera significativa en ese proceso ya que, ofrece un espacio de libre expresión tanto de interacción como física.

Estas experiencias favorecen el desarrollo de la confianza, la iniciativa y la seguridad emocional, aspectos que Erikson considera fundamentales para el desarrollo social de los niños en la primera infancia.

Marco Metodológico

La presente investigación se desarrolla desde un enfoque cualitativo con método inductivo e interpretativo, el cual, según Sampieri, Collado y Lucio (2014): “utiliza la recolección y análisis de los datos para afinar las preguntas de investigación o revelar nuevas interrogantes en el proceso de interpretación” (p. 7). Este enfoque resulta pertinente ya que, permite comprender en profundidad los significados, experiencias así como las prácticas vinculadas a la danza como fenómeno psicomotriz y sociocultural en niñas de cuatro años de edad desde su propio contexto y realidad.

Desde esta perspectiva, la investigación busca explorar e interpretar las particularidades del sujeto de estudio en su entorno, como afirma Taylor y Bogdan (1994): “La investigación cualitativa es aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (p. 20). En coherencia con el enfoque cualitativo, los investigadores asumen un rol de observador-participante, integrándose al espacio sin alterar su dinámica natural. La observación participante es una estrategia central en la investigación cualitativa, ya que permite acceder a significados implícitos y prácticas cotidianas dentro del contexto.

Asimismo, se parte desde una postura constructivo-interpretativa, lo que implica reconocer que los fenómenos sociales se comprenden a partir de los significados que las personas les dan a sus propias experiencias (Schütz, 1972). En este sentido, más que buscar resultados medibles, nos interesa comprender cómo se desarrolla la experiencia corporal, emocional y social de las niñas en la primera infancia a través de la danza.

El diseño de la investigación corresponde a un estudio de caso enmarcado en una modalidad de investigación-intervención en contexto comunitario. En este caso, el fenómeno analizado, la experiencia dancística en la primera infancia, no puede comprenderse sin considerar el campo de investigación, territorio y comunidad pública que lo sostiene.

Según Stake (1995), el estudio de caso es una estrategia de investigación cualitativa que busca comprender en profundidad la particularidad y complejidad de un caso específico dentro de su contexto real. Para este autor, el objetivo principal no es generalizar resultados, sino entender el caso en sí mismo, considerando sus características, experiencias y significados.

La reflexividad fue un componente metodológico esencial. Según Bourdieu (2003), el investigador debe analizar su propia posición en el campo para evitar producir sesgos inconscientes. En este estudio de caso, se reconoció que la presencia de los investigadores podía influir en ciertas conductas dentro del grupo por lo que se incorporó constantemente un ejercicio de autorreflexión mediante el registro de diarios de campo.

4. Contextualización del terreno de intervención

Contexto y Ámbito de Intervención

La investigación se realizó en el Punto de Innovación, Libertad, Arte, Educación y Saberes (PILARES) Santa María Tomatlán, ubicado en calle Canal Nacional s/n 1 , Colonia N/D, Alcaldía Iztapalapa, Ciudad de México.

La instalación de PILARES de Santa Maria Tomatlan consiste en:

- ❖ 4 salones
- ❖ 1 salon de computo
- ❖ 2 baños
- ❖ Jardín
- ❖ Patio

El salón de danza:

- ❖ Largo 8.34 metros
- ❖ Ancho 11.14 metros
- ❖ Salón con dos tipos de piso: duela y piso gris
- ❖ 2 ventanas grandes
- ❖ 2 espejos grandes

- ❖ iluminación eléctrica
- ❖ Conexión eléctrica
- ❖ Material (pelotas, aros, colchonetas..)

Observaciones sobre el espacio del taller de danza:

1. Tanto el área de piso gris como la duela se encuentran en óptimas condiciones. La duela constituye el espacio destinado a la realización de los ejercicios; sin embargo, no se permite el uso de tenis en esta superficie, por lo que las niñas utilizan zapatillas de ballet elaboradas en tela. Por su parte, el área de piso gris permite el tránsito con calzado convencional que funciona como zona complementaria, donde se encuentra el material didáctico y donde las cuidadoras permanecen sentadas durante la clase.
2. La iluminación se encuentra en buen estado y en correcto funcionamiento, al igual que los espejos, la puerta de vidrio y las ventanas, las cuales se mantienen ligeramente abiertas para favorecer la ventilación del espacio.
3. Llama la atención la ausencia de elementos decorativos en las paredes, tales como colores o dibujos; únicamente en las ventanas se observa el logotipo institucional de Pilares. Se podría inferir que esta neutralidad estética responde a que el espacio no es exclusivo para la clase de danza infantil, sino que también se utiliza para otras modalidades dirigidas a población adulta.

Es importante mencionar que Santa María Tomatlán posee una historia profunda, el pueblo fue fundado como el Barrio de la Natividad. Sin embargo, algunos documentos como el mapa de Culhuacán de 1580, indican que ha llevado siempre el nombre de Santa María y también ha mantenido su nombre en náhuatl, Tomatlán, que se traduce como "lugar de tomates". Además, cada 16 de noviembre de cada año se realiza una festividad para venerar a la Virgen de la Purísima Concepción (Rodarte, 2019).

Durante el periodo colonial, una gran extensión de este lago se canalizó hacia el antiguo Canal Nacional. El pueblo estaba situado junto al viejo lago Xochimilco. Hoy Santa María se encuentra entre la estación Metro San Andrés Tomatlán y el Metro Lomas Estrella (Gobierno de la Ciudad de México, s.f.).

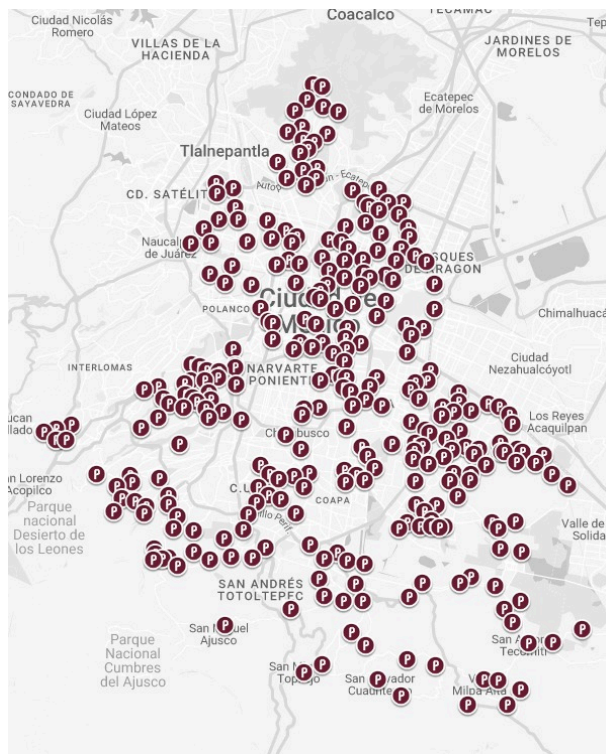
Esto nos ayuda a situar esta investigación en un contexto comunitario real, que permite comprender cómo el entorno sociocultural influye en el desarrollo, la identidad y las prácticas educativas justificando la pertinencia social y académica. En este sentido resulta necesario considerar las características socioeconómicas del contexto donde se desarrolla la investigación.

Hay múltiples razones por las que la economía de Santa María Tomatlán es relativamente moderada. Según MarketDataMexico (2022), que se presenta como una compañía de investigación de mercados y ciencia de datos, la producción económica anual es de 540 millones de pesos, teniendo en cuenta a unas 4.380 personas. Esto resulta en un ingreso promedio por persona relativamente bajo si lo comparamos con otras áreas de la Ciudad de México donde el ingreso promedio es superior. También señala que el empleo es escaso: solo 900 individuos tienen trabajo dentro de la colonia, y la mayoría de los puestos laborales se encuentran en un reducido número de grandes empresas. Esto demuestra que existe dependencia por parte de ciertos trabajadores, además del bajo número de 200 comercios, lo cual es insuficiente para una zona urbana que reduce la oferta de empleos y servicios. Santa María Tomatlán no es una localidad económicamente sólida, aunque posee cierta actividad laboral y económica.

Con base a lo anterior podemos decir que, a diferencia de otras alcaldías de la Ciudad de México como: Benito Juárez (como se muestra en la imagen 1), Magdalena Contreras, Miguel Hidalgo y Coyoacán, en Iztapalapa se ve reflejada una mayor concentración de los espacios comunitarios como PILARES (como se muestra en la imagen 2) Esta distribución no es casual, sino que de acuerdo al Gobierno de la Ciudad de México (s,f), los PILARES constituyen una política pública educativa de carácter comunitario e integral, cuyo objetivo principal es contribuir a la regeneración del tejido social en zonas consideradas prioritarias (como se muestra en la imagen 3).

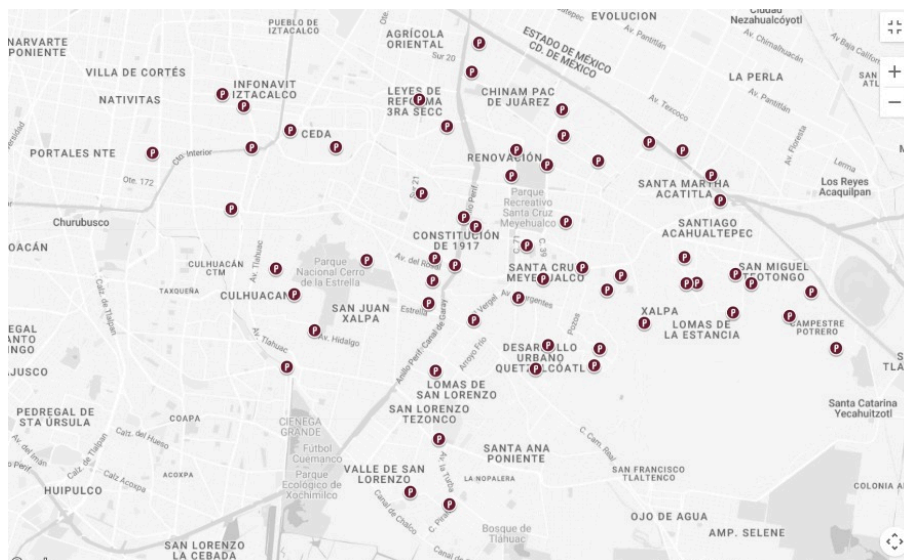
Esta estrategia se fundamenta en la participación activa de los habitantes de dichas comunidades, sin distinción por condición socioeconómica, nivel educativo o creencias culturales, promoviendo así la inclusión y el ejercicio de derechos sociales y culturales.

Imagen 1
PILARES EN CDMX



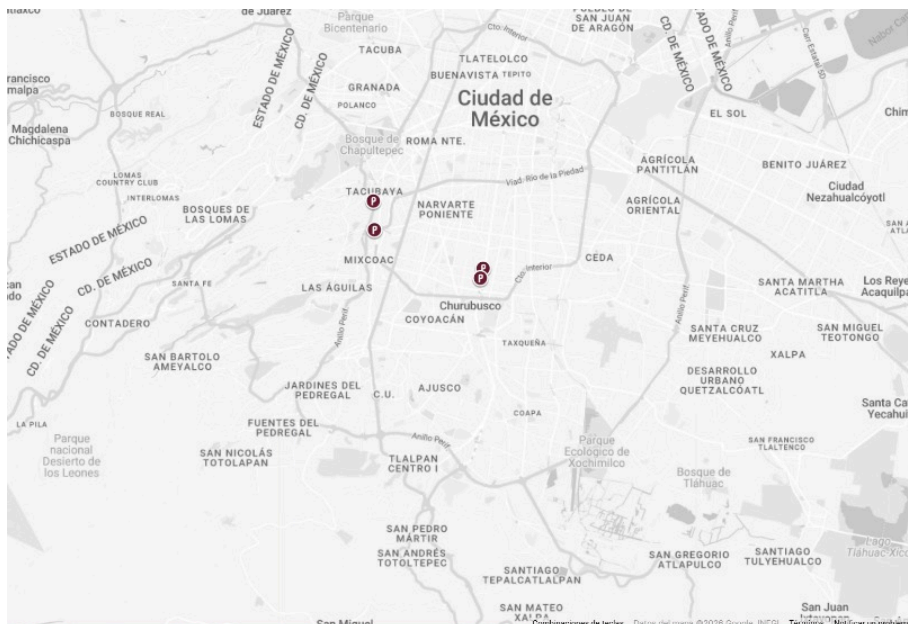
Nota. Mapa de ubicación de los centros PILARES en la Ciudad de México. Tomado de PILARES, por Gobierno de la Ciudad de México, (2026) <https://pilares.cdmx.gob.mx/>

Imagen 2
PILARES ZONA IZTAPALAPA



Nota. Mapa de ubicación de los centros PILARES en la alcaldía Iztapalapa. Tomado de PILARES, por Gobierno de la Ciudad de México, (2026) <https://pilares.cdmx.gob.mx/>

Imagen 3 PILARES ZONA BENITO JUAREZ



Nota. Mapa de ubicación de los centros PILARES en la alcaldía Benito Juárez. Tomado de PILARES, por Gobierno de la Ciudad de México, (2026) <https://pilares.cdmx.gob.mx/>

En relación con lo observado y desde nuestra perspectiva consideramos que el espacio cumple con la función para la cual fue diseñado, ya que funciona como un espacio accesible, y gratuito. La oferta de actividades para las personas es amplia, diversa, e incluye talleres deportivos: como box, biciescuela, baile fitness, pilates y taekwondo; así como actividades dirigidas a personas mayores, también clases de computación básica. De igual manera, se ofrece para crear logos de tu propio negocio e identidad de marca, impulsa tu negocio o emprendimiento; así como apoyo académico, mediante el club de tareas para primaria, secundaria, regularización escolar, prepa en línea y clases para bachillerato. Asimismo, se ofrecen espacios de cocina, danza para primera infancia, segunda infancia y otros programas que favorecen el desarrollo integral de los participantes las cuales responden a las necesidades específicas del territorio.

En este sentido, el campo de investigación se configura como un escenario comunitario situado, donde coinciden historias, condiciones socioeconómicas y políticas públicas orientadas a la regeneración social.

Santa María Tomatlán, al formar parte de una alcaldía con alta densidad poblacional y desafíos sociales estructurales, convierte al PILARES en un dispositivo clave de acceso a derechos culturales y educativos. Así el taller de danza para primera infancia no puede analizarse de manera aislada, sino como una práctica que busca fortalecer el tejido social, ampliar oportunidades y ofrecer alternativas formativas en un contexto donde los recursos privados son limitados. Esta contextualización del campo, permite comprender que los procesos observados: socialización, desarrollo psicomotor, construcción identitaria, están atravesados por condiciones territoriales concretas que dotan de pertinencia social a la investigación.

El proyecto PILARES tiene como finalidad la disminución de las diversas formas de violencia y desigualdad que afectan a ciertos sectores de la población. La política está orientada, de manera específica, a intervenir en territorios que presentan los niveles más bajos en el Índice de Desarrollo Social, alta densidad poblacional, una importante concentración de población juvenil entre los 15 y 29 años de edad, y una elevada incidencia de problemáticas asociadas con la violencia.

Los centros PILARES cuentan con el material necesario para el desarrollo de los talleres que ofrecen; salones amplios, cuidados y limpios. Asimismo, disponen de equipos de cómputo con conexión a internet y de los recursos específicos que requiere cada taller. Todas las actividades que se realizan en estos espacios son de acceso gratuito para la comunidad. De acuerdo con la página oficial del Gobierno de la Ciudad de México, PILARES “es un programa gratuito cuyo objetivo es regenerar el tejido social en zonas prioritarias mediante la participación de sus habitantes, sin importar su condición social y económica ni sus creencias culturales” (Gobierno de la Ciudad de México, s. f.).

Desde esta perspectiva, los PILARES no sólo operan como espacios de acceso a servicios educativos y culturales, sino que también se consolidan como entornos de innovación social, en donde se construyen alternativas pedagógicas que responden a las condiciones específicas de las comunidades. A través de dispositivos como las ciberescuelas, se impulsa un modelo de aprendizaje autónomo y no escolarizado, que reconoce los ritmos, trayectorias y saberes de cada persona. Este enfoque fomenta la apropiación crítica de las

tecnologías y la participación activa de los usuarios en sus propios procesos formativos, fortaleciendo así su papel como sujetos transformadores dentro de sus entornos.

En cuanto a la temporalidad de la investigación, esta se desarrolló durante el periodo comprendido entre el 09 de julio del 2025 al 16 de febrero del 2026, abarcando todas las fases del proceso: planeación, trabajo de campo, implementación del taller, observación participante y recolección de información cualitativa. Este lapso permitió acompañar de manera continua las dinámicas del espacio PILARES, así como documentar la evolución del grupo infantil, los cambios observados en su participación, expresión y desarrollo a lo largo del taller. La temporalidad elegida responde a la necesidad de captar procesos formativos en curso, respetando los ritmos del espacio comunitario y garantizar una observación suficientemente amplia para el análisis.

Población o Actores Clave

Los actores que participarán en la investigación son los siguientes: Dos niñas de 4 años que asisten regularmente al taller, ambas en etapa preescolar y con procesos de desarrollo característicos de la primera infancia. Se trata de niñas que muestran curiosidad, energía y disposición al juego corporal, aunque cada una presenta formas distintas de relacionarse con el movimiento y con sus pares. Una de ellas tiende a participar de manera espontánea, mostrando entusiasmo ante actividades rítmicas y expresivas; la otra, con un carácter más reservado, se incorpora gradualmente a las dinámicas grupales, observando antes de ejecutar los movimientos y requiriendo en ocasiones mayor acompañamiento emocional. Ambas comparten interés por la música, el juego simbólico y las actividades que implican desplazamientos, saltos o improvisación.

A continuación, se presenta la historia de vida de las niñas, de acuerdo al trabajo de campo las cuales se realizaron entrevistas y observaciones participantes. Con el fin de resguardar la identidad de las participantes, se utilizaron pseudónimos.

Sara

Sara es una niña de cuatro años de edad que asiste al taller de danza para niñas y niños de tres a cinco años en el espacio comunitario PILARES Santa María Tomatlán. Su incorporación

al taller se da en una etapa temprana de su desarrollo infantil y forma parte de una trayectoria previa de estimulación temprana y actividades educativas formales.

El cuidado cotidiano de Sara está a cargo principalmente de su cuidadora, Gabriela, quien acompaña de manera constante su proceso formativo y participa activamente en las actividades del taller, así como en entrevistas y eventos relacionados con la investigación. La presencia de figuras adultas significativas resulta un elemento clave en la experiencia de Sara dentro del espacio de danza.

La historia de vida de Sara se construye a partir de múltiples fuentes: entrevistas con su cuidadora, observaciones participantes registradas en el diario de campo y entrevistas lúdicas realizadas directamente con la niña. Es importante señalar que, debido a la edad de Sara, su capacidad de verbalización está en proceso; por ello, gran parte de su experiencia se expresa a través del cuerpo, el movimiento, las emociones y la comunicación no verbal.

Asimismo, la información proporcionada por la cuidadora se caracteriza por respuestas breves y reiterativas, lo cual delimita el alcance narrativo del relato. No obstante, estos silencios y la escasez de elaboración discursiva se consideran parte constitutiva del contexto, ya que reflejan formas específicas de vinculación, comunicación y representación de la infancia.

De acuerdo con el relato de su cuidadora, Sara fue incorporada desde los nueve meses de edad a espacios de estimulación temprana. Esta decisión estuvo motivada por la percepción de que la niña presentaba dificultades para socializar, mostraba rechazo al contacto físico con otras personas y evitaba la interacción verbal.

Posteriormente, Sara transitó por distintos espacios educativos, incluyendo estimulación, talleres de lectoescritura y finalmente el taller de danza en PILARES. La cuidadora refiere que a partir de su participación en estas actividades, la niña comenzó a mostrarse más sociable, con mayor disposición para interactuar con otras personas y mayor confianza en sí misma.

Esta idea parte principalmente de la percepción de la cuidadora, quien ha estado presente de manera constante en el proceso de la niña. Desde el breve tiempo en el que se pudo convivir e interactuar con Sara, también se lograron observar algunos indicios que coinciden con lo mencionado, como su disposición a participar y cierta seguridad en las actividades.

Sin embargo, es importante reconocer que el tiempo de observación fue limitado, por lo que no es posible afirmar con claridad procesos más complejos como el desarrollo del ritmo, la secuencia o los cambios a lo largo del tiempo, ni asegurar completamente que estos avances se deban a la danza. En ese sentido, personas que han convivido con la niña durante más tiempo podrían tener una visión más completa para confirmar estos cambios.

Durante las sesiones observadas, Sara se muestra como una niña que disfruta activamente de la danza y la música. Participa con entusiasmo en ejercicios de calentamiento, actividades psicomotrices y dinámicas musicales que implican el uso de instrumentos, aros, pelotas y vestuario tradicional.

Se observa que expresa emociones positivas de manera recurrente asociadas a la danza como alegría, sorpresa y felicidad. En la entrevista lúdica, Sara verbaliza que le gusta bailar, saltar, girar, escuchar el sonido de sus zapatos al zapatear y utilizar elementos como la falda larga y el rebozo, los cuales asocia directamente con sentirse feliz.

En eventos públicos como la presentación en el Museo Nacional de las Culturas Populares, Sara baila con seguridad y sin manifestar temor escénico. Aunque su cuidadora menciona que puede mostrarse seria durante las presentaciones, se observa que mantiene el ritmo, sigue la coreografía y disfruta la experiencia, incluso cuando otras niñas no participan.

La comunicación de Sara no se limita al lenguaje verbal. A lo largo de las observaciones se identifican formas de expresión corporal, gestual y emocional que adquieren centralidad en su interacción con el entorno. La niña manifiesta alegría al bailar, tristeza cuando se le niegan ciertos alimentos o cuando se encuentra enferma, y enojo cuando no puede acceder a sus juguetes.

También se observa una relación afectiva significativa con su cuidadora quien describe un vínculo cercano y constante. Gabriela refiere que Sara expresa verbalmente el afecto, manifiesta extrañar cuando no se ven y busca prolongar el tiempo juntas. Este vínculo parece ofrecer una base de seguridad desde la cual se anima a explorar el espacio social del taller.

A pesar de contar con observaciones prolongadas, la información narrativa sobre la historia personal y familiar de Sara es limitada. Las respuestas de la cuidadora suelen ser cerradas

además de poco elaboradas y la niña debido a su edad no construye relatos extensos sobre su vida cotidiana.

Estos vacíos no se interpretan como carencias del proceso de investigación, sino como indicadores de las formas en que la infancia temprana se expresa y es narrada por los adultos que la rodean. La historia de vida de Sara se configura así como un relato fragmentario, donde el cuerpo, el movimiento y la emoción ocupan un lugar central frente a la palabra.

Desde una perspectiva constructivo-interpretativa, la experiencia de Sara en la danza puede comprenderse como un espacio privilegiado para la construcción de confianza, autonomía y socialización. La repetición de actividades rítmicas, el uso de vestuario, la participación en eventos públicos, la interacción entre pares junto con adultos favorecen procesos de regulación emocional y expresión subjetiva, es decir, cómo la niña expresa sus emociones, pensamientos y vivencias desde su propia experiencia.

La historia de vida de Sara no se presenta como un relato lineal y completo, sino como una reconstrucción situada que da cuenta de su desarrollo en un contexto comunitario específico. En este sentido, la danza aparece no sólo como una actividad artística, sino como un medio a través del cual Sara se comunica, siente y se vincula con los otros, incluso allí donde la palabra aún no alcanza.

Lulú

Lulú es una niña en edad preescolar que asiste al taller de música y danza para niñas y niños de tres a cinco años en el espacio comunitario PILARES Santa María Tomatlán. Su participación en el taller ocurre en un momento relevante de su desarrollo, ya que no asiste aún al kínder y gran parte de sus experiencias de socialización y aprendizaje estructurado se dan en este espacio comunitario.

Lulú acude regularmente acompañada de su madre Carmen, quien se mantiene atenta a su proceso y participa activamente en entrevistas y eventos. La familia valora el taller como una oportunidad de acercamiento a diversas experiencias corporales, artísticas y sociales, más que como un espacio con objetivos de rendimiento específicos.

La historia de vida de Lulú se construye a partir de entrevistas con su madre, registros de observación contenidos en el diario de campo y una entrevista lúdica realizada directamente con la niña. Debido a su edad, Lulú presenta una verbalización limitada en contextos formales de entrevista por lo que gran parte de su experiencia se expresa a través del cuerpo, el movimiento, los silencios, las emociones y la comunicación no verbal.

Asimismo, el discurso de la madre se caracteriza por reflexiones abiertas, dudas y silencios prolongados, especialmente cuando se le pregunta por aspectos emocionales. Estos elementos no se consideran carencias, sino componentes significativos del relato ya que evidencian una postura reflexiva y cuidadosa frente al desarrollo infantil, evitando afirmaciones categóricas.

La madre de Lulú refiere que su motivación principal para inscribirla en el taller estuvo vinculada al gusto personal por el ballet, el vestuario y la estética de la danza, así como a la posibilidad de ofrecerle a su hija distintas opciones para que con el tiempo, pudiera elegir aquello que más le agradara. El acceso gratuito al taller también fue un factor relevante para su permanencia.

Más que buscar el desarrollo de habilidades específicas, la familia concibe el taller como un espacio de exploración, socialización y exposición a estímulos diversos, sobre todo importante al no asistir Lulú al sistema escolar formal.

Durante las sesiones observadas, Lulú se muestra como una niña reservada, con momentos de alta concentración y otros de distracción. A diferencia de su compañera, suele mantener mayor atención en las indicaciones de la instructora, aunque sus movimientos no siempre son precisos o firmes, especialmente en ejercicios que requieren equilibrio.

En la entrevista lúdica, Lulú identifica emociones como tristeza, enojo y desagrado en relación con el baile o con determinadas actividades, aunque no logra verbalizar las razones de dichas emociones. Estos silencios y respuestas breves sugieren una dificultad para poner en palabras su experiencia emocional, más que una ausencia de vivencia afectiva.

A pesar de ello, se observa que disfruta elementos específicos de la danza, como el uso de la falda larga, el vestuario colorido, el sonido del zapateado y la comodidad de los zapatos.

Asimismo, realiza con facilidad actividades de clasificación y motricidad fina, lo que evidencia habilidades de coordinación ojo-mano y atención sostenida.

La madre señala que Lulú ha desarrollado una mayor capacidad de concentración y permanencia en las actividades, así como avances en la motricidad fina, particularmente en movimientos circulares y en el uso de instrumentos. En el ámbito expresivo, la niña suele cantar mientras realiza otras actividades en casa, aunque en el contexto de la clase se muestra más inhibida para hacerlo.

En cuanto a la socialización, Lulú comienza a establecer vínculos con otras niñas del taller, participando en cumpleaños y actividades compartidas. No obstante, mantiene una actitud reservada frente a adultos o personas desconocidas, lo que su madre no interpreta necesariamente como falta de confianza, sino como una necesidad de generar seguridad vincular antes de interactuar.

Esta interpretación proviene principalmente de la percepción de la madre, quien ha acompañado de cerca el desarrollo de la niña en distintos contextos. A partir del tiempo breve de observación e interacción, se pudieron notar algunas conductas que coinciden con lo mencionado, como su cercanía con sus compañeras y cierta cautela al relacionarse con personas adultas. Sin embargo, debido al tiempo limitado de convivencia, no es posible afirmar con total certeza cómo se han desarrollado estos procesos a lo largo del tiempo ni las condiciones en las que se han consolidado. En este sentido, personas que conviven con Lulú de manera más constante podrían ofrecer una visión más amplia para comprender mejor su forma de socialización y la evolución de sus vínculos.

El vestuario ocupa un lugar significativo en la experiencia de Lulú dentro del taller. La madre observa una preferencia marcada por las faldas largas, los colores vivos y el movimiento del vuelo de la tela, elementos que asocia con la feminidad y con el deseo de integración grupal. Lulú busca vestirse de manera similar a su compañera, lo cual puede interpretarse como una forma de pertenencia y construcción de identidad dentro del grupo.

La participación en el taller también ha despertado en Lulú un interés por las tradiciones mexicanas, particularmente por el folclor, el zapateado y las celebraciones como el Día de

Muertos. Estas prácticas han sido retomadas en el hogar, generando nuevas dinámicas familiares y experiencias compartidas.

La historia de vida de Lulú se encuentra atravesada por silencios tanto en su propio discurso como en el de su madre. La dificultad para verbalizar emociones, así como la cautela al atribuir cambios directamente al taller, delimitan el alcance del relato y evidencian una postura que reconoce la complejidad del desarrollo infantil.

Estos vacíos narrativos se entienden como parte constitutiva de la historia de vida, en la que el cuerpo, el juego y la repetición de acciones adquieren mayor relevancia que la palabra.

Desde una perspectiva constructivo-interpretativa, la experiencia de Lulú en la danza puede comprenderse como un proceso de exploración corporal y creativa, más que como un espacio de expresión emocional directa. Tanto la danza como la música funcionan como medios para experimentar el movimiento, la estética, el ritmo y la pertenencia grupal, aun cuando la verbalización de emociones sea limitada.

Se trabajó con un estudio de caso con el fin de analizar su experiencia dentro del espacio, su interacción con los contenidos del taller y los beneficios observables en términos de desarrollo físico, emocional y social, atendiendo también a sus particularidades individuales, sus formas de expresión, la manera en que se vinculan con la instructora y su participación dentro de las dinámicas grupales.

La instructora responsable del taller “La música y la danza en niños de 3 a 5 años”. Su participación es clave para comprender la metodología pedagógica empleada, los objetivos del taller, y su percepción sobre la evolución de los menores a lo largo del proceso formativo.

Instructora

María Urbina inició su formación artística desde los seis años en la Escuela de Iniciación a la Música y la Danza del Centro Cultural Ollin Yoliztli, donde estudió durante diez años (2000–2010) y se especializó en arpa. Posteriormente cursó el bachillerato en Artes y Humanidades en el CEDART Diego Rivera del Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA), donde se enfocó en artes plásticas.

A lo largo de su trayectoria continuó formándose en danza en diversas instituciones, entre ellas la Escuela del Ballet Folklórico de Amalia Hernández, los talleres de Coyoacán, el Centro Coreográfico de la UNAM y la Escuela Nacional de Danza Folklórica del INBA. Posteriormente inició la Licenciatura en Danza Multidisciplinaria en la Academia de la Danza Mexicana del INBA, donde cursó cuatro años de formación estudiando danza clásica, contemporánea, folclor, creación escénica e investigación.

Durante su licenciatura comenzó a impartir clases de danza y música, primordialmente a niños de nivel preescolar y primaria. Durante la pandemia también dio clases a niños pequeños en sus casas, en grupos reducidos.

Su enfoque metodológico se orienta especialmente al trabajo con infancias, ámbito que le resulta significativo. Desde su perspectiva, las artes tienen un papel fundamental en el desarrollo humano, ya que favorecen la expresión, el movimiento, la creación y la socialización. Asimismo, busca explicar a los niños el sentido de las reglas para prevenir accidentes de igual forma, intenta que los propios estudiantes participen en la toma de decisiones.

En la misma línea, se aproxima un poco al constructivismo, promoviendo experiencias de aprendizaje donde los niños puedan descubrir y reflexionar. Para ello utiliza preguntas, materiales didácticos y dinámicas que facilitan la comprensión de conceptos como el espacio, el movimiento y la expresión corporal.

Las cuidadoras de las niñas participantes. Su inclusión permitirá recabar información sobre los cambios percibidos en sus hijas, su opinión sobre el impacto del taller, así como su nivel de involucramiento y acompañamiento durante la experiencia educativa.

La interacción con estos tres grupos permitirá construir un análisis comprensivo y multidimensional (al articular las perspectivas pedagógicas, familiares y comunitarias) acerca de cómo el taller de danza favorece el desarrollo integral en la primera infancia dentro del contexto social que promueve el modelo PILARES.

5. Metodología e intervención de campo

Metodología y Estrategias de Intervención

En el desarrollo de la investigación se consideraron principios éticos fundamentales, especialmente por tratarse de una población infantil. Se contó con el consentimiento informado (anexo 2) de la madre y cuidadora para la participación de las niñas, garantizando la confidencialidad y el anonimato de la información recabada. Asimismo, las entrevistas hacia las niñas se realizaron de manera lúdica para facilitar la comprensión de las preguntas por parte de las niñas, evitando dificultades al responder y favoreciendo la obtención de información para la investigación. Esto también permitió mantener su atención tanto en la actividad como en las preguntas, evitando distracciones. Además, se realizaron observaciones durante las clases del taller con el fin de identificar los procesos motrices, las dinámicas entre pares, el desarrollo de las actividades, así como aspectos relacionados con el comportamiento y la disciplina. Por otra parte se realizaron entrevistas semiestructuradas a la instructora de taller así como a las cuidadoras lo que nos permitió obtener información acerca de cómo se lleva a cabo la clase, de qué manera les ayuda el taller de danza, si existen o no cambios, entre otros.

Esta investigación adoptó un método cualitativo, el cual permitió una comprensión profunda ya que se interesó por comprender las experiencias, significados y percepciones de los participantes. Como señalan Ito y Vargas (2005), este enfoque tiene como objetivo comprender fenómenos desde la perspectiva de quienes la experimentan y se apoyan en historias, anécdotas, relatos de vida. Para ello, se observaron y analizaron distintos grupos sociales a las personas que los conforman.

Asimismo, este estudio incorporó criterios de medición cualitativa, entendida como el proceso de identificar, categorizar, comparar patrones emergentes, significados construidos y cambios percibidos en las niñas a partir de las evidencias obtenidas mediante las distintas técnicas aplicadas.

En esta misma línea también se utilizó la fenomenología que según Husserl (1949) es una corriente filosófica que estudia los fenómenos desde una perspectiva distinta a la de las ciencias naturales, centrada en comprender cómo las personas experimentan y perciben el mundo. Asimismo aborda la intencionalidad entendida como la conciencia de dirigirse a algo.

Como método de investigación, se busca comprender de qué manera las niñas viven y experimentan la danza a través del taller, así como ellas perciben sus propias emociones y de qué manera influye en su vida cotidiana. Del mismo modo, cómo este proceso es vivido y atravesado por las cuidadoras.

Desde la perspectiva metodológica adoptada en esta investigación, el pensamiento crítico que se entiende como “una estrategia o conjunto de habilidades cognitivas superiores que permiten que los individuos puedan comprender críticamente la realidad, juzgar y resolver problemas” (Arciniegas 2003 citado en Guelman 2018). Este enfoque nos permitió orientar las respuestas de cada entrevista favoreciendo la reflexión.

Desde un enfoque sociocultural, esta investigación reconoce que el desarrollo infantil no puede comprenderse de manera aislada, sino en relación con el contexto comunitario, familiar y cultural en el que se inscriben las prácticas educativas. En este sentido, el taller de danza en PILARES se analiza como un espacio comunitario que media el aprendizaje, la expresión corporal, además de la construcción de vínculos, permitiendo observar cómo el movimiento y la danza adquieren significados específicos dentro de un entorno social determinado.

Esta investigación adoptó el diseño de estudio de caso, ya que se centró en el análisis profundo de dos niñas participantes del taller de danza en PILARES. Según Stake (1995), el estudio de caso permite comprender en profundidad un fenómeno particular, atendiendo a su complejidad y a las características específicas del contexto y de los participantes.

Para la recolección y análisis de datos se utilizaron las siguientes técnicas:

- *Observación participante durante los talleres:*

Se participó en los talleres de danza con el fin de registrar las dinámicas, reacciones de las niñas, movimientos, posturas, gestos e interacciones entre pares, instructora y cuidadoras. Se observaron:

- Instrucciones y formas de enseñanza de la instructora.
- Reacción de las niñas ante los ejercicios propuestos.

- Desarrollo de habilidades motrices (equilibrio, coordinación, ritmo, etc.).
- Interacciones espontáneas entre las niñas (juego, cooperación, conflictos).
- Uso del espacio físico durante la sesión.

Se emplearon guías de observación abiertas y posteriormente se codificaron categorías emergentes como participación activa, expresión corporal, repuesta emocional, interacción social y autonomía motriz

- *Entrevistas semiestructuradas:*

Se diseñaron y aplicaron entrevistas semiestructuradas dirigidas a tres grupos:

Instructora:

- Formación profesional y experiencia previa.
- Métodos pedagógicos y estrategias empleadas.
- Objetivos que buscan alcanzar en los talleres.
- Percepción del progreso psicomotor y emocional de las niñas.
- Retos y aprendizajes en la implementación del taller.

Cuidadoras.

- Motivos para inscribir a las niñas en el taller.
- Cambios observados en el comportamiento y desarrollo del niño (motricidad, emociones, socialización). Antes y después
- Valoración de la danza como herramienta educativa.
- Opiniones sobre el espacio comunitario PILARES y su rol en el bienestar infantil.
- Sugerencias o necesidades no cubiertas.

Niñas:

Se realizaron entrevistas breves y lúdicas utilizando preguntas simples y recursos visuales.

favoreciendo la obtención de información para la investigación.

Las entrevistas fueron analizadas mediante análisis temático, identificando unidades de significado y agrupandolas en categorías como motivación, disfrute, percepción de la danza, cambios emocionales y autoexpresión.

- *Notas de campo*

Las notas de campo fueron registradas de manera sistemática e incluidas en el Anexo 4. Recogieron comportamientos relevantes, interacciones, actitudes, expresiones no verbales, niveles de participación y hechos espontáneos. Estas notas se analizaron mediante el método comparativo constante, contrastando lo observado sesión por sesión para identificar regularidades, progresos o tensiones.

- *Registro sistemático*

Se elaboró un registro detallado de las instalaciones, organización del taller, recursos utilizados, dinámicas aplicadas, así como reflexiones personales durante y después de cada jornada, permitiendo analizar categorías cualitativas como: clima emocional, cohesión grupal, respuesta ante las actividades, dificultades encontradas y emergentes significativos.

Este registro se estructuró mediante matrices de análisis cualitativo que permitieron identificar evidencias, categorías y posibles interpretaciones.

Asimismo, se incorporó una perspectiva de género de manera transversal durante el proceso de observación y análisis, atendiendo a las diferencias en la participación, expresión corporal y percepción adulta sobre la danza en las niñas. Esta mirada permitió identificar posibles estereotipos asociados al movimiento corporal y a la práctica dancística desde edades tempranas, así como las expectativas diferenciadas que pueden influir en las experiencias educativas.

Con el fin de fortalecer la consistencia del análisis, se recurrió a la triangulación metodológica, contrastando la información obtenida a través de la observación participante, las entrevistas semiestructuradas y las notas de campo. Esta triangulación permitió comparar las percepciones de la instructora, las cuidadoras y las propias niñas, así como

confrontar los discursos con las prácticas observadas durante las sesiones, enriqueciendo la interpretación de los resultados.

Para asegurar el rigor metodológico de la investigación cualitativa, se consideraron criterios como la credibilidad, la coherencia y la reflexividad. La credibilidad se fortaleció mediante la permanencia prolongada en el campo y la triangulación de técnicas; la coherencia se garantizó a través de la articulación constante entre marco teórico, metodología, análisis; y la reflexividad se sostuvo mediante registros sistemáticos, reflexiones críticas los investigadores sobre su propio encuentro del proceso.

Por tanto, esta investigación resulta pertinente, ya que busca articular teoría y práctica en torno a la importancia del cuerpo en dirección al desarrollo infantil, y propone dichas actividades como una vía accesible, significativa y transformadora para acompañar dicho proceso de manera integral. Su impacto no solo se refleja en las niñas participantes, sino también en sus familias y en el contexto educativo, generando una base para futuras intervenciones o investigaciones que continúen fortaleciendo la psicomotricidad en la infancia.

Cronograma de Actividades

La fase de trabajo de campo de esta investigación se llevó a cabo en 9 sesiones entre el 13 de octubre y el 16 de febrero de 2026, en las instalaciones del Centro PILARES Santa María Tomatlán donde se imparte el taller “La música y la danza en niños de 3 a 5 años”.

La primera visita al espacio se realizó el 9 de julio de 2025, con el propósito de conocer el lugar, dialogar con la coordinadora y realizar una observación inicial del contexto. Posteriormente, las sesiones de observación y participación se llevaron a cabo de forma presencial en las fechas programadas por el taller, ajustándose a los cambios que se presentaron en el calendario del centro.

Durante este periodo se desarrollaron las actividades previstas para la recolección de datos, tales como observación participante, entrevistas, notas de campo y registro sistemático.

SESIÓN	FECHA	ACTIVIDAD	GRUPO
--------	-------	-----------	-------

1	13-oct-2025	Presentación	General
2	16-oct-2025	Observación participante	General
3	19-oct-2025	Observación	General
4	20-oct-2025	Observación	General
5	03-nov-2025	Entrevistas semiestructuradas	Cuidadoras
6	11-nov-2025	Entrevistas semiestructuradas	Instructora
7	24-nov-2025	Entrevista lúdica	Niñas
8	01-dic-2025	Observación	General
9	16-feb-2026	Cierre	General

Este cronograma se mantuvo flexible en función del ritmo de las actividades del taller y de la disponibilidad de los actores involucrados, garantizando en todo momento el respeto a los tiempos y dinámicas propias del centro.

6. Análisis de la Información

Resultados

El análisis del proceso observado en el taller de danza permitió analizar transformaciones progresivas tanto en la dinámica grupal como en los procesos pedagógicos y psicológicos implicados.

En las primeras sesiones observadas, el grupo estaba conformado únicamente por dos niñas. Este formato reducido generaba una dinámica de trabajo más individualizada, en la que la atención de la instructora se centraba principalmente en el acompañamiento personalizado y en la ejecución técnica de los ejercicios. Si bien existía interacción entre pares, predominaba una relación directa niña-instructora. En este sentido, se configuraba un vínculo de carácter afectivo que trascendía el espacio, evidenciado en expresiones espontáneas de proximidad, como los abrazos y el juego compartido entre ambas niñas, lo cual sugiere la consolidación de un lazo socio afectivo significativo.

A partir de la observación participante, fue posible identificar diversos elementos pedagógicos que estructuran el funcionamiento del taller y que contribuyen a la organización del proceso de enseñanza y aprendizaje:

1. *Estructura secuencial:* Las clases siguen una organización relativamente constante y repetitiva. Generalmente se inicia con un momento de bienvenida, seguido de ejercicios de calentamiento, posteriormente se desarrollan las actividades centrales relacionadas con la práctica de la danza y finalmente un cierre o relajación acompañado de una foto grupal como evidencia.

Esta estructura secuencial cumple una función importante en el aprendizaje infantil, ya que proporciona a las niñas un marco de referencia estable de qué ocurrirá en cada momento de las clases. La repetición de esta estructura genera previsibilidad y seguridad, elementos fundamentales para el desarrollo de la confianza en contextos educativos.

2. *Demostración visual constante:* En lugar de explicar únicamente de manera verbal los movimientos, la instructora modela cada ejercicio mediante su propio cuerpo, mostrando de forma clara la secuencia y la postura que las niñas deben realizar.

Este tipo de enseñanza favorece el aprendizaje por imitación, asimismo, el modelado corporal funciona como guía visual permitiendo que el aprendizaje ocurra de forma más intuitiva y experiencial.

3. *Validación verbal:* El uso frecuente de expresiones de reconocimiento por parte de la instructora, tales como “muy bien”, “lo haces excelente”, funcionan como reforzadores positivos que fortalecen los avances de las niñas dentro de la actividad, así como su autoestima y motivación.
4. *Gradualidad en el avance:* Las actividades comienzan con movimientos relativamente simples y, conforme las niñas van adquiriendo mayor dominio corporal, se comienzan a integrar secuencias más complejas. Esta progresión permite que las habilidades se consoliden antes de introducir nuevas demandas, evitando situaciones de frustración. De esta manera, el aprendizaje se construye respetando los ritmos individuales de cada niña.

Desde esta perspectiva, el taller articula aprendizaje experiencial, juego estructurado, cultural, corporal y mediación afectiva, configurando un dispositivo pedagógico integral.

En el plano psicológico, se identificaron diversos procesos relevantes:

1. *Regulación emocional:* Capacidad progresiva de las niñas para permanecer dentro de la actividad, incluso cuando ésta implica un mayor grado de esfuerzo físico o de concentración. En las primeras sesiones, algunas actividades generaban momentos de dispersión o cansancio, sin embargo, con el paso del tiempo se observó una mayor tolerancia a la frustración y mayor disposición para completar los ejercicios. Asimismo, se observa una mayor capacidad para manejar la separación momentánea de las cuidadoras durante las clases lo que sugiere mayor autonomía.
2. *Seguridad corporal:* Las niñas mostraron menor inhibición al momento de ejecutar movimientos frente a otras personas o durante pequeñas presentaciones, lo que indica un incremento en la seguridad corporal. Esta mayor confianza se refleja en una mejor postura, en movimientos más amplios y en una mejor disposición para ocupar el espacio escénico.

3. *Identidad grupal:* Las niñas comenzaron a referirse a sí mismas como “bailarinas”, lo que indica una apropiación simbólica del rol que están desempeñando dentro del taller.
4. *Socialización afectiva:* Se registraron diversas formas de socialización afectiva entre las niñas. Estas interacciones incluían juegos espontáneos, abrazos, risas compartidas y gestos de cercanía fuera de clases. Estos momentos evidencian que el taller también funciona como un espacio de encuentro social donde las niñas construyen vínculos de amistad.

Este último elemento resulta central, ya que el cuerpo, dentro del taller, puede tener implicaciones en la construcción de la imagen corporal y del autoconcepto, en la medida en que el movimiento es validado como forma legítima de expresión y reconocimiento.

5. *Gradualidad en el avance:*

El avance de las niñas dentro del taller no fue abrupto ni lineal, sino progresivo y acumulativo. Este proceso se construyó a lo largo del tiempo, a partir de la repetición constante de los ejercicios y de la permanencia en el espacio. La gradualidad observada confirma que el desarrollo psicomotor y emocional se construye en continuidad más que en resultados inmediatos.

De manera general, fue posible identificar tres momentos dentro de este proceso:

Etapas inicial: durante esta etapa se observó una mayor dependencia de las niñas hacia la instructora y hacia sus cuidadoras, los movimientos eran más contenidos y la atención tendía a dispersarse con facilidad.

- Etapa intermedia: en esta etapa se comenzó a evidenciar mejoras en la coordinación corporal y en la comprensión de las secuencias. Las niñas empezaban a anticipar algunos ejercicios y lograban mantener la atención durante periodos más prolongados. La necesidad de intervención directa por parte de la instructora se logra ver más disminuida durante esta etapa ya que las niñas mostraban mayor autonomía en la ejecución de las actividades.

- Etapa gradual con mayor integración consolidada: en la etapa más avanzada del proceso, se observó una mayor soltura corporal y un incremento en la interacción entre pares. Las niñas imitaban los movimientos entre ellas, participaban con mayor iniciativa y mostraban mayor entusiasmo.

Por otro lado, a lo largo de la intervención, también se identificaron discursos que circulan dentro del taller y que influyen en la forma en que se interpreta la experiencia:

1. *Discurso de la instructora:* Centrado principalmente en la expresión corporal, la disciplina, el disfrute de la danza y la formación artística. Aunque no utiliza explícitamente el lenguaje de “estimulación motriz”, si reconoce avances en aspectos como la coordinación, la atención y la regulación.
2. *Discurso de las cuidadoras:* las cuidadoras suelen destacar cambios relacionados con la seguridad personal, la sociabilidad y cambios positivos en el comportamiento de las niñas. Su motivación principal no es técnica, sino formativa, emocional y social.
3. *Discurso de las niñas:* el discurso de las niñas se manifiesta fundamentalmente a través del cuerpo: repeticiones voluntarias, recreación simbólica de las clases en el hogar y entusiasmo corporal. En ellas, el discurso antecede al lenguaje verbal.

Es importante señalar que las niñas no asisten al taller con una intencionalidad consciente de “estimulación motriz”, ni las cuidadoras lo plantean en esos términos. Las razones principales que motivan la asistencia son; el gusto por la danza, la socialización, el aprovechamiento del espacio comunitario, la expresión artística y la actividad recreativa. Sin embargo, aunque el desarrollo psicomotor no constituye el objetivo declarado del programa, emerge como una ganancia secundaria significativa.

Esto sugiere que los beneficios psicomotores pueden producirse incluso cuando no son el eje explícito de la propuesta pedagógica, evidenciando la potencia formativa del movimiento cuando se inserta en un contexto lúdico, artístico y comunitario.

En conjunto, los elementos descritos permiten comprender el taller de danza no únicamente como una actividad artística, sino como un dispositivo formativo complejo en el que convergen dimensiones pedagógicas, afectivas, corporales y sociales. A partir de esta mirada

procesual, en los apartados siguientes se profundizó en el análisis temático de los resultados, articulando los discursos de la instructora, las cuidadoras y las niñas con el marco teórico desarrollado en la investigación.

Análisis de resultados

El presente capítulo expone el análisis de los resultados construido a partir de las entrevistas realizadas a la instructora del taller y danza del programa PILARES, a las cuidadoras de las niñas participantes y a las propias niñas, así como de la observación participante desarrollada a lo largo del proceso. A partir del análisis temático de la información, se construyeron categorías emergentes que permiten comprender cómo la experiencia de la danza impacta en el desarrollo psicomotor, emocional, cognitivo y social de las infancias, así como en su relación con el entorno familiar y comunitario.

Las categorías de análisis no fueron definidas previamente, sino que emergieron del discurso de las participantes, de las regularidades observadas en las prácticas del taller y de la reiteración de sentidos compartidos entre instructora, cuidadoras y niñas. Su interpretación se articula con el marco teórico desarrollado, recuperando los aportes de Gilbert, Baz, Le Breton, Wengrower & Chaiklin, Le Boulch, Bruner, Piaget, Vygotsky, Luria, Balbín, Ayala, Winnicott, Wallon, Ajuriaguerra, Bowlby, Ainsworth, Stern, Freud, Erikson, Moreno, Apple, Freire, Gardner, Butler, Bem y Lapierre & Aucoin. Un aspecto metodológico que vale la pena subrayar desde el inicio es que la voz de las niñas en esta investigación no se expresa únicamente, ni principalmente, a través del lenguaje verbal. En relación con el planteamiento de Baz (2009) sobre el cuerpo como territorio expresivo, la expresión corporal, gestual y emocional de “Sara” y “Lulú” constituyó una fuente de información tan relevante como sus respuestas verbales. Para facilitar su participación, se diseñó una entrevista lúdica que incorporó los personajes de la película *Intensamente* (2015) como sistema de referencia emocional y una caja didáctica con figuras geométricas para observar motricidad fina y coordinación visomotora (entendida como la integración entre la percepción visual y el movimiento manual para realizar acciones de precisión). Ambos recursos permitieron a las niñas comunicar lo que de otro modo habría permanecido inaccesible para el equipo de investigación.

Desarrollo Psicomotor: Coordinación, Equilibrio y Motricidad Fina

Una de las categorías centrales que emergen de las entrevistas es el desarrollo psicomotor, particularmente en lo que respecta a la coordinación, el equilibrio, la motricidad fina y gruesa, así como la conciencia del propio cuerpo. La instructora señala de manera reiterada que, a través de la danza, las niñas mejoran sus reflejos, equilibrio y coordinación tanto gruesa como fina, su postura, lateralidad y el control de movimientos en distintos planos corporales. Asimismo, destaca que el desarrollo psicomotor no ocurre de manera homogénea, ya que cada niña presenta ritmos y experiencias corporales distintas, influidas por su historia previa y su contexto familiar:

“Hay niños que en uno o dos años logran muchos desarrollos de su psicomotricidad; hay niños que ya vienen muy avanzados de casa... y hay otros que no”. (E1, Instructora)

“Para mi era importante que se fuera envolviendo en algún grupo o algo así, para que no tuviera retraso motriz o de ciertas habilidades”. (E3, Carmen)

La instructora considera relevante la permanencia continua en el taller desde los 3 hasta los 5 años, señalando que cada edad presenta características corporales y capacidades físicas diferenciadas, lo que favorece un desarrollo progresivo y acorde a las etapas de la infancia:

“A los 3 años hay un tipo de cuerpo, a los 4 hay otro y a los 5 hay otro, por eso es importante que permanezcan”. (E1, Instructora)

Desde la mirada de las cuidadoras, estos cambios se reflejan en la vida cotidiana de las niñas. Se reportan avances en el uso de herramientas como tijeras y lápices, mayor precisión en el trazo y una mejor orientación espacial al jugar con pelotas u otros objetos. Estos elementos coinciden con lo observado durante las sesiones, donde las niñas muestran mayor seguridad al desplazarse, mayor coordinación al seguir secuencias rítmicas y una exploración más amplia del espacio.

“Las tijeras ya las domina fácilmente... la falda y el aro le ayudan mucho al agarre del lápiz”. (E3, Carmen)

“Sabe cortar, sabe ensartar, la pongo a ensartar sopas o froot loops y lo hace muy bien”. (E4, Gabriela)

Si bien el taller de danza no se plantea explícitamente como un espacio de entrenamiento de la motricidad fina, los relatos de las cuidadoras evidencian efectos transferidos hacia actividades de la vida cotidiana.

Análisis Teórico. Estos avances corresponden a la etapa preoperacional descrita por Piaget (1967), en la cual el niño desarrolla esquemas motores más complejos a través del juego, la imitación y la manipulación de objetos. La danza, en este sentido, funciona como una experiencia sensorio-motriz que permite reorganizar esquemas corporales y construir nociones espaciales como arriba/abajo, adelante/atrás y lateralidad.

En este marco, Piaget (1955) también menciona que la asimilación y acomodación son procesos mediante los cuales los niños integran nuevas experiencias que a su vez, se adaptan a nuevas situaciones. Desde esta perspectiva, la expresión corporal favorece dichos procesos, ya que las niñas incorporan experiencias motrices a esquemas previos y los modifican a partir de la exploración corporal.

Desde la perspectiva sociocultural de Vygotsky (1979), el desarrollo motor es un proceso mediado socialmente. La instructora, al modelar movimientos y secuencias, actúa como mediadora, situando a las niñas en su zona de desarrollo próximo. El uso de materiales como aros, pelotas, etc, funciona como herramienta cultural que posibilita la internalización de nuevas capacidades psicomotoras.

Desde nuestra interpretación de la información obtenida de las entrevistas, notamos que la danza no solo funciona como una actividad recreativa, sino como un espacio de aprendizaje corporal que favorece el desarrollo motor en la infancia. La constante práctica de esta actividad artística, permite que las niñas tomen mayor conciencia de su propio cuerpo y del espacio. En este sentido, podemos decir que la danza se configura como una experiencia que integra dimensiones motoras, cognitivas y expresivas contribuyendo al fortalecimiento de habilidades que posteriormente trascienden a la vida cotidiana.

Expresión Emocional y Creatividad

Otra categoría emergente es la expresión emocional a través del movimiento, estrechamente vinculada con el juego simbólico y la creatividad. La instructora afirma que las niñas logran una mejor regulación emocional y encuentran en el movimiento un medio para expresar lo que sienten. Señala que se integran ejercicios de imaginación, escucha y expresión libre para favorecer la creatividad y las cualidades del movimiento:

“Trato de que por medio de la voz, el movimiento, las palabras, la música y que haya también una parte libre, por ejemplo de danza, donde ellos se puedan expresar libre”. (E1, Instructora)

“Hay muchos, muchos beneficios, también sobre todo a nivel emocional, pues a ellos les gusta, les motiva” (E1, Instructora)

La instructora refiere que existen momentos en el taller donde las niñas demuestran su regulación emocional, comprendiendo:

“Niños que ahora se regulan mejor o sea que como que van comprendiendo tal vez la parte de regulación emocional, desprendiéndose de su mamá, comprendiendo que hay un momento en el cual ellos van a estar en la clase ya luego regresan con su mamá”. (E1, Instructora)

“Busco que se regulen, que expresen lo que sienten... hacemos ejercicios de imaginación y de escucha”. (E1, Instructora)

Las cuidadoras observan que estas experiencias se trasladan al hogar: las niñas cantan espontáneamente, inventan movimientos, recrean las clases y asignan roles simbólicos a muñecos u objetos, utilizándolos como “público”. Las propias niñas expresan disfrute por la música y la danza, muestran iniciativa para crear movimientos según el ritmo o la canción

“Canta en la casa, pone a sus muñecos como público y baila”. (E3, Carmen)

En este sentido, el cuerpo se configura no sólo como un medio de expresión emocional, sino como un lenguaje alternativo al verbal. A través del movimiento, las niñas comunican emociones, deseos e imaginarios que no siempre logran verbalizar de manera explícita, especialmente en esta etapa del desarrollo. La danza permite así acceder a significados

subjetivos que se expresan corporalmente, ampliando las posibilidades de comprensión de la experiencia infantil más allá del discurso hablado.

Análisis Teórico. Estas manifestaciones corresponden al juego simbólico, característico de la etapa preoperacional. Para Piaget (1945), este tipo de juego permite al niño asimilar la realidad, y elaborar emociones y experiencias mediante símbolos y representaciones corporales. A través de la imitación, la fantasía y la dramatización, el niño recrea situaciones de su vida cotidiana, lo que favorece la interiorización de significados y la construcción progresiva del pensamiento representacional.

Desde Vygotsky (2003), el juego constituye un espacio donde el niño actúa “más allá” de su edad real, desarrollando funciones psíquicas superiores como la autorregulación, la atención y el lenguaje interno. La recreación de la clase en casa evidencia que la experiencia del taller trasciende el espacio físico y se integra a la vida cotidiana de la niña.

Los planteamientos de Stern (1991) ayudan a comprender las experiencias interpersonales que se configuran desde los primeros años de vida. El autor señala que el desarrollo infantil no puede explicarse solamente a partir de procesos cognitivos o lingüísticos, sino que se debe considerar también la dimensión afectiva, corporal y relacional que se manifiesta desde los primeros meses.

Stern menciona que cerca de los cuatro años de vida, los niños van ampliando significativamente sus habilidades cognitivas y lingüísticas; sin embargo, el cuerpo sigue desempeñando un papel fundamental como medio de exploración del entorno, de expresión de emociones y de establecimiento de vínculos con los otros. En este sentido, las experiencias basadas en el movimiento, el juego y la expresión corporal contribuyen al fortalecimiento de la creatividad y la regulación emocional.

Desde la perspectiva psicosocial de Erikson (1950) se plantea que la infancia constituye un periodo clave para el desarrollo de la confianza y la autonomía. Durante esta etapa, las experiencias vividas por el niño influyen de manera significativa en la forma en la que se percibe a sí mismo y en la seguridad con la que se relaciona con su entorno. A través del movimiento, la acción y la expresión, los niños comienzan a reconocer sus emociones,

experimentar distintas formas de interacción así como fortalecer gradualmente su confianza, aspectos fundamentales para su desarrollo socioemocional.

Baz (2009) señala que el cuerpo funciona como lenguaje no verbal a través del cual las niñas expresan emociones, intenciones y estados internos. La expresión corporal, en este sentido, se configura como un territorio emocional donde el niño se afirma y se manifiesta, construyendo significados a partir de la relación con su propio cuerpo y los otros. Lejos de limitarse a la ejecución de movimientos, implica una vivencia corporal cargada de sensaciones y emociones que constituye, en sí misma un acto creativo. La espontaneidad observada en este proceso es un indicador del juego expresivo, un elemento clave.

En nuestro punto de vista, consideramos que el taller constituye un espacio generador de experiencias significativas en las que las niñas elaboran sentidos sobre sí mismas, sus emociones y creatividad, además de su relación con el entorno; relacionando así que el movimiento, el juego y la expresión corporal favorecen que las niñas exploren su imaginación, expresen emociones y resignifiquen experiencias de su vida cotidiana aportando un papel fundamental en el desarrollo de la creatividad, la autonomía y la confianza de las niñas.

Seguridad Corporal

La seguridad corporal constituye otra categoría relevante. La instructora señala que las niñas adquieren mayor seguridad para expresarse, hablar y presentarse frente a otros.

“Mucha confianza en ella, es muy independiente, más sociable”. (E4, Gabriela)

“Empiezan a hablar más, a pararse frente al grupo, a sentirse seguras”. (E1, Instructora)

“Hay niños que han desarrollado seguridad en el escenario, de seguridad con sus compañeros, expresar lo que quieren, lo que sienten. Aquellos que no, pues son callados, son como más temerosos”. (E1, Instructora)

“Pues sí considero que hay más seguridad en cuanto a la autoestima y hay un desarrollo en cuanto a niños que no hablaban y ahora ya hablan por la convivencia, por la confianza”. (E1, Instructora)

La cuidadora de Lulú observa que realiza presentaciones en casa, organizando un “público” simbólico, lo que podría ser entendido como un signo de apropiación de la experiencia y reforzamiento de la seguridad escénica. No obstante, se observa que aún manifiesta timidez al dirigirse a personas mayores, lo que indica que el proceso de fortalecimiento de la confianza y la seguridad expresiva continúa en construcción.

“Cuando le dices algo en público o saluda a fulanito no quiere. Pero ahí te digo, no se si es la falta de confianza personal, sino más bien falta de confianza de la otra persona, o sea más bien, falta sentir confianza con la otra persona para ya responder. ”. (E3, Carmen)

Cabe mencionar que, durante la presentación realizada en Coyoacán, observada directamente, las niñas se presentaron en un escenario abierto al público, compartiendo el espacio con otras mujeres e interpretando música tradicional mediante el zapateado. A pesar de tratarse de un evento no privado y con una amplia asistencia, las niñas participaron sin evidenciar signos de miedo, timidez o rechazo ante la exposición escénica, lo que sugiere avances significativos en su desenvolvimiento corporal y seguridad frente a audiencias amplias.

Resulta significativo que aunque las niñas manifiestan timidez en contextos sociales cotidianos, durante las presentaciones de danza esta inhibición disminuye, evidenciando que el dispositivo corporal y grupal del taller genera un contexto de seguridad y pertenencia.

Análisis Teórico. Desde Piaget (1977), la autonomía incrementa cuando el niño realiza acciones exitosas por sí mismo: completar movimientos, participar en una coreografía, reconocerse capaz. Estas experiencias le permiten construir un autoconcepto positivo.

Para Vygotsky (1979), la autoestima no se forma de manera aislada, sino en interacción con los otros. Los aplausos, la guía de la instructora, el reconocimiento del grupo y el

acompañamiento de la madre actúan como andamiajes emocionales. La seguridad corporal se fortalece en un contexto donde el niño es validado y apoyado en su ZDP afectiva.

Baz (2010) plantea que la seguridad corporal nace del placer de moverse y del sentirse contenido en un entorno afectivo. Desde esta perspectiva, no se reduce únicamente a la realización técnica de movimientos, sino que implica una experiencia corporal en la que intervienen sensaciones, emociones y significados que emergen de la relación del sujeto con su propio cuerpo y con los otros.

En este sentido, coincide con Le Breton (2002), donde en la primera infancia, estas dimensiones adquieren mayor relevancia ya que, el cuerpo se convierte en el medio principal mediante el cual las niñas exploran sus capacidades motrices, establecen vínculos sociales y comienzan a construir un sentido de pertenencia dentro de su entorno.

De acuerdo a la observación participante, notamos que la seguridad corporal también se construye a través de las experiencias de participación, reconocimiento y expresión dentro de un grupo. La práctica constante del movimiento y la posibilidad de expresarse, favorece que las niñas se perciban capaces y seguras de sí mismas, especialmente en el ámbito escénico. Sin embargo, notamos una cierta inhibición fuera del escenario hacia las personas desconocidas al no interactuar verbalmente. En contraste, entre ellas se mostraban más comunicativas y con un vínculo de cariño, lo que refiere que el taller funciona como un espacio de confianza que facilita la interacción. La seguridad no se construye únicamente a partir de habilidades técnicas, sino también del acompañamiento de la instructora, el reconocimiento del grupo y la experiencia de presentarse colectivamente.

Identidad

La identidad puede entenderse como un proceso dinámico de construcción mediante el cual los sujetos elaboran una representación de sí mismos a partir de sus experiencias, relaciones sociales y contextos culturales (Erikson, 1968). En la infancia, este proceso se encuentra en constante transformación y se configura a través de la interacción con otros significados, así como de la participación en prácticas sociales compartidas que permiten a las niñas reconocerse, diferenciarse y sentirse parte de un grupo (Vygotsky, 1979).

Durante el desarrollo del taller, se identifica que el uso de vestuarios tradicionales genera emociones positivas y fortalece el sentido de pertenencia al grupo. Por ejemplo, se menciona que Sara desea usar la misma ropa que Lulú, lo cual puede interpretarse como una forma de identificación con la actividad, entre ellas y con el rol que se desempeña dentro de la danza.

“Sí, es como el vuelo, el movimiento de las faldas y yo creo que también tiene que ver con que... por ejemplo ella quiere ponerse la ropa como su compañera, que vaya del mismo color, yo creo que se quiere parecerse a ella para estar integrada con ella, aunque no haya ahora más niños, pero integrarse a través de “estamos vestidas iguales” (E3, Carmen).

Asimismo, el uso de vestuario y elementos tradicionales despierta emoción y contribuye a reforzar la identificación con la práctica cultural.

Ante la pregunta “¿Te gusta ponerte tu falda larga?”, Sara respondió: “sí” (E5, Sara)

Al preguntar “¿Qué sientes?”, Sara respondió de manera afirmativa: “sí”, -señalando la imagen de alegría (E5, Sara).

Cuando se le preguntó “¿También cuando te pones tu rebozo?”, Sara respondió de manera breve: “sí” (E5, Sara).

Asimismo, las cuidadoras identifican que las niñas desarrollan una preferencia por ciertos elementos del vestuario, particularmente aquellos que permiten movimientos como las faldas amplias o los colores llamativos.

“Bueno yo veo que lo que le gustan son las faldas largas y el vuelo... (hace el movimiento de la falda en vuelo con las manos) y parece que le gusta todo, la ropa de colores vivos...” (E3, Carmen).

“... es el rollo del zapateado, ese folclor del ruido mexicano, de la falda y el movimiento le llaman más la atención que la danza clásica” (E3, Carmen).

De esta manera, el vestuario se configura como un elemento simbólico que trasciende su función estética y se convierte en un recurso mediante el cual las niñas construyen sentidos de pertenencia, identificación y participación dentro del espacio del taller de danza.

Análisis Teórico. Desde la perspectiva del desarrollo cognitivo, Piaget (1955) señala que durante la etapa preoperacional los niños desarrollan el pensamiento simbólico, lo que les permite atribuir significados a objetos, roles y situaciones. En este sentido, el vestuario puede entenderse como un símbolo que facilita la representación del rol de “bailarina”, favoreciendo procesos de imitación, identificación y construcción de significados a partir de la experiencia corporal.

Desde la perspectiva psicosocial, Erikson (1950) sostiene que durante la infancia, los niños comienzan a formar una imagen de sí mismos a partir de las experiencias que viven en su entorno social. Las actividades que implican participación, reconocimiento y pertenencia a un grupo contribuyen al fortalecimiento de la identidad y la confianza personal. A través del juego y la experiencia compartida, se manifiesta un vínculo afectivo entre las niñas, favorecido por las condiciones de su entorno (Ajuriaguerra, 1976; Lapierre & Aucouturier, 1985).

Asimismo, la motricidad no solo se basa en el movimiento del cuerpo o su desarrollo, sino que va más allá, ya que reconoce la importancia de la identidad, del desarrollo del pensamiento y la habilidad de socialización (Ayala, 2023).

En nuestro punto de vista, consideramos que el uso de vestuarios dentro del taller permite que las niñas se apropien simbólicamente de la práctica de la danza. Al sentirse parte de la actividad artística y asumir el rol de “bailarinas”, las niñas construyen significados sobre sí mismas y sobre su participación dentro del taller, fortaleciendo su sentido de pertenencia e identidad dentro del espacio educativo. Lulú muestra un proceso de identificación con su compañera, expresado en el deseo de vestirse de manera similar, esta elección puede vincularse con procesos tempranos de construcción de identidad y referencia entre pares.

Desarrollo Social y Vínculos

El análisis de las entrevistas muestra que el taller de danza es también un espacio clave para el desarrollo social y la construcción de vínculos. La instructora destaca que las niñas aprenden a convivir, compartir y respetar límites dentro del taller subrayando la importancia del acompañamiento de las cuidadoras.

“Aprenden a convivir, a compartir, a respetar límites”. (E1, Instructora)

“Más que nada como un apoyo en el cual los padres se están involucrando al acompañarlos, al llevarlos, al apoyarlos, eso pues brinda una cierta seguridad o cierto impulso para que el niño pueda desarrollarse al sentirse apoyado”. (E1, Instructora)

“...y eso también a nivel personal me gusta compartir con los niños su energía y eso también me motiva para poder acompañarlos. Significa aportar en su desarrollo, pero también aprender de ellos y compartir la alegría del momento de la clase de música y danza” (E1, Instructora).

Una de las cuidadoras reporta que su hija ha desarrollado nuevas amistades gracias al taller, lo cual considera especialmente relevante dado que no asiste al kinder.

“Está empezando a tener más amiguitas, o sea socialmente les ayuda a socializar. Que como yo todavía no la llevo al kinder, para mi es muy importante que socialice.” (E3 , Carmen)

En este sentido, el taller adquiere un valor particular como espacio de socialización complementario a otros ámbitos educativos formales. Para aquellas niñas que no asisten al preescolar, la experiencia grupal del taller representa una oportunidad significativa para establecer vínculos estables con pares y practicar formas básicas de convivencia en un entorno acompañado y seguro.

Análisis Teórico. Este apartado se vincula directamente con el enfoque sociocultural de Vygotsky (1979), quien sostiene que la interacción social es la base del aprendizaje. El taller de danza funciona como un espacio donde se internalizan normas sociales mediante la acción compartida, procesos que se generan mediante la interacción social y el uso de herramientas culturales que median la relación de los niños con su entorno.

Para Baz (2010), el vínculo es un eje de la psicomotricidad, ya que el cuerpo se desarrolla en relación con otros cuerpos, y es en el encuentro donde se generan seguridad, confianza y aprendizaje. El taller configura un “espacio de sostén” que favorece la exploración y la apertura al mundo social.

Luria (1979) en colaboración con Vygotsky dentro de la psicología histórico-cultural, señala que en los procesos psicológicos superiores ayudan a desarrollar interacciones sociales junto con la cultura mediadora de la actividad humana. Así el aprendizaje ocurre también en la interacción con los otros junto con el cuerpo, el lenguaje y la acción compartida que cumplen un papel primordial en la construcción del conocimiento.

De acuerdo con Stern (1991), el cuerpo es un medio de suma importancia para la expresión no verbal, emocional y la interacción social, procesos que se configuran y desarrollan a partir del vínculo entre niños y cuidadores.

Los planteamientos de Apple (2004) señalan que el currículo escolar no puede considerarse neutral ya que, es configurado a partir de diversas relaciones sociales, culturales y políticas que influyen tanto en los contenidos que se transmiten, como en la manera en la que se organizan las experiencias educativas.

Estas actividades juegan un papel importante en el desarrollo de las niñas, pues brindan un espacio donde ellas pueden expresarse libremente, tanto a nivel físico como social. A través de estas experiencias, se fortalecen aspectos como la confianza en sí mismos, la capacidad de relacionarse con los demás, elementos que Erikson (1950) considera esenciales para el desarrollo social durante los primeros años de vida.

Consideramos que el taller de danza puede comprenderse como un espacio de aprendizaje sociocultural donde las niñas construyen conocimientos, vínculos y formas de convivencia a través de la interacción con otros. El taller de danza favorece la participación en experiencias colectivas donde las niñas no solo aprenden movimientos, sino que también incorporan formas de cooperación y maneras de sociabilidad.

También consideramos que el cuerpo ocupa un lugar central durante estos procesos ya que, a través del movimiento, los gestos, la expresión corporal, las niñas reconocen el mundo y comunican sus emociones una con la otra, constituyendo vínculos con su entorno.

Atención y Concentración

Otra categoría emergente es la atención y la capacidad de concentración. Las cuidadoras observan que las niñas permanecen más tiempo en una actividad, siguen consignas y muestran mayor discriminación auditiva al reconocer sonidos e instrumentos.

“Permanece más tiempo en una actividad, sí aumenta su capacidad de concentración, o auditivamente por ejemplo... como la maestra les enseña a identificar los instrumentos, luego cuando está una música le digo: Oye ¿ya escuchaste el piano? o ¿ya escuchaste el pandero? y entonces se puede concentrar en esa canción.” (E3, Carmen)

La instructora menciona que la danza refuerza la disciplina, el foco atencional y la regulación emocional.

“...hay niños de esa edad que no hablan y terminan hablando, terminan también en la cuestión de la disciplina o de entender las reglas de una cierta clase, un horario, el foco de atención...”(E1, instructora).

“...hay niños que han desarrollado seguridad en el escenario, de seguridad con sus compañeros, expresar lo que quieren, lo que sienten. Aquellos que no, pues son callados, son como más temerosos, quizá, y pues su atención es como más lenta, quizá, y pues aquí con los niños que sí se desarrollan en la música y la danza, pues a nivel, incluso, no sé, como inteligencia cerebral, en coeficiente intelectual, no sé, también hay muchas diferencias...” (E1, instructora)

Posteriormente reafirma: “...y esas cosas no los puedes... así como el equilibrio, y su atención es diferente. Pero sí considero que mínimo esos tres años es muy importante, que mínimo sí haya una actividad artística o de desarrollo motriz para su desarrollo humano...” (E1, instructora)

Asimismo, la instructora implementa reglas junto con rutinas durante la clase para favorecer la concentración de las niñas, reconociendo y respetando las diferencias individuales; en este mismo contexto, mencionó que al llegar un niño nuevo, le brinda las herramientas necesarias para su integración otorgando tiempo de adaptación por medio de la observación.

“En esa edad es como muy complicado, pues que pongan atención a veces, que sigan instrucciones”. (E1, Instructora)

Durante las sesiones, se observó que las niñas lograban sostener secuencias de movimiento más prolongadas sin dispersarse con facilidad, respondían con mayor precisión a cambios rítmicos, pausas musicales e indicaciones verbales, lo que sugiere un fortalecimiento progresivo del control atencional en un contexto corporal estructurado.

A diferencia de actividades que demandan atención estática o exclusivamente verbal, el taller de danza propone resaltar la importancia de la coordinación, la escucha y el movimiento corporal, lo que proporciona una interacción tanto psicológica como pedagógica. Esta modalidad parece favorecer la permanencia en la tarea al integrar dimensión motriz, auditiva y emocional en una misma experiencia significativa.

La mejora en la capacidad de seguir consignas, esperar turnos y ajustar el propio comportamiento a la dinámica grupal también evidencia avances en la autorregulación conductual. En este sentido, la atención no se limita al sostenimiento del foco, sino que se vincula con la capacidad de modular impulsos y responder de manera adecuada dentro de una estructura compartida.

Análisis Teórico. Para Piaget (1967), la atención en esta etapa se sostiene a partir de la acción. Las actividades rítmicas permiten mantener el foco atencional al estar vinculadas con el cuerpo. Vygotsky (1979) distingue entre atención involuntaria y voluntaria, señalando que esta última se desarrolla mediante la mediación adulta. Baz (2009) afirma que el movimiento rítmico facilita la organización interna y la autorregulación.

Según la SEP (2023), el movimiento no sólo favorece el desarrollo de capacidades físicas como la coordinación, el equilibrio, el rol del cuerpo y la conciencia corporal, sino que

también contribuye al fortalecimiento de habilidades cognitivas, entre ellas la atención, la memoria, la comprensión de secuencias y la percepción espacial

Para esta categoría no se encontraron los suficientes aportes teóricos específicos, por lo tanto, se realizó una interpretación a partir de las entrevistas y lo observado en trabajo de campo.

Durante la observación participante, notamos que las niñas presentaban leves distracciones; sin embargo la profesora reiteraba la importancia de seguir instrucciones debido a nuestra presencia, por lo cual podemos decir que influye en la dinámica de las niñas. Esta categoría aporta a la investigación el permitir evidenciar que las actividades influyen en su participación mediante el movimiento, las consignas corporales y la estructura de la clase, favorecen la permanencia de atención de las niñas de manera dinámica, lo que facilita su participación y concentración en la actividad. En este sentido, la atención no se limita a la capacidad de concentración sino que también se relaciona con procesos de autorregulación y adaptación a la dinámica grupal.

El Espacio Comunitario PILARES Como Entorno Formativo e Institucional.

Finalmente, emerge la categoría del espacio comunitario como un factor clave en el desarrollo infantil. A partir de las entrevistas realizadas a las cuidadoras, se observa que PILARES no es percibido únicamente como el lugar donde se imparte el taller de danza, sino como un entorno educativo integral, accesible y comunitario.

Una de las cuidadoras expresa:

“Ahhh sí, me parece maravilloso el espacio porque es muy tranquilo, ofrece una gran cantidad de actividades para que no estén solo en la televisión o encerrados en la casa... Hay ludotecas, enseñan guitarra, manualidades, regularización. Me parece un gran lugar tanto para niños como adolescentes y adultos. Y sí, se me hace muy integral” (E3, Carmen)

Este discurso posiciona a PILARES como una alternativa formativa frente al tiempo en casa y frente al uso excesivo de pantallas. No se valora únicamente el taller de danza, sino la red de actividades culturales y educativas que el espacio ofrece.

Otra cuidadora señala:

“Pues como no cobran es algo muy bien para los niños, nos ayuda a su desarrollo... Por ejemplo, a ella la metí de año y medio a la estimulación que estaba en otro PILARES... y de ahí se brincó al ballet. Pues ha avanzado demasiado” (E4, Gabriela).

Aquí se observa continuidad institucional: el espacio no funciona como experiencia aislada, sino como trayectoria formativa dentro del mismo programa comunitario. PILARES aparece como una institución que acompaña el desarrollo a lo largo del tiempo.

Aunque este beneficio se asocia al taller de danza, emerge dentro del discurso sobre el espacio institucional, lo cual indica que las familias no separan estrictamente el programa del contexto que lo alberga. El entorno comunitario forma parte del significado del proceso.

Desde una mirada del desarrollo infantil que reconoce la influencia del entorno, el espacio comunitario no funciona de manera aislada. PILARES articula la experiencia familiar, la formación artística y la convivencia comunitaria, generando una red de apoyo que fortalece el proceso de las niñas.

Asimismo, la accesibilidad y el carácter comunitario del programa democratizan el acceso a prácticas artísticas que tradicionalmente podrían asociarse a sectores específicos. En este sentido, el espacio no sólo favorece el desarrollo psicomotor o socioemocional, sino que también cumple una función social al ofrecer alternativas estructuradas, seguras y formativas dentro del entorno comunitario.

Análisis Teórico. Estos hallazgos se relacionan con la propuesta de Paulo Freire (1969), quien concibe la educación comunitaria como un espacio de encuentro y construcción colectiva. Asimismo le llama “encuentro dialógico” a un espacio donde cada personaje es considerado un sujeto, lo que propicia el establecimiento de relaciones fundamentales en la escucha, la colaboración y el respeto.

La relevancia de este enfoque dentro de la educación en México, radica en su intención de favorecer el desarrollo integral de las personas y de promover cambios en el Sistema Educativo Nacional que respondan las necesidades sociales y comunitarias. Se sustenta en principios como la equidad, la inclusión, la interculturalidad y la participación social, los cuales buscan generar espacios educativos más accesibles, justos y significativos para la población. En este sentido, iniciativas comunitarias como los PILARES, retoman estos principios al ofrecer espacios donde niñas, niños, jóvenes y adultos pueden acceder a actividades educativas, culturales, deportivas y artísticas de manera gratuita. Estos espacios fomentan el aprendizaje comunitario, la participación social y el fortalecimiento de vínculos dentro de la comunidad. De esta manera, tanto las propuestas educativas actuales como aspectos comunitarios PILARES, buscan ampliar las oportunidades de aprendizaje más allá de la escuela tradicional, promoviendo metodologías participativas, la relación entre educación y comunidad, y la formación de personas capaces de involucrarse en procesos de transformación social.

La propuesta de Apple se enfoca principalmente en el análisis de currículo escolar formal, este concepto también puede ser útil para comprender otras prácticas educativas, tales como las artísticas, enfocadas en la educación inicial. En este caso de la danza en la primera infancia, esta puede entenderse como un espacio donde se reconocen diversas formas de expresión cultural y corporal; sin embargo, desde esta perspectiva, también es posible problematizar el lugar que ocupa dentro del ámbito educativo, ya que no siempre es considerada un saber legítimo dentro del currículo. En este sentido, la danza no solo representa una práctica expresiva, sino también un campo en el que se evidencia las tensiones entre los conocimientos que se valoran y aquellos que tienden a ser relegados.

Desde Gardner (1999), los espacios educativos deben trascender los modelos tradicionales y diversificar las oportunidades de aprendizaje, reconociendo que los niños construyen conocimiento de múltiples formas. Sostiene además que, estos ambientes deben ser sensibles a la diversidad, ofrecer actividades con sentido para los niños y permitir observar su desarrollo desde distintas dimensiones.

Desde nuestra perspectiva, este tipo de propuestas educativas resulta relevante porque buscan que el aprendizaje no se limite únicamente al espacio escolar, sino que también se

fortalezca a partir de la comunidad y de las experiencias que viven las personas en su entorno cotidiano. Consideramos que iniciativas como PILARES dentro de la CDMX, representan una oportunidad importante para acercar actividades educativas, culturales, de desarrollo y artísticas a distintos sectores de la población independientemente de sus características sociales, económicas, educativas o religiosas.

Género, Familia y Aprendizaje Situado

La instructora menciona diferencias percibidas entre niños y niñas en términos de atención y seguimiento de indicaciones, lo cual abre la reflexión sobre los estereotipos de género presentes en las prácticas educativas. Estas diferencias no pueden comprenderse como rasgos naturales o esenciales, sino como construcciones socioculturales que influyen en las expectativas adultas hacia la infancia.

En el trabajo de campo, se observó que la asistencia regular a las clases es sostenida mayoritariamente por las cuidadoras mujeres. En contraste, los padres participan principalmente en las presentaciones finales, es decir, en los momentos de exhibición pública de resultados. Esta dinámica se vincula con lo expresado por la cuidadora de Lulú quien señala:

“Esta vez del último domingo sí se subió, pero en general así pasa en alguna fiesta o algo, siempre llega a sentarse seria y observa... pero al final sí me ve cerca si baila”(E3, Carmen).

Esta cita evidencia cómo la figura materna opera como base de seguridad emocional en situaciones de exposición. La presencia constante de la madre/cuidadora no es únicamente logística, sino afectiva y reguladora del comportamiento infantil.

Asimismo, la cuidadora de Lulú también expresa:

“Para mí era importante que se fuera desenvolviendo en algún grupo... para que no tuviera retraso motriz”(E3, Carmen).

Aquí se observa una intencionalidad preventiva asumida desde el rol materno, reforzando la idea de que el acompañamiento del desarrollo infantil recae principalmente en las mujeres.

De manera similar, en la entrevista realizada a la cuidadora de Sara, se identifica una presencia constante durante las sesiones, así como una preocupación activa por los avances comunicativos y emocionales de Sara, lo que refuerza la centralidad femenina en el sostenimiento del proceso formativo.

La presencia mayoritaria de madres y cuidadoras mujeres abre interrogantes sobre la persistencia de mandatos de género en el acompañamiento educativo.

Análisis Teórico. Butler (2007) sostiene que el género se construye a través de la performatividad, es decir, mediante prácticas sociales y culturales que se repiten en la vida cotidiana y que establecen ciertas expectativas sobre lo que se considera adecuado para niños y niñas. Estas normas influyen en la forma en que se orientan los comportamientos, en los tipos de juegos que se fomentan y en las actividades que la sociedad suele asociar con cada género.

De acuerdo con Bem (1993) la manera en que los niños comprenden su entorno y determinan qué actividades ven como propias o ajenas para ellos mismos, está medida por las expectativas de género, entendidas como esquemas cognitivos que organizan su entorno, por lo cual, tiene un significado en la formación de la identidad y en la percepción que los niños tienen hacia el género. Actividades como la danza, representan espacios que favorecen la expresión, la creatividad y la participación de los niños más allá de los estereotipos de género, promoviendo entornos inclusivos tanto que niñas y niños puedan explorar libremente distintas formas de expresión corporal e interacción sin las limitaciones que imponen los roles convencionales.

Consideramos que los hallazgos de esta categoría, no solo permiten comprender el aprendizaje infantil como un proceso corporal y situado, sino que también abren interrogantes en torno a las dinámicas de género que atraviesan el acompañamiento educativo en los espacios comunitarios. La participación predominante de las madres y cuidadoras mujeres evidencia cómo los procesos de aprendizaje de la primera infancia continúan sosteniéndose en gran medida sobre el trabajo de cuidado femenino, lo cual no se presenta aquí como una generalización sino como una observación situada que invita a la reflexión. En este sentido, la danza se configura no sólo como una experiencia formativa

para las niñas, sino como un espacio donde se ponen en juego y se visibilizan las relaciones entre cuerpo, familia, género y comunidad.

Triangulación de la Información

Con el fin de fortalecer la validez y credibilidad del estudio, los resultados obtenidos a partir de las entrevistas fueron contrastados con la observación participante, las notas de campo y el registro sistemático realizado durante las sesiones del taller. Esta triangulación metodológica permitió corroborar los discursos de la instructora, las cuidadoras y las niñas con las prácticas observadas directamente en el contexto natural.

Los avances reportados en aspectos como la coordinación, la atención, la regulación emocional y la socialización fueron consistentes con las conductas registradas durante las sesiones. La convergencia entre las distintas fuentes de información fortaleció la interpretación de los resultados y permitió una comprensión más integral del fenómeno estudiado, en concordancia con lo propuesto por Stake (1995) respecto al rigor en los estudios de caso.

Sin embargo, la triangulación también reveló tensiones que enriquecen el análisis: la respuesta de Lulú al asociar el baile con tristeza, por ejemplo, no aparece en los relatos de la cuidadora ni en las observaciones de la instructora. Este tipo de divergencias entre las fuentes no debe interpretarse como inconsistencia metodológica, sino como evidencia de la complejidad de la experiencia subjetiva infantil, que no puede reducirse a una sola versión.

Análisis Subjetivo y Yoico

Dimensión Subjetiva y Construcción del Yo en la Experiencia Corporal

El presente apartado amplía el análisis de resultados incorporando una dimensión, que si bien estuvo implícita en las categorías anteriores, requiere una profundización específica: la construcción subjetiva y yoica de las niñas participantes a partir de la experiencia corporal en el taller de danza.

Desde una mirada psicoanalítica, el yo se va formando poco a poco a partir de las experiencias corporales y de los vínculos con otras personas. El cuerpo es uno de los primeros medios a través del cual el niño organiza su experiencia, aprende a distinguir entre

lo propio y lo externo, y comienza a construir una imagen de sí mismo más integrada. En este sentido, las experiencias corporales que se desarrollan en un espacio estable y acompañado pueden favorecer procesos de integración y fortalecimiento del yo.

Si en apartados anteriores se analizaron los efectos psicomotores, emocionales, sociales y cognitivos de la práctica dancística, aquí se aborda cómo dichas transformaciones impactan en la configuración del yo, la identidad corporal, la experiencia emocional y la percepción de sí mismas en relación con el entorno. Este análisis se construye a partir de la observación participante, las entrevistas con la instructora y cuidadoras, así como de la interpretación de las manifestaciones corporales, gestuales y simbólicas de las niñas durante las sesiones.

Desde una perspectiva cualitativa y situada, el desarrollo infantil no se reduce a la adquisición de habilidades, sino que implica un proceso progresivo de constitución subjetiva que se construye en la relación entre cuerpo, emoción, cultura y vínculo (Chokler, 2015; Baz, 2009). En este sentido, la danza funciona como un dispositivo privilegiado de elaboración psíquica y afirmación del yo en la primera infancia.

El Cuerpo Como Territorio del Yo

Una de las regularidades observadas durante las sesiones fue la creciente apropiación corporal del espacio por parte de las niñas. Al inicio del proceso, algunas mostraban movimientos contenidos, desplazamientos cortos o dependencia constante de la guía visual de la instructora. Sin embargo, con el transcurso de las sesiones, se evidenció mayor expansión corporal, exploración autónoma del espacio y seguridad en la ejecución de secuencias.

La apropiación del cuerpo como medio de expresión no implica únicamente desarrollar habilidades motrices, sino también una mayor integración entre lo que se percibe, se siente y se hace. Esta integración puede entenderse como un signo de fortalecimiento del yo, ya que el cuerpo deja de vivirse con inseguridad o inhibición y comienza a experimentarse como una unidad más coherente y con sentido.

Este tránsito puede interpretarse como un proceso de consolidación del esquema corporal y, al mismo tiempo, como una afirmación del yo corporal. Wallon (1978) sostiene que el cuerpo es el primer soporte de la identidad y que la conciencia de sí emerge inicialmente a

través de la experiencia motriz y emocional. De manera complementaria, Le Boulch (2001) señala que la estructuración del esquema corporal constituye la base de la organización psíquica y del sentimiento de unidad personal.

En el contexto del taller, el movimiento rítmico, la repetición de secuencias y el uso de materiales (aros, faldas, listones) no solo favorecen la coordinación motriz, sino que permiten que las niñas se reconozcan como agentes capaces de producir movimiento intencionado. Esta intencionalidad corporal constituye un indicador temprano de diferenciación yoica: el cuerpo deja de ser únicamente reacción para convertirse en acción dirigida.

Experiencia Emocional y Regulación de Sí Mismo

En el plano emocional, se observó que la práctica dancística opera como un espacio de tramitación afectiva. Las niñas manifestaron entusiasmo, risa, concentración intensa y, en algunos momentos, frustración ante la dificultad de ciertos ejercicios. Lo relevante no fue la ausencia de emoción negativa, sino la posibilidad de regular dentro del espacio protegido del taller.

Desde la perspectiva de Wallon (1978), la emoción es constitutiva del psiquismo infantil y precede al pensamiento reflexivo. La danza, al integrar música, ritmo y movimiento, permite que la emoción se exprese de forma corporal antes de ser verbalizada. En concordancia, Baz (2009) plantea que el cuerpo es un territorio emocional donde el niño elabora vivencias que aún no puede simbolizar plenamente mediante el lenguaje.

Durante las observaciones, cuando alguna niña mostraba inseguridad o timidez, la mediación afectiva de la instructora, a través del modelaje corporal, el refuerzo positivo o la adaptación de la consigna, facilitaba la reintegración a la actividad. Este proceso puede entenderse, desde Vygotsky (1979), como un andamiaje emocional que permite ampliar la zona de desarrollo próximo no sólo en términos cognitivos, sino también afectivos.

Así, la regulación emocional observada no se explica únicamente como maduración individual, sino como resultado de una mediación social y corporalmente situada.

Valoración Subjetiva, Deseo y Sentido de Pertenencia

Aunque las niñas se encuentran en una etapa en la que el juicio verbal aún es inicial, su valoración subjetiva de la experiencia se expresó mediante conductas reiteradas: anticipación de actividades, reproducción de movimientos en casa, organización simbólica de “presentaciones” frente a muñecos o familiares.

Desde Piaget (1972), el juego simbólico constituye una forma de asimilación de la realidad y un mecanismo para elaborar experiencias significativas. La recreación del taller en el hogar evidencia que la danza no se limita al espacio institucional, sino que se integra al mundo interno de las niñas.

Asimismo, el uso de vestuario y música tradicional generó expresiones de entusiasmo y orgullo, configurando un sentido de pertenencia grupal. Erikson (1993) sostiene que en las primeras etapas del desarrollo se consolida la iniciativa cuando el entorno valida la acción del niño. Las presentaciones, los aplausos y el reconocimiento actúan como experiencias fundantes del autoconcepto positivo.

Resulta particularmente significativo que, aunque algunas niñas manifestaban timidez en contextos sociales cotidianos, durante las presentaciones disminuía dicha inhibición. Este fenómeno sugiere que el encuadre grupal y corporal del taller funciona como sostén yico, generando un espacio donde el yo se siente legitimado y seguro.

Dimensión Sociocultural y Aprendizaje Situado

El taller no solo favorece procesos individuales, sino que se inscribe en una dinámica comunitaria específica. La presencia constante de madres y cuidadoras, así como la interacción grupal, configuran un entramado relacional donde el aprendizaje se construye de manera situada.

Vygotsky (1979) plantea que toda función psicológica superior aparece primero en el plano social y luego en el plano individual. En este sentido, la internalización de normas, ritmos y secuencias no es un proceso aislado, sino mediado culturalmente.

Desde la perspectiva de Freire (1969), los espacios comunitarios constituyen territorios pedagógicos donde el aprendizaje se vincula con la realidad social. PILARES, como espacio accesible y formativo, amplía el campo educativo más allá de la escuela formal.

Asimismo, la participación predominante de madres invita a reflexionar sobre la dimensión de género en el acompañamiento educativo. Sin generalizar, esta observación permite reconocer que los procesos de desarrollo infantil continúan sostenidos, en gran medida, por el trabajo de cuidado femenino, lo cual atraviesa la experiencia corporal y comunitaria de las niñas.

Vinculación con los Objetivos de la Investigación

La incorporación de la dimensión subjetiva y yoica permite ampliar la comprensión del impacto de la danza en la primera infancia. No se trata únicamente de mejoras psicomotoras observables, sino de procesos más profundos relacionados con:

- La afirmación del yo corporal
- La regulación emocional
- La construcción de autoestima
- La apropiación simbólica de la experiencia
- El fortalecimiento del sentido de pertenencia

Estos hallazgos respaldan el objetivo general de la investigación, al evidenciar que la práctica dancística en espacios comunitarios no solo incide en el desarrollo motor, sino que actúa como dispositivo integral de constitución subjetiva.

No se plantea que la práctica de la danza por sí sola define la estructura del yo. Sin embargo, contar con un espacio estable, recibir validación afectiva y participar de manera constante en experiencias corporales puede favorecer procesos de integración y fortalecimiento subjetivo.

Desde una mirada cualitativa, estos resultados no pretenden establecer relaciones causales universales, sino ofrecer una comprensión situada del fenómeno, reconociendo la complejidad del desarrollo infantil y la centralidad del cuerpo como eje organizador de la experiencia.

7. Reflexiones finales

A lo largo de esta investigación fue posible comprender que, la danza en la primera infancia no solo funciona como una herramienta psicomotriz que potencia el desarrollo, sino que también constituye una manera en la que se pueden construir vínculos, desarrollar experiencias emocionales, sociales, cognitivas y culturales. A partir del trabajo de campo realizado en el taller de música y danza del espacio comunitario PILARES, se observó que el movimiento además de la expresión corporal permiten a las niñas explorar su cuerpo, relacionarse con otras personas asimismo construir significados sobre ellas mismas y sobre su entorno.

Los resultados obtenidos muestran que la participación constante en el taller, favorece distintos aspectos del desarrollo infantil. Por un lado, se identificaron avances en habilidades motrices, como la coordinación, el equilibrio y la conciencia corporal; por otro, se observaron cambios en la forma en que las niñas interactúan entre ellas, siguen indicaciones, se expresan emocionalmente y participan dentro de la clase.

Durante la elaboración de este trabajo se presentaron diversas complicaciones; la principal fue contar con una población menor a la esperada. Debido a ello, se optó por abordar la investigación como un estudio de caso. En segundo lugar, se identificó una falta de preparación para realizar una intervención más profunda con las niñas, además de que ellas presentaron una limitación hacia nosotros ya que somos personas desconocidas, esto dificultó que pudieran expresarse con mayor libertad durante la entrevista.

Asimismo, aunque inicialmente se planteaba centrarse en el desarrollo motor, el proceso de trabajo nos permitió ampliarnos a otras líneas de análisis. Igualmente, el análisis de las entrevistas nos permitió reconocer que la danza cumple también una función importante en la socialización de las niñas ya que, el taller es un espacio donde ellas aprenden a convivir, compartir y respetar ciertas normas dentro de una dinámica social.

Otro aspecto importante que rescatamos es que la danza permite que las niñas expresen emociones y experiencias que muchas veces no logran verbalizar y, a través del movimiento, el juego y la música, pueden manifestar entusiasmo, curiosidad, timidez o seguridad, lo que nos muestra la importancia de considerar las prácticas corporales como espacios de

expresión y construcción subjetiva. En este sentido, la danza no debería limitarse a una actividad extracurricular, sino que resulta necesario su incorporación dentro del sistema de educación.

Además, es importante reconocer que durante la primera infancia el cuerpo es uno de los principales medios a través del cual los niños conocen el mundo, se relacionan con los demás y expresan lo que sienten. Por ello, las actividades que integran movimiento, música y juego pueden favorecer procesos de aprendizaje más significativos, ya que permiten que las niñas participen de manera activa, creativa y libre dentro de su propio proceso de desarrollo. La danza, en este caso, se convierte en una experiencia que articula lo corporal, lo emocional y lo social.

Asimismo, el trabajo realizado permitió observar que el acompañamiento de las cuidadoras también cumple un papel importante dentro del proceso, ya que su presencia y apoyo fortalecen la seguridad de las niñas y favorecen su participación dentro del taller. Esto muestra que el desarrollo infantil no ocurre de manera aislada, sino dentro de relaciones y contextos donde la familia, los espacios comunitarios además de los educadores participan en la construcción de experiencias significativas para la infancia.

A partir de lo anterior, consideramos que los espacios comunitarios como PILARES representan una oportunidad importante para acercar a la infancia a prácticas artísticas y culturales que muchas veces no se encuentran presentes en otros contextos educativos. Estos espacios permiten que niñas y niños accedan a experiencias que estimulan su creatividad, su sensibilidad, su capacidad de relacionarse con otros de igual manera contribuyendo así a su desarrollo integral.

A partir de todo lo analizado, este trabajo nos permitió reflexionar sobre la importancia de reconocer el valor de las experiencias artísticas y corporales durante la primera infancia. En muchas ocasiones se piensa que actividades como la danza son solo recreativas; sin embargo, a lo largo de esta investigación pudimos observar que a través del movimiento, la música y el juego las niñas desarrollan habilidades que influyen en distintas dimensiones de su desarrollo, como la social, la emocional, la motriz y la cognitiva.

Asimismo, el acercamiento al taller de música y danza dentro del espacio comunitario PILARES nos permitió comprender que estos lugares cumplen un papel importante en la generación de oportunidades de aprendizaje y convivencia para la infancia. Más allá de enseñar pasos o movimientos, el taller se convierte en un espacio donde las niñas pueden explorar su cuerpo, comenzar un proceso de construcción de una identidad, relacionarse con otros, expresar emociones y fortalecer su confianza. En este sentido, la danza trasciende su dimensión técnica o recreativa y puede llegar a consolidarse como un estilo y una forma de vida para quienes participan de manera constante, integrándose a su cotidianidad y a su manera de percibirse a sí mismas. Así, para algunas integrantes, este acercamiento no solo representa una actividad, sino un proceso significativo en la construcción de su identidad, que influye en sus prácticas, intereses y formas de relacionarse con el mundo.

Finalmente, con los resultados obtenidos queda abierta la posibilidad de investigar categorías que no se esperaban y que, creemos aún falta profundizar, tales como las dimensiones sociales, dinámica en grupos con más integrantes, género, concentración, atención e historias de vida con mayor nivel de detalle. De lo anterior surgen nuevas preguntas como: “¿Las categorías analizadas funcionan de la misma manera con grupos más grandes, de distinta alcaldía o estado, o con una composición de género diferente?”, “¿Cómo cambiaría la dinámica si la investigación se realizará en un taller de danza privado posiblemente más estricto y disciplinario o en una escuela que integre la danza como materia curricular formal?”, “¿Cómo habrían cambiado los resultados y las estrategias de aproximación, si más niños varones hubieran estado presentes desde el inicio de la intervención?”

8. Referencias

1. Abellán Roselló, L. (2021). Beneficios de la danza académica en el desarrollo psicomotriz en Educación Infantil. Pulso. Revista de Educación, (44), 39-49. <https://doi.org/10.17979/sportis.2017.3.3.2002>
2. Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (2015). Patrones de apego: Estudio psicológico de la situación extraña. Ediciones Morata.
3. Ajuriaguerra, J. (1976). Manual de psiquiatría infantil. Masson.
4. Apple, M. W. (2004). Ideología y currículo. Madrid: Akal.
5. Ayala Calderón, N. E. (2023). Revista Psicomotricidad, Movimiento y Emoción. CiES, 9(2), 15–28. file:///C:/Users/ASUS/Downloads/35-121-PB.pdf
6. Balbin Romero, G. S. (2022). La psicomotricidad en la formación educativa de los niños, como aporte a su desarrollo integral, desde estudios e investigaciones (Trabajo de investigación para obtener el grado de Bachiller en Educación) Escuela de Educación Superior Pedagógica Privada ITS Innova Teaching School.
7. Baz, M. (2009). Cuerpo, emoción y aprendizaje. Paidós.
8. Baz, M. (2010). Cuerpo y otredad en la danza. Tramas. Subjetividad y procesos sociales, 32, 47–60. <https://tramas.xoc.uam.mx/index.php/tramas/article/view/542>
9. Bem, S. L. (1993). The lenses of gender: Transforming the debate on sexual inequality. Yale University Press.
10. Bourdieu, P. (2003). El oficio de científico: Ciencia de la ciencia y reflexividad. Anagrama.
11. Bowlby, J. (1989). Una base segura: Aplicaciones clínicas de una teoría del apego. Paidós

12. Butler, J. (2007). El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad. Paidós.
13. Bruner, J. S. (1960/2006). *El proceso de la educación*. México: Fondo de Cultura Económica.
14. Bruner, J. S. (1966/2001). *Hacia una teoría de la instrucción*. Madrid: Morata.
15. Bulla Castañeda, A. E. (2013). La escuela de la sociomotricidad por medio de la danza en la clase de educación física. Proyecto Curricular Particular [Tesis de licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional UPN. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/2883>
16. Caiza Yugsi, D. E., & Quispe Vasco, G. A. (2023). La danza infantil en la psicomotricidad gruesa en educación inicial en la Unidad Educativa “Victoria Vásconez Cuví”, cantón Latacunga, provincia de Cotopaxi [Tesis de licenciatura, Universidad Técnica de Cotopaxi]. Repositorio Institucional UTC. <https://repositorio.utc.edu.ec/server/api/core/bitstreams/b49268fa-6624-46b4-bab4-5d490d4b0f67/content>
17. Docter, P., & Del Carmen, R. (Directores). (2015). *Intensamente* [Película]. Pixar Animation Studios; Walt Disney Pictures.
18. Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores.
19. Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
20. Freud, S. (1923). El yo y el ello. En *Obras completas* (Vol. XIX). Amorrortu Editores.
21. Gardner, H. (1987). *Estructuras de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de Cultura Económica.
22. Gardner, H. (1999). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. Paidós.
23. Gilbert, A. G. (2015). *Creative dance for all ages* (2nd ed.). Human Kinetics.
24. Gobierno de la Ciudad de México. (s. f.). PILARES [Sitio web]. Ciudad de México, México. Recuperado de <https://gobierno.cdmx.gob.mx/acciones/pilares/>
25. Hernández Moreno, M. V. (2023). *La Nueva Escuela Mexicana y su impacto en la sociedad*. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/05/La-NEM-y-su-impacto-en-la-sociedad.pdf>
26. Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. del P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill.

27. Instituto Mexicano del Seguro Social. (s. f.). *Primera infancia*. Recuperado el 12 de marzo de 2026 <https://www.imss.gob.mx/sites/all/statics/pdf/guarderias/PrimeraInfancia.pdf>
28. Jefatura de Gobierno de la CDMX (2019). Ubica el PILARES más cercano. Portal oficial. <https://jefaturadegobierno.cdmx.gob.mx/comunicacion/nota/ubica-el-pilares-mas-cercano>
29. Le Boulch, J. (2001). La educación por el movimiento en la edad escolar. Paidós.
30. Le Breton, D. (2002). La sociología del cuerpo. Nueva Visión.
31. Luria, A. R. (1979). *El cerebro en acción*. Barcelona: Fontanella.
32. Market Data México. (s.f.). Colonia Santa María Tomatlán, Iztapalapa, en Ciudad de México. <https://www.marketdatamexico.com/es/article/Colonia-Santa-Maria-Tomatlan-Iztapalapa-Ciudad-Mexico>
33. MexicoCity. CDMX. (s. f.). Santa María Tomatlán. <https://mexicocity.cdmx.gob.mx/venues/santa-maria-tomatlan/>
34. More Than Dancers (s.f.). Dance and Early Childhood Development: How They Are Interlinked. <https://www.morethandancers.com/posts/dance-and-early-childhood-development-how-they-are-interlinked>
35. Moreno Zavaleta, M. T. (2020). Aprendizaje y desarrollo en la primera infancia. *Educación*, 26(1), 63–72.
36. Ortiz-Andrade, E. M., Cevallos-Goyes, A. A., & Ortiz-Andrade, R. E. (2025). Influencia del baile en el desarrollo psicomotor y socioemocional en niños de Educación Inicial. *Polo del Conocimiento*, 10(2), 918–935. <https://doi.org/10.23857/pc.v10i2.89>
37. Palian Camasca, G. R. (2021). Música, danza y expresión corporal en educación infantil (Examen de Suficiencia Profesional para optar al título de Licenciado en Educación Inicial). Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.
38. Piaget, J. (1945). La formación del símbolo en el niño. Fondo de Cultura Económica.
39. Piaget, J. (1955). El desarrollo de la inteligencia en el niño. Paidós.
40. Piaget, J. (1955). La construcción de lo real en el niño. Fondo de Cultura Económica.
41. Piaget, J. (1964). Seis estudios de psicología (J. Marfà, Trad.). Seix Barral. (Trabajo original publicado en 1964).
42. Piaget, J. (1967). La psicología de la inteligencia. Psique.

43. Piaget, J. (1977). El desarrollo del pensamiento. Crítica.
44. Psicoblog. (s.f.). ¿Qué es la conciencia corporal? Recuperado el 7 de abril de 2026, de <https://psicoblog.org/que-es-conciencia-corporal/>
45. Real Academia Española. (s. f.). Diccionario de la lengua española (23.ª ed.). <https://dle.rae.es>
46. Rodarte, D. (2019, 9 de diciembre). Santa María Tomatlán. El Color de la Fe. <https://elcolordelafe.com/2019/12/09/santa-maria-tomatlan>
47. Ruíz, A y Ruíz, I. (2017). Madurez psicomotriz en el desenvolvimiento de la motricidad fina, COMPAS, Guayaquil.
48. Romano Ramírez, V. (2021). Educar para la vida: la danza como estrategia pedagógica. Un estudio cualitativo sobre las aportaciones del programa Saludarte a la formación integral de niños y niñas en la Ciudad de México (Tesis de licenciatura, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México). Repositorio de la Dirección General de Bibliotecas y Servicios Digitales de Información. <https://repositorio.unam.mx/contenidos/3616200>
49. Secretaría de Educación Pública. (2023). Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria: Marco curricular y plan de estudios de la Nueva Escuela Mexicana. SEP.
50. Secretaría de Educación Pública. (2023). Programa Sintético. Fase 2. Preescolar. SEP. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Programa_Sintetico_Fase-2.pdf
51. Stake, R. E. (1995). The art of case study research. Sage.
52. Stern, D. N. (2005). El mundo interpersonal del infante. Buenos Aires. Paidós.
53. Schütz, A. (1972). El problema de la realidad social. Amorrortu.
54. Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1994). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Paidós.
55. UNESCO, (2010). Comprender la primera infancia. UNESCO.
56. UNESCO, (2010). La educación artística y cultural en la primera infancia. UNESCO.
57. Vygotsky, L. S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Crítica.
58. Vygotsky, L. S. (2003). El juego y su papel en el desarrollo infantil. Akal.
59. Wallon, H. (1942). Psicología del niño. Paidós.

60. Wallon, H. (1978). *Psicología y educación del niño*. Visor. (Trabajo original publicado en 1942).
61. Wengrower, H., & Chaiklin, S. (2008). *La vida es danza: El arte y la ciencia de la danza movimiento terapia*. Gedisa.
62. Winnicott, D. W. (1981). De la dependencia a la independencia en el desarrollo del individuo. En *El proceso de maduración en el niño* (pp. 108–120). Barcelona: Laia
63. Winnicott, D. W. (1993). *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador*. Paidós.

9. Anexos

1. Glosario de tecnicismos

- **Chassé.** Traducción: “Perseguido”. Paso deslizante propio de la técnica clásica en el cual un pie “persigue” al otro hasta cerrarse o sustituirlo. Se emplea como desplazamiento preparatorio para saltos y cambios dinámicos dentro de la secuencia coreográfica.
- **Demi-plié.** Traducción: “Media flexión”. Flexión parcial de rodillas manteniendo los talones en contacto con el suelo. Constituye la base técnica para la amortiguación de saltos, la preparación de giros y el cuidado de la alineación articular.
- **Desplazamiento.** Traslación del cuerpo de un punto a otro en el espacio (Real Academia Española, s. f.). En danza, estructura los recorridos espaciales y la organización coreográfica.
- **Estrella.** Configuración corporal caracterizada por la extensión simultánea de extremidades en direcciones opuestas, generando una forma expandida. Se asocia con cualidades expresivas de apertura y proyección espacial.
- **Extensión.** Acción de aumentar el ángulo entre dos segmentos corporales (Real Academia Española, s. f.). En danza, posibilita líneas corporales amplias y continuidad del movimiento.
- **Flexión.** Acción de doblar o disminuir el ángulo entre dos segmentos corporales (Real Academia Española, s. f.). Se observa en movimientos como el plié y en secuencias de trabajo articular.
- **Grand plié.** Traducción: “Gran flexión”. Flexión profunda de rodillas que implica un mayor rango articular. Favorece la movilidad, elasticidad muscular y la conciencia postural.
- **Giro.** Movimiento circular del cuerpo alrededor de un eje (Real Academia Española, s. f.). En danza, suele realizarse sobre el eje vertical en uno o ambos apoyos.
- **Lubricación articular.** Proceso fisiológico mediante el cual el líquido sinovial reduce la fricción entre superficies articulares. Se favorece a través del calentamiento y la movilidad progresiva.
- **Metatarso.** Conjunto de huesos largos del pie situados entre el tarso y las falanges. En danza, constituye una zona clave para el impulso, la amortiguación y el equilibrio.

- **Pas de bourrée.** Traducción: “Paso de relleno” o “paso enlazado”. Secuencia de tres apoyos consecutivos ejecutados de manera rápida y controlada. Se utiliza como paso de enlace para transiciones y cambios de dirección.
- **Pas de chat.** Traducción: “Paso del gato”. Salto en el que ambas piernas se flexionan de manera sucesiva en el aire, evocando la agilidad de un felino. Aporta dinamismo y calidad expresiva a la coreografía.
- **Plano coronal (frontal).** Plano anatómico que divide el cuerpo en porciones anterior y posterior. Regula movimientos laterales.
- **Plano horizontal (transversal).** Plano anatómico que divide el cuerpo en porciones superior e inferior. Se relaciona con rotaciones y giros.
- **Plano sagital.** Plano anatómico que divide el cuerpo en derecha e izquierda. Se asocia principalmente con movimientos de flexión y extensión.
- **Planta del pie.** Superficie inferior del pie destinada al apoyo. Constituye el principal punto de contacto con el suelo en la ejecución técnica.
- **Posición fetal.** Postura caracterizada por la flexión global del cuerpo con aproximación de extremidades al tronco. En danza contemporánea, se asocia con cualidades expresivas de introspección o recogimiento.
- **Primera posición de brazos.** Colocación en la que ambos brazos se presentan redondeados frente al torso, manteniendo alineación y control escapular.
- **Primera posición de pies.** Colocación básica de la técnica clásica con talones unidos y rotación externa desde la articulación coxofemoral.
- **Punta.** Región anterior del pie o apoyo extremo sobre zapatilla especializada. Permite elevación máxima y verticalidad en la técnica clásica.
- **Relevé.** Traducción: “Elevado”. Elevación del cuerpo sobre medias puntas o puntas mediante extensión plantar del tobillo. Desarrolla equilibrio y fortalecimiento muscular.
- **Sauté.** Traducción: “Saltado”. Salto que parte y aterriza en la misma posición, manteniendo la alineación corporal. Constituye ejercicio básico de potencia y coordinación.
- **Segunda posición de brazos.** Brazos abiertos lateralmente con ligera curvatura, favoreciendo amplitud y estabilidad.
- **Segunda posición de pies.** Pies separados lateralmente con rotación externa, proporcionando mayor base de sustentación.
- **Talón.** Parte posterior del pie (Real Academia Española, s. f.). En danza, actúa como referencia de alineación y apoyo.
- **Tacón.** Parte posterior elevada del calzado (Real Academia Española, s. f.). Característico en técnicas como la danza española y el flamenco.
- **Tercera posición de brazos.** Configuración en la que un brazo se sitúa en primera posición y el otro en segunda, facilitando las transiciones técnicas.

- **Vuelta.** Movimiento circular completo que retorna al punto inicial (Real Academia Española, s. f.). Puede emplearse como sinónimo de giro, enfatizando la circularidad total.
- **Música**
- **Acordes básicos.** Conjunto de tres o más sonidos simultáneos organizados armónicamente, contruidos generalmente a partir de intervalos de tercera superpuestos. En la teoría musical tonal, los acordes básicos corresponden a las tríadas mayor, menor y disminuida, que constituyen la estructura fundamental de la armonía occidental. En el trabajo corporal y dancístico, los acordes orientan la cualidad expresiva, la tensión o resolución del movimiento.
- **Nota musical.** Sonido determinado por una frecuencia específica dentro de un sistema de afinación establecido. En la notación occidental, las notas se representan gráficamente en el pentagrama y poseen altura, duración e intensidad variables. En la práctica interdisciplinaria entre música y danza, las notas organizan secuencias rítmicas y melódicas que estructuran la ejecución motriz.
- **Pulso.** Unidad temporal básica y constante que organiza la percepción del tiempo en la música (Real Academia Española, s. f.). Constituye la referencia regular sobre la cual se estructuran los acentos y patrones rítmicos. En la danza, el pulso orienta la sincronización del movimiento y la coordinación grupal.
- **Ritmo.** Ordenación periódica y estructurada de los sonidos en el tiempo (Real Academia Española, s. f.). Implica la combinación de duraciones, acentos y silencios que configuran patrones temporales. En el ámbito corporal, el ritmo organiza la dinámica del movimiento, influyendo en su velocidad, intensidad y cualidad expresiva.

2. Anexo. Consentimiento informado



Casa abierta al tiempo

Consentimiento Informado

Título de la investigación: La danza como herramienta de desarrollo psicomotriz en niños de edad preescolar en el Centro PILARES Santa María Tomatlán

Investigador(a) responsable:

Bautista García Casandra Aketzali

Medina Sanchez Naomi

Rangel Cañada Naomi

Tamayo Sanchez Roberto

Descripción del estudio:

Su hijo(a) está siendo invitado(a) a participar en una investigación cuyo objetivo es analizar cómo la danza, entendida como una estrategia de psicomotricidad, puede contribuir al desarrollo infantil en sus dimensiones motriz, cognitiva, emocional y social.

La participación consistirá en la realización de actividades lúdicas y de expresión corporal a través de la danza, dentro de un espacio seguro y adaptado a las necesidades de los niños. Estas actividades se llevarán a cabo en PILARES Santa María Tomatlán durante se llevará a cabo en 16 sesiones entre el 2 de octubre y el 24 de noviembre de 2025.

Riesgos y beneficios:

- Riesgos: No se prevén riesgos mayores; sin embargo, se cuidará que las actividades no generen cansancio excesivo ni incomodidad. En caso de que el niño(a) se sienta incómodo(a) o no desee continuar, podrá detener su participación en cualquier momento.
- Beneficios: Se espera que la participación brinde experiencias positivas que favorezcan la coordinación, la creatividad, la autoestima, la interacción social y el disfrute del movimiento.

Confidencialidad:

Toda la información obtenida será confidencial y utilizada únicamente con fines académicos. Los datos personales y registros serán protegidos y no se publicará ningún nombre real. En caso de usar fotografías, grabaciones o videos, esto se hará únicamente con autorización expresa y exclusiva para fines de investigación.

Voluntariedad:

La participación de su hijo(a) es totalmente voluntaria. Usted y su hijo(a) tienen derecho a negarse o retirarse de la investigación en cualquier momento, sin que ello implique consecuencia negativa alguna.

Consentimiento:

He leído la información anterior y entiendo el propósito y las condiciones de la investigación. He tenido oportunidad de hacer preguntas y mis dudas han sido aclaradas. Con pleno conocimiento, autorizo la participación de mi hijo(a) en este estudio.

Nombre del padre/madre/tutor: _____

Firma: _____

Nombre del niño(a): _____

Firma o huella del niño(a): _____

Fecha: ____ / ____ / ____

Nombre y firma del investigador responsable: _____

3. Anexo. Transcripción de entrevistas

3.1 PRIMERA ENTREVISTA CON LA INSTRUCTORA (E1, Instructora)

Nombre de los entrevistadores:

Participante: María Instructora

Fecha:

Lugar: PILARES Santa María Tomatlán

Leyenda:

I: Investigador

E: Entrevistada

I: ¿Podría contarnos brevemente sobre su formación en música, danza o educación infantil y cómo surgió su interés por trabajar con niños de 3 a 5 años?

E: Hola. Bueno, mi nombre es María Urbina; yo estudié música y danza tradicional mexicana en la Escuela de Iniciación a la Música y la Danza del Centro Cultural Ollin Yoliztli. Desde los seis años estudié desde el 2000 al 2010, estudié diez años especializándome en ARPA y de ahí seguí en una escuela de un bachillerato en Artes y Humanidades por el

Cedart Diego Rivera del INBA. Ahí estudié Artes Plásticas. Después estudié en varias escuelas de danza como la Escuela del Ballet Folklórico de Amalia Hernández, los talleres de Coyoacán, el Coreográfico de la UNAM y también estudié en la Escuela Nacional de Danza Folklórica del INBA. Estuve ahí unos años hasta que descubrí la Licenciatura en Danza Multidisciplinar por la Academia de la Danza Mexicana del INBA. Entonces este hice mi cambio y ya pues estuve ahí los cuatro años de la carrera donde estudié clásico contemporáneo y folclor y creación escénica, investigación y eso como que esa es la licenciatura que yo tengo en danza y desde la prepa me interesaba la educación artística, o sea, el tema de educación artística. Siempre me llamó la atención la educación artística y pues desde que yo ya estaba en la licenciatura de danza estuve dando clases, lugares como para preescolares de ballet y en la pandemia también estuve dando clases a niños pequeños en sus casas como en Burbujas. Siempre me ha gustado trabajar con niños preescolares y con niños de la de primaria, o sea, con infancias en general. Me encanta trabajar con niños y eso, pues he dado clases de música y danza a niños pequeños. Este considero o bueno la razón por la cual a mí me interesa la educación artística es porque considero que las artes transforman, desarrollan al ser humano y lo transforman en pues en una mejor persona. Considero que son importantes las artes porque pues el moverse, el hablar, el crear sonidos, cantar, expresarse es importante, todos lo tenemos, aunque no nos dediquemos a ser artistas o a vivir de eso. Considero que para vivir son importantes las artes. Hacer arte, aunque sea como hobby o como lo que sea que se pueda, ¿no? o sea, considero que te desarrolla a nivel neurológico, se canaliza a nivel emocional. Hay una parte de las artes que es totalmente social y entonces pues considero que esa parte social es importante, justo para llevar una mejor vida, un desarrollo humano, y a la parte también individual, ¿no? O sea, la cuestión del desarrollo físico, neurológico, neuromuscular que pueden dar las artes, además de que para mí es muy completo, ¿no? O sea, como no solo eso, sino a nivel también psicológico, emocional, físico, energético. O sea, como que considero que hacer artes es una manera de desarrollar integralmente a un ser humano y considero que en la edad pues de estas preescolares pues impulsa muchísimo el desarrollo, cosa que costaría tal vez más

trabajo y sería diferente pues si se empezara más tarde ¿no? Para el desarrollo de las personas.

I: ¿Qué metodologías o enfoques pedagógicos utiliza en sus clases para favorecer el desarrollo integral de los niños?

E: Pues me gusta mucho la parte constructivista, aunque también pues si trato de que ellos también me propongan, de a ellos también tomarlos en cuenta, que ellos también descubran, propongan lo que les gusta, aunque trato de irlos guiando, también tal cual no me gusta tanto lo conductista, de vas a recibir un premio si haces esto. Trato más bien de explicarles de que esta regla sirve porque puede haber un accidente, entonces para prevenir eso. Trato de que ellos sean los que decidan, digamos, pues que es lo que ellos vayan teniendo como una responsabilidad, de a ver si ustedes hacen esto, podemos apurarnos y pueden tener tiempo libre, pero si no pues ya queda en ustedes la decisión y con eso pues les va dando un pensamiento más crítico, pues como un enfoque tal vez más de que de ellos depende también la clase y no sólo de lo que yo les voy diciendo. Entonces pues sí me gusta eso, como tratar de aprobarlo al constructivismo. Y bueno a veces hemos,

a veces he hecho actividades con más hacia lo, pues no sé, se le llama socio constructivista, algo más humanista, en la cual trato de que haya interacción social y también trato de que haya un crecimiento personal en cuanto a apoyo, en cuanto a emociones, en cuanto a, por ejemplo, esta parte de que todos somos valiosos en una sociedad, todos podemos aportar cosas, hay una red de apoyo o en valores humanos, por ejemplo, con la canción del himno a la alegría, pues aparte de que lo hacemos incluyente, trato de que haya un valor, o sea, una idea más allá de sólo una canción o una actividad, que tenga un mensaje de, pues con valores, como el apoyo, la fraternidad, la felicidad, algo más allá, que les deje más en sus valores y en una cuestión humana también, además del desarrollo, pues como tal, para ellos.

I: ¿Cómo integra la música y la danza para estimular la psicomotricidad fina y gruesa?

E: Bueno, pues en cuanto a la música y la danza, por decir, hago muchos ejercicios de psicomotricidad, sobre todo gruesa en la parte de ejercicios donde se involucran cadenas musculares, todo el trabajo integral del cuerpo, o sea desde manos, brazos, piernas, torso, pies, en caminatas, en diferentes posiciones, movimientos. A veces hago trabajo específico, por ejemplo, solo de dedos de las manos, solo de dedos de los pies, por ejemplo, a un ritmo, con una pelota, con aros, a veces, por ejemplo, tocando un instrumento y ya es más enfocado en una parte del cuerpo, como más fino, digamos, y siempre trato de usar el ritmo como eje transversal, siempre es caminar a ritmo o moverse o saltar a un determinado ritmo

con la música, todo está como muy relacionado en mi clase de música y danza.

I: ¿Qué papel ocupan la creatividad y la expresión dentro de sus sesiones?

E: Trato de integrar la parte de la voz, canciones, movimientos, con pelotas, aros, con instrumentos, con baile, con falda, usos de rebozos, falda, zapatos, espacialidad y también es muy importante la identificación de su propio cuerpo, nombrarlo, que ellos mismos toquen estas partes, verse en el espejo es muy importante para que tengan una idea de quiénes son, de qué están completos, todo su cuerpo, relación con sus compañeros, ejercicios de espacio y de movimiento igual en espejo o con sus compañeros. Cantar en conjunto, pues sí, como varios ejercicios que ayuden al equilibrio, al desarrollo motriz, obviamente tratando de que sea pues acorde a su edad, porque cada etapa tiene diferente necesidad y cuestiones específicas, pero trato de que por medio de la voz, el movimiento, las palabras, la música y que haya también una parte libre, por ejemplo de danza, donde ellos se puedan expresar libre, trato de que haya a veces ejercicios de imaginación, de escucha o de imaginación donde puedan expresarse libre, diferentes calidades de energía, cualidades de movimiento, a veces flexión, extensión, a veces espacialidad, proximidad, a veces contra lateralidad, unilateralidad, toda la

cuestión de los planos, adelante, atrás, izquierda, derecha, horizontales, o sea toda esta cuestión, también el uso del piso, de diferentes niveles y estructuras de ejercicios para que ellos tengan una mejor relación con su cuerpo, desarrollo tanto físico, neuromuscular, como también desarrollo cognitivo y en comunidad, en grupo y proceso.

I: Desde su experiencia, ¿qué beneficios observa en los niños a nivel psicomotor, emocional y social al participar en estas actividades?

E: Pues los niños son más felices, aprenden a socializar, aprenden a convivir, aprenden a compartir, aprenden a hablar, también hay niños de esa edad que no hablan y terminan hablando, terminan también en la cuestión de la disciplina o de entender las reglas de una cierta clase, un horario, el foco de atención. Y bueno, a nivel psicomotor, pues sí considero que hay niños, los que acuden a clases de danza, pues están desarrollados; por ejemplo, tienen mejores reflejos, aprenden a que si se tropiezan, poner las manos, aprenden una relación con el piso, en un ambiente controlado y tranquilo, aprenden a observar más allá de su frente, o sea, tienen lateralidades, atrás, adelante, arriba, abajo, los niveles, la atmósfera, el desarrollo también, por ejemplo, de estar en cuadrupedia estar en distintas posturas que son naturales para el ser humano, pero que quizá como que, pues entre más va creciendo la persona y no se desarrolla, se van atrofiando las articulaciones. Entonces, desde estas edades tempranas se pueden prevenir enfermedades, corregir posturas, los pies, que no tengan, por ejemplo, el pie plano y que eso además repercute desde todo el cuerpo, en la columna, las rodillas, los tobillos, a corregir la postura, a corregir la parte también de ir moviéndose y la cuestión tanto ósea como muscular, más saludable, pues coordinación sobre todo también, fina y gruesa, o sea de coordinación al tocar un instrumento, hacer con las dos manos, hacer coordinación de bloques completos del cuerpo, equilibrio, como que hay muchos, muchos beneficios, también sobre todo a nivel emocional, pues a ellos les gusta, les motiva, también porque les gustan las actividades y porque también les, pues es una cuestión que van acompañados con su familia o ven a sus amigos en la clase, esos son como muchos beneficios.

I. ¿Ha notado diferencias entre los niños que participan frecuentemente en música y danza y aquellos que no?

E: Pues, una de las diferencias más grandes que yo noto es la seguridad que tienen para expresarse y para decir sus necesidades. Hay niños que han desarrollado seguridad en el escenario, de seguridad con sus compañeros, expresar lo que quieren, lo que sienten. Aquellos que no, pues son callados, son como más temerosos, quizá, y pues su atención es como más lenta, quizá, y pues aquí con los niños que sí se desarrollan en la música y la danza, pues a nivel, incluso, no sé, como inteligencia cerebral, en coeficiente intelectual, no sé, también hay muchas diferencias. Y en cuanto a cuestiones también después de reflejos o de movilidad, de que la expresión no se queda solo en palabras, sino como que en el cuerpo o que puedan tener herramientas también de cantar o ese tipo de cosas, moverse, bailar. Además de que expresan a los demás, comunican cómo se sienten, pues lo están canalizando de esa manera.

I: ¿Qué cambios ha observado en la autoestima, la expresión emocional o la convivencia entre los niños a lo largo del taller?

E: Pues sí considero que hay más seguridad en cuanto a la autoestima y hay un desarrollo en cuanto a niños que no hablaban y ahora ya hablan por la convivencia, por la confianza, niños que ahora se regulan mejor o sea que como que van comprendiendo tal vez la parte de regulación emocional, desprendiéndose de su mamá, comprendiendo que hay un momento en el cual ellos van a estar en la clase ya luego regresan con su mamá ¿no? Entonces ha habido un fortalecimiento de reconocerse a sí mismo, su propio cuerpo, de analizar sus emociones para continuar la clase, reflejarse en los demás, en compañeros, etc.

I: ¿Qué estrategias utiliza para mantener la atención y participación activa de los niños durante las clases?

E: Trato de que sea dinámico, trato de que sean ejercicios o música que les gusta y pues eso como que trato de integrar juegos que les gustan o cosas así y que haya también un tiempo libre de esparcimiento en el cual, si ellos se comprometen a hacer los demás ejercicios, pues van a poder llegar a tener ese tiempo libre. Aunque si ellos no quieren participar pues les doy su espacio, simplemente para que no interfieran con los demás y pues eso, se vuelven a integrar.

I: Utiliza materiales como pelotas, aros e instrumentos musicales. ¿Qué habilidades o áreas busca estimular con estos recursos?

E: Pues busco integrar con las pelotas el ritmo, la coordinación fina de cada dedo, coordinación más gruesa, el equilibrio, pues habilidades como tríceps, como pasarla por debajo de sus piernas, por alrededor, subir los pies, ir trabajando el desarrollo muscular de pies, de manos, espacialidad, elasticidad, los aros igual espacialidad, coordinación, lateralidad, equilibrio, elasticidad, precisión, igual los instrumentos a nivel neurológico, desarrollos de coordinación, de precisión fina y etcétera.

I: ¿Cómo relacionas los elementos musicales (como notas o ritmo) con el movimiento y la danza dentro de las actividades?

E: Las notas musicales o elementos musicales y el ritmo están ligados entre sí, por ejemplo, canciones que llevan un pulso y un ritmo que son de las notas o en la espacialidad relacionado con la danza puede ser llevando al espacio con los aros, por ejemplo, saltando, pues eso es algo que yo he desarrollado. Las notas tienen un espacio y una diferente altura, pues puede ser con la altura de arriba abajo de los pies a la cabeza o avanzando en el espacio del salón. El ritmo pues es un elemento que está presente en la música y en la danza, entonces eso nos permite hacer como un eje transversal para estimular, desarrollar tanto en la danza como en la música.

I: En algunas sesiones participan madres o cuidadores. ¿Qué papel considera que cumplen en el proceso de aprendizaje del niño?

E: Pues considero que el estar apoyando, el estar viendo su proceso, pues puede

contribuir al proceso de aprendizaje porque ellos pueden darse cuenta si siguen o no instrucciones, si hacen caso, si ponen atención, ellos pueden darse cuenta tal vez si los están sobreprotegiendo o si los están ayudando o no a ponerles límites, a ponerles disciplina y orden, ellos pueden darse cuenta, pueden intervenir si es necesario controlar al niño y pues más que nada como un apoyo en el cual los padres se están involucrando al acompañarlos, al llevarlos, al apoyarlos, eso pues brinda una cierta seguridad o cierto impulso para que el niño pueda desarrollarse al sentirse apoyado.

I: ¿Cómo evalúa el progreso de los niños a nivel musical, psicomotor y socioemocional durante el taller?

E: Pues por etapas, a lo mejor trimestrales, bimestrales, voy revisando que ellos hayan logrado los objetivos de aprenderse las canciones, o de desarrollar la coordinación, la espacialidad, justo si ya se lo aprendieron, si ya por ejemplo lograron desarrollar el equilibrio, la resistencia, la fuerza, la flexibilidad y ya hay un avance en cuanto a el desarrollo dancístico, musical, la entonación, enfoque, la parte socio emocional, pues que puedan regularse en la clase, que puedan estar presentes, que puedan compartir los materiales, que puedan socializar, que puedan hablar.

I: ¿ ha enfrentado al implementar estas actividades con niños de esta edad y cómo los ha manejado o solucionado?

E: Pues más que nada yo creo que los desafíos más importantes son la seguridad de los niños, pues he tratado de manejar reglas para el espacio, no tocar los vidrios, los espejos, la disciplina de que pongan atención, que vayan al baño antes de la clase para que no estén saliendo, sobre todo pues que no se estén peleando con los demás o que se distraigan, eso es como lo más, o sea en esa edad es como muy complicado, pues que pongan atención a veces, que sigan instrucciones, que se separen también de su mamá, están en esa etapa y yo por ejemplo lo que les digo a las mamás es que la primera clase pues observen, porque obviamente es algo nuevo para ellos y no los podemos obligar a que hagan las actividades porque se pueden sentir mal, entonces tienen que, es algo desconocido y tienen que ver la

clase y ya en el momento que quieran se van integrando, pues eso de las reglas, explicarles, creo que explicarles es importante para que entiendan los límites y los peligros que pueden llegar a haber.

I: ¿Qué significado tiene para usted acompañar el desarrollo de los niños a través de la música y la danza?

E: Pues acompañar el desarrollo de los niños a través de la música y la danza para mí significa poder incidir en la vida de una persona y mejorarla. Por eso es muy importante, considero que es sumamente importante que en la sociedad la gente se pueda desarrollar y pueda convivir sanamente, pues además tener un desarrollo integral como lo dan las artes a nivel sociocultural, a nivel físico, a nivel neurológico, a nivel emocional, a nivel psicológico, energético. Considero que es muy importante desde edades pequeñas desarrollarse, que tengan la mayor posibilidad de herramientas para su desarrollo y su plenitud y puedan ser personas con más aptitudes en su vida y con más oportunidades. Y eso también a nivel personal me gusta compartir con los niños su energía y eso también me motiva para poder acompañarlos. Significa aportar en su desarrollo, pero también aprender de ellos y compartir la alegría del momento de la clase de música y danza.

I: ¿Qué papel ocupan la creatividad, la expresión corporal y, en su caso, el uso de Lengua de Señas Mexicana dentro de sus sesiones?

E: Bueno, la creatividad es importante porque creo que, en todas las áreas, más allá de las artes, debe existir para resolver problemas, para buscar información, para conectar información y para crear, como seres humanos somos seres conscientes, creativos, que se pueden desarrollar estas áreas en la parte artística, pero que tienen una repercusión en todas las áreas. Y bueno, la expresión corporal, pues considero que es importante porque muchas personas no, considero en la sociedad, no tienen un desarrollo corporal mínimamente saludable, o sea los estándares mínimos para tener una vida saludable y a la vez pues la expresión corporal ayuda a eso y también como seres corporales es importante desarrollarla, no solamente la palabra o la razón tal vez, sino la parte que no se puede a veces con palabras o así pues como compartirle a los demás las necesidades, la forma de cómo nos sentimos, pues eso, somos seres pues también biológicos y corporales en lo cual es muy importante poder tener estas capacidades desarrolladas. Además de que incluso para la parte como de la seguridad física, o sea tener un cuerpo hábil nos ayuda a prevenir lesiones, accidentes o situaciones que pongan en riesgo nuestra propia vida, por eso es importante tener un desarrollo corporal, físico y en este caso pues ayuda a la parte de las emociones y la psicología al poder con nuestro cuerpo habitar la imaginación, expresión de emociones etcétera, el uso de la lengua de señas mexicana pues yo lo aplico para tener una mayor habilidad de aprender las canciones en estas edades y tal vez en todas pero considero que la atención o aprender con no sólo cantando sino moviéndose y cantando nos ayuda a reforzar el aprendizaje de la misma canción, el ritmo también al mover coordinadamente las manos por ejemplo a un ritmo y a un signo

que es pues también expresión corporal que no sólo va con las palabras sino con el cuerpo y pues obviamente hacerlo lo más inclusivo posible, hay niños que aunque sí hablan todavía no lo han desarrollado socialmente, no hablan mucho y entonces esta parte también nos puede ayudar a comunicarse, es como por una cuestión más de integralidad de sentidos.

I: Si tuviera que decirle algo a otros docentes que quieren trabajar música y danza con niños pequeños, ¿qué recomendación les daría?

E: Pues en todas las clases a nivel bueno a nivel que sea pero considero que es tener paciencia, tolerancia, respeto, inculcar valores y respecto a la música y la danza pues que es un campo muy amplio en el cual hay mucha correlación y que siempre se puede tomar en cuenta a los niños y siempre se pueden hacer actividades divertidas que puedan desarrollar los niños, que no sólo sea la forma de la técnica sino que haya también el proceso es lo que es importante, que vayan desarrollando y que si alguien llega a lograr una técnica, un virtuosismo está bien pero que también sea por una cuestión con enfoque humano, de desarrollo humano, de valores que vaya más allá de sólo la forma de enseñar canciones o pasos.

I: ¿A partir de qué edad considera usted recomendable que un niño o una niña asista a un taller de danza para favorecer de mejor manera su desarrollo psicomotriz?

E: Yo diría que cada persona es diferente. Hay niños que en uno o dos años logran muchos desarrollos de su psicomotricidad; hay niños que ya vienen muy avanzados a la clase de su casa, así, de que se mueven; hay otros que no. En teoría, si lo ponemos en un rango más o menos, desde los 3 pueden sostener una clase. Hay niños que desde los 2 años, sobre todo niñas, ya pueden sostener una clase porque están atentas, están separadas de la mamá, porque no hacen berrinche, porque siguen la indicación, porque hacen caso, o sea, y porque siguen al grupo, y entonces van haciendo lo que pueden, pero lo están haciendo. Entonces, hay niñas que desde los 2 años ya están haciendo la clase, pero el promedio son 3 años. Sí se puede trabajar desde los 2 años, pero solamente que tengan el entendimiento, la madurez, que tengan la madurez para estar atendiendo un ratito la clase sin que hagan berrinche y sin que se quieran ir con su mamá, y, pues, eso, ¿no?, sin que se distraigan. O sea, que entiendan que van a hacer una clase un momento.

I: ¿Cuánto tiempo considera usted recomendable que los niños y las niñas permanezcan en el taller de danza?

E: Yo considero que desde los 3 años, 4 y 5 años, porque a los 3 años hay un tipo de cuerpo, un tipo de desarrollo y capacidades físicas, y a los 4 hay otro, y a los 5 hay otro. Sí hay una gran diferencia de un niño de 5 años 6 meses a un niño de 3 años, sí hay mucha diferencia. Obviamente pueden hacer cosas diferentes, por ejemplo, saltar, por ejemplo comenzar un poco a trotar, a correr... bueno, no está tan recomendado porque todavía no tienen eso de correr, no tienen bien los frenos, por así decirlo, pero sí pueden hacer más ejercicios más movidos, cosa que los de 3 no tanto, porque todavía no tienen su cuerpo tan equilibrado, como su cabeza, sus piernas, esas cosas. Y esas cosas no los puedes... así como el equilibrio, y su atención es diferente. Pero sí considero que mínimo esos tres años es muy importante, que mínimo sí haya una actividad artística o de desarrollo motriz para su desarrollo humano.

3.2 SEGUNDA ENTREVISTA CON INSTRUCTORA (E2, Instructora)

Nombre de los entrevistadores: Naomi, Naomi, Roberto, Casandra

Participante: María Instructora

Fecha: 12 de febrero de 2026

Lugar: PILARES Santa María Tomatlán

Leyenda:

I: Investigadores

E: Entrevistada

I: ¿Cuál es el enfoque metodológico que utiliza en sus clases?

E: Hola hola, he tenido muchísimo trabajo pero bueno, el enfoque metodológico que uso en mis clases, pues creo que son varios, por un lado, digamos un enfoque más tradicional, como más conductista, hay algunos ejercicios que sí, los hago por ejemplo Ballet y eso como más de repetición, de enseñanza directa más tradicional, de transmisión directa de conocimientos. Este, pero hay otras actividades que sí me gusta tener un enfoque constructivista, que los niños tengan una experiencia aplicada, digamos en la práctica vayan descubriendo cosas y vayan reflexionando

y bueno les hago también preguntas o pongo digamos, uso materiales que ayudan a aquellos se den cuenta de lo que estamos haciendo, para conceptos o formas espaciales o bueno como muchas cosas y también dejo que ellos estén propongan cosas y así.

I: Sus clases suelen ser muy diversas, las planea con anticipación o las va haciendo conforme en la clase?

E: Las clases, pues sí, las planeo con anticipación, algunas veces si tengo como muy estructuradas de que planeo las actividades, hay otras veces en que solamente, bueno hay como una, como una especie de estructura que sigo pero normalmente es como planeo ciertos objetivos o temas o cosas, que quiero enseñar y, con anticipación, pero a veces en la misma clase surgen cosas con los niños, propuestas con los niños o se me ocurren en este momento cosas que, sobre lo que ya planeo, todavía en la clase, durante la clase voy creando o sea literalmente con mi creatividad, pues sí, con mi conexión de varias disciplinas, mi experiencia; entonces en durante la clase sí voy ampliando lo que ya planeo digamos, tanto con lo que se me ocurre en el momento con lo que me proponen los niños, pero si hay como una, sobre una base que está como planeada un segmento de la clase, en el cual digamos, yo tengo como un objetivo, por ejemplo no sé este, si mi objetivo es ver un paso de danza, eh, planeo una actividad para eso, pero en el momento, a lo

mejor los mismos niños proponen cosas, o igual si veo que algo no funcionó en el momento, también propongo otra dinámica adecuada o se me ocurre otra cosa, y ya en el momento en que se está dando la clase este, puede ampliar este el objetivo que tenía y en ese momento creó una dinámica, o si veo que les está costando trabajo cierta cosa para la cual necesito que hagan para otra cosa que yo quería hacer, si mi objetivo es como más allá, pero todavía les falta un paso antes, en ese momento creó como una dinámica para explicarlo abordar eso que les hace falta y ya hacer algo así.

I: ¿Usa palabras para diferentes movimientos?

E: Y bueno las palabras, pues para los movimientos, pues normalmente son de pasos, técnica de danza, como de ballet como Pas de bourré, Chassé, Sauté, Pas de chat, Relevé, Demi-plié, Grand-plié; pues sí, como los pasos básicos, las posiciones de brazos, primera, segunda, tercera cuarta; las posiciones de pies primera, segunda, paralelo; y pues en cuestión de espacialidad más que nada uso como movimiento, por ejemplo; giro, vuelta, flexión, extensión. Hay pasos que tienen

como nombres, como creo que ya lo había mencionado la otra vez. Como en danza

contemporánea, estrella, fetal. En danza folclórica como planta, talón, tacón, punta, metatarso; o usamos lenguaje como de expresión corporal, para por ejemplo hacer, saltos como de conejito, paso como de caballo, galope; elefantes, monos para hacer desplazamientos con manos y pies; hacer alusión a ciertos animales para que ellos puedan imitar la postura, y sobretodo pues les hablo de los planos y ejes de movimiento, por ejemplo, plano coronal; o sea se los menciono pero también les digo, bueno “como una corona” o “como una diadema” o sea les hago algo que sea

referencia a algo que conocen. Plano sagital, por ejemplo, desplazamiento en plano sagital, pero les digo, “bueno por ejemplo como cresta de gallo”, “un quetzal”, “un penacho” o algo así. Y por ejemplo, en el plano horizontal, transversal; les digo que a lo mejor “como una mesa” o algo así, algo más cercano siempre como a su lenguaje, pero si les doy la palabra como es.

I: Actualmente sólo tiene niñas, pero llegó a tener niños varones en sus clases? Actualmente sólo tiene niñas, pero llegó a tener niños varones en sus clases?

Después de esta clase con las niñas tiene otra con niños, mucho más grandes, hay diferencias en las clases suelen ser los mismos movimientos, la misma dinámica, actitudes, las mismas canciones o suelen ser iguales?

E: Y sí, sí, he tenido niños, ahorita tengo niños, por ejemplo, solo que en el momento en que ustedes vinieron sólo había niñas. Ahorita ya tengo más niñas y niños. Lo que pasa es que creo que está como muy estigmatizado, mal estigmatizado, que solo es más para niñas el ballet o la danza, pero pues creo que el desarrollo es para cualquier ser humano, ¿no? independientemente del género o así. La siguiente después de la clase tengo otras clases con niños más grandes. Sí

hay, o sea diferencia en cuanto a que, hacemos más profundidad y otro tipo de movimientos; osea, hay algunas cosas que se comparten. Por ejemplo, pasos o cosas así, pues básicas, pero hay otras que sí, por ejemplo, con los aros hay cosas que yo no hago con los pequeños que sí hago con los grandes por la misma destreza de los materiales, o sea, depende a su desarrollo, ¿no? En cosas como de equilibrios más avanzados, obviamente pues ya hay más tono muscular en la segunda infancia, ¿no? Y pues sí, sí, es este es diferente y también con las niñas pequeñas, por ejemplo, veo en la parte de música, veo cosas más básicas como ritmo y canciones y notas musicales que tocan, pero a lo mejor el teclado, ¿no? pero ya como con las grandes, veo acordes, veo teoría musical, veo, bueno, también con las pequeñas, pero lo veo más con las grandes, ¿no? Porque ya tienen más habilidad como para escribir palabras y sostener una clase más teórica; con los pequeños es más práctica, diga. Y los grandes pues ya están tocando acordes, tocando y cantando, repitiendo frases melódicas, tocando a lo mejor como la guitarra o así coordinando de una manera más fina, ¿no? Y en la primera infancia estamos haciendo una preparación para llegar a eso. Pues la finalidad o el deseo para las niñas, pues han, supongo que, primero que nada, pues que la clase sea un espacio diferente a lo que normalmente hacen, que la clase sea un espacio como de libertad guiada, digamos, o sea que puedan sentirse libres de expresarse o de moverse o desear. Obviamente, respetando reglas de convivencia, pero pues y que ellas además pues aprendan en la clase, se desarrollen motrizmente, que aprendan a convivir con las demás personas, que aprendan a lo mejor ciertos valores humanos. Pues sí, sí, hay como una intención, pues como de que ellos puedan conocer su cuerpo, autoperibirse, tengan un espacio de liberación física, emocional, energética; cosa que a lo mejor en otros espacios pues no está tan bien visto o procurado, ¿no? como poder sacudir el cuerpo, poder tirarse al piso, ¿no? Poder experimentar, y también puedes desarrollar, pues toda la parte motriz, ¿no? de equilibrio, de atención, de memoria. Es más que nada es eso, como desarrollo humano, no solo reproducir pasos, sino que además pues puedan conectar con sus emociones, con pues que también sea como un espacio, pues respetuoso, obviamente sí, disciplinado en algún punto, pero sí es, pues de gozo, ¿no? También de aprendizaje

de liberación y de desarrollo, desarrollo humano, lo más integral posible.

I: Nos puede describir su clase de principio a fin

E: Y pues primero es una bienvenida, o sea entramos al salón y luego preparó los materiales y empezamos la clase con lo que se le llama calentamiento, pero pues la palabra correcta sería una adaptación morfofuncional, lubricación de articulaciones, nombramos las partes del cuerpo para que las identifiquen, vamos moviendo las articulaciones y haciendo ejercicios de aproximación a lo que se va a hacer, como flexiones, extensiones, luego desplazamientos por el espacio, utilizando asociaciones a animales, algunos pasos de ballet, de barra al piso; después hago una parte que a veces es con aros, igual para seguir desarrollando espacialidad, equilibrio, lateralidad y bueno más cosas. También hago luego a veces cosas como con pelotas, tiene que ver con coordinación, con ritmo, y a veces utilizamos también paliacates, donde también vemos algunas cosas como de pensamiento lógico, matemático, espacial. Igual, es como un híbrido de música y danza, y al final a veces, bueno, cuando vemos cosas como de danza folclórica hacemos pasos básicos de danza folclórica, de secuencias de bailes como son jarocho, por ejemplo, y luego ya vemos la parte de música, entonces pasamos a tocar instrumentos musicales, cantar, algunas cosas con lengua de señas, cantando, otras cosas, como como instrumentos con teclados o percusiones, y vamos identificando el pulso, el ritmo y las notas como los acordes básicos no, y ya después este, cerramos la clase y ya básicamente es como eso la estructura y pues eso no, depende de la actividad, pues es como que hay una actividad especial que trabajar pues este la vamos así metiendo, pero básicamente es eso.

I: ¿Cómo es que usted llegó a PILARES?

E: Yo llegué a Pilares porque me recomendaron o sea, un familiar vio un anuncio y yo entré a, o sea vi que había opción de dar clases como de danza, pues yo estaba interesada en trabajar en algo en lo que yo me hubiera, yo bueno, lo que yo estudie digamos profesionalmente. Y para poder ejercer la licenciatura en danza, que yo estudie en el INBA, entonces pues empecé a dar en el área deportiva, dar clases de acondicionamiento físico y de ballet, después pues como también estudié música, desde pequeña pues me ofrecieron cambiarme al área de música y es cuando empiezo a hacer una transición entre la, porque antes daba puro ballet y danza, y ahora empecé a dar música, no, entonces hice una transición, hice una clase híbrida y después ahora pues voy enfocándolo más a profundizar la música, pero con los niños siempre hecho una clase muy integral porque por la edad ellos pues, están todo el tiempo en movimiento y es fácil enseñar música con el cuerpo, no, entonces trato de darles como esa, pues una clase integral no, aprovechando que se danza también este pues se puede enseñar música, estando en movimiento.

I: ¿Cómo se vería afectado el taller si disminuyera la asistencia de las niñas?

E: El taller, pues sí, o sea si y digo, por lo que, por esa edad, el taller funciona, como teniendo, yo creo que máximo 10 niños pequeños depende de la, si ya tienen cinco años pues sí, sí funciona no, si son de tres años es más difícil captar tu atención, y si hay como una diferencia entre 3 y 5 años, entonces, y hay pocos niños, a veces la dinámica puede ser, no tan interesante para las propias niñas, no, o sea se puede trabajar de uno o de dos, y puedes avanzar en pulir técnica o cosas, así pero ideal es tener 5, 4 porque así puedes trabajar en grupo y en parejas, no, eso funciona mucho para la danza, un grupo donde se vayan siguiendo acompañando, si este, lo ideal es como unos cuatro, cinco o seis. Y si ya están un poco más grandes como de cinco años, pues a lo mejor un poquito más hasta 10.

I: ¿Podría compartirme los nombres de las canciones que utiliza en clase? ¿y con qué finalidad las pone?

E: Los nombres de las canciones, exactamente no sé todos los nombres de las canciones, pero básicamente, siempre busco canciones adecuadas para infancias, es muy raro que yo les ponga canciones, o sea la música

especial para ellos nunca pongo canciones que uso con clases para adultos, por ejemplo. Y las canciones, es que los nombres, pues son algunas por ejemplo de Disney, otras son de, otras veces uso de un proyecto que se llama trilitricli, otras, que de ballet, clases de ballet, de música tradicional mexicana, como la iguana, el pato, el zopilote, el gato, de música de Guerrero y de Veracruz, de Oaxaca también he usado, pero adecuadas, o sea que no tenga, que la letra sea adecuada o que tengan algún mensaje bonito o que sea sólo instrumental también de percusión, africana o afro, marcar el pulso, el ritmo. De Cri-Cri. Canciones, algunas que ellos me han propuesto como la patita Lulú, de Tatiana, la rana René, ¿qué otra? Pues a veces uso también unas, una para la parte inicial, como no tan rápida con un pulso más suave a veces uso unas con un pulso más rápido y otras para el final y las gracias usó unas más tranquilas para regresar como a la calma. Y pues eso básicamente, o sea las voy buscando a lo que se requiere, como a veces música clásica también, y pues trato de buscar contenido especial para niños, hay una que yo uso que grabé, que ganó el premio a mejor canción infantil de Iberoamérica del premio, Ibermúsicas que se llama “Me llamo Axolotl” la uso a veces grabada y a veces la tocamos en la clase, y a veces uso también canciones, como clásicas como “el himno alegría” “estrellita” “Martinillo” canciones navideñas, dependiendo la temporada, canciones de día de muertos, de Luli Pamplin o de El baile de los esqueletos, Navideñas o navideñas tradicionales o navideñas como populares.

I: ¿Existe una planificación metodológica que guíe las actividades? si es así no la puede describir?

E: A veces trabajamos por fechas, por ejemplo, canciones para el día de la madre. Ajá por fechas de temporadas es que voy adecuando también las canciones. Bueno, la planeación metodológica que guíe las actividades, pues sí tengo una estructura como la primera parte es más dancístico y la segunda más musical en este momento. Y dependiendo de a veces al principio les doy como bases más de ballet, después algunas cosas más avanzado el curso del año como danza contemporánea, movimientos más complejos y luego también les doy danza folclórica. Ya como un montaje o así hay pequeñas coreografías que a veces monto de danza moderna, digamos, o de ballet, pero bueno, esto básicamente eso y sobre todo me baso en los materiales didácticos que uso, voy planeando las actividades previamente a la clase. Por ejemplo, si voy a ocupar aros, pelotas, paliacates, peluches, instrumentos, etcétera; les pido con anticipación a las mamás el material y lo voy usando en la clase y pues eso, básicamente eso es lo que voy haciendo,

obviamente con un plan, si hay cosas que sí en danza, por ejemplo, sí se necesita como una guía, o sea, marcar la clase, todas las clases, las marco, o sea, lo hago con el cuerpo, lo digo y lo hago, lo demuestro y hacemos repeticiones, ¿no? Una enseñanza tradicional de transmisión directa de cómo se debe hacer, trato de nunca jamás tocarlas. Todas las correcciones las hago con voz. O, por ejemplo, cuando hacemos un paso específico usando el aro, me ayudo del aro para corregir la postura. O sea, es muy raro que yo, bueno, no me gusta como tocar el cuerpo, ¿no? de las de las alumnas y siempre trato de dar ejemplos muy claros, haciéndolo y explicándolo con alegorías a algo que puedan conocer como animales, objetos o así para que hagan la postura, ¿no? Por ejemplo, y hay otra parte de la clase que sí trato de que ellos experimenten, por ejemplo, con los aros, con las pelotas que ellos experimenten y que a partir de la repetición y la experiencia con el objeto, ellos vayan desarrollando habilidades. Y destrezas y que vayan en aumento, ¿no? Cada vez vayamos como aumentando el grado de dificultad o el nivel, ¿no? Y hay una parte de la clase que también como que lo hago de una manera donde ellos puedan proponer o que ellos puedan reflexionar, trato de que ellos participen en lo más que puedan para que resuelvan o ellos mismos a partir de la experiencia y la reflexión, tanto de preguntas directas que hago como de ir concatenando elementos que van experimentando para que ellos vayan sumando y ellos mismos vayan creando su propia como capas de conocimiento, digamos, ¿no? Un enfoque un poco más, hay partes de la clase en ese sentido más constructivistas. Y pues también mucho

Se trabajó en parejas, en equipos, en grupales y también hay la primera parte es muy individual y hay partes que al final o así son más de parejas o de equipos.

I: ¿Qué tanto sientes que las niñas se contagian de la clase?

E: Las niñas se contagian de la clase, pues yo creo que sí, o sea, bueno, la pregunta puede ser un poco subjetiva, pero yo creo que sí. Las niñas se entregan a la clase, o sea, a esas edades se entregan, se entregan a hacer las cosas, pues no les da pena, ¿no? O sea, son muy libres y obviamente si hay algo que a lo mejor no lo hacen a la perfección, siguen siendo ellas mismas siempre, ¿no? Y entre ellas, pues sí, si una se distrae, es muy fácil que la otra se distraiga o le imite por el proceso de desarrollo que están teniendo en la edad. También es fácil que si lo hacen, pues o sea, sí hay como una correlación en esa edad, sí es como que si uno hace algo el otro también lo hace mucho. Hay veces que pasa que se distraen y, se van, no sé, a un rincón o algo así, y luego otro se va, otro imita cierta cosa o quieren estar como juntos a veces, hago énfasis en que la primera parte sí sea como separados, ya después se trabaja por ejemplo en parejas ____, en grupo.

Pero sí considero que hay una, una respuesta ante lo que yo les digo y lo que yo les comparto, sí hay una disposición y hay una, sí un gozo por la clase.

I: ¿Cuál es la preparación emocional para tus clases de danza? ¿Qué hay detrás de las clases?

E: Pues mi preparación emocional es, pues a mí me gusta mucho trabajar con niños pequeños y con infancias, o sea a mí me motiva como ir a la clase, o sea siento que es un espacio que a mí me hace sentir bien y yo lo disfruto, entonces siento que, o sea, por ejemplo lo noto en cuanto o sea que él no me gusta faltar o no me gusta perderme la clase porque primero tengo un compromiso con los niños como para su desarrollo no, entonces siento que si falto como que como que estoy perdiendo una oportunidad de poderles aportar un poco a su desarrollo, pero también a mí me gusta porque a mí me hace sentir bien o sea, en el momento en que va la clase estoy también muy entregada y a mí me genera pues felicidad, no sé dopamina, o algo así también o sea también yo o sea los dos siento que las dos partes como que entramos en un estado de pues sí, de entrega al juego, de entrega a la disposición a escucharnos a compartir, a cocrear y cohabitar un espacio que creamos en este momento, entonces, o las dinámicas que vayamos haciéndonos o sea como que hay disposición, yo creo que de ambas partes tanto a los alumnos como yo, y pues mi preparación es como que siempre voy dispuesta y motivada porque me gusta la clase y siempre salgo pues muy contenta, digamos de la clase, aunque si es muy cansado la verdad pero siempre, o sea es un momento en el cual mi estado de ánimo está feliz o es algo como agradable, aunque es cansado o sea pero hay algo que me entretiene que disfruto de ver que le sale que disfruto de ver como que van creciendo, no sé cómo que hay algo que me que me hace sentir bien y pues no sé, yo creo que con, ahorita llevo más unos 10 años dando clases a niños y al principio pues obviamente no sabía muy bien a lo mejor como manejar el grupo no sé, pero ahora siento que pues he tenido más experiencia con hacer las dinámicas más atractivas, siempre tener preparadas cosas para que no se distraigan, y pues es un reto para todos, porque para mí es un reto que ellos estén activos en la clase, pero también para ellos como que justo les reta la clase, entonces puede que los todos estemos muy entretenidos como tratando de lograr objetivos o las actividades y al final, pues como lo trato de hacer lúdico, pues siento que todos disfrutamos el proceso en general, pues por eso considero, o sea que me gusta la clase, y pues a

mí me hace bien, o sea por ejemplo, literalmente estar en el piso a mí gusta porque pues como adultos, estamos mucho tiempo en una silla o bueno de pie y el piso también ayuda mucho a la salud corporal, aunque sea adulto no, entonces a veces es sentarme en el piso o hacer las actividades a mí me ayudan o pues eso, o sea me hace sentir bien tanto físicamente como mentalmente trabajar con ellos.

I: En tu experiencia ¿por qué crees que las cuidadoras llevan a sus hijas a danza? ¿Con qué intención? ¿Motivo?

E: Mi experiencia de por qué las cuidadoras llevan a sus hijas, llevan a sus hijas, pues es porque pues yo creo que las llevan, porque a ellas les o sea porque a ella, a las niñas les gusta la clase, o sea considero que me han

dicho que salen contentas, me han dicho que les gustó la clase creo que las llevan porque les parece, pues completa, de alguna manera no, también creo que las llevan porque un como una idea de que el ballet no, sea el ballet a lo mejor porque les gusta ponerles el no sé el tutú, la falda, vestirlas a lo mejor a les gusta también participar de vestirlas para la clase de danza pero bueno, creo que les, las llevan más que nada, porque las niñas les piden que las lleven y porque las mamás porque bueno a ellas les gustó la clase a las niñas y también porque las observan qué es un beneficio para sus hijas para su desarrollo motriz, y para desarrollo intelectual. Y con qué intención pues sí, como parte de desarrollar a sus hijas o de desarrollar algo que ven en sus hijas, como que les gusta bailar y quieren que siga desarrollándose o hay mamás que las llevan porque sus hijas les gusta mucho el ballet, la danza, música y hay otras, porque es una actividad extra o la única a veces sí hay algunas niñas que todavía no van a la escuela, pues las llevan porque es una actividad formativa y que desarrolla sus capacidades y otras porque encuentran a lo mejor un espacio divertido, seguro, respetuoso y un ambiente, pues propicio para el desarrollo de sus hijas.

3.3 TERCERA ENTREVISTA CARMEN, MAMÁ DE LULÚ (E3, Carmen)

Nombre de los entrevistadores: Cecilia

Participante: Mamá de Lulú

Fecha: Lunes 3 de Noviembre 2025

Lugar: PILARES Santa María Tomatlán

Leyenda:

I: Investigadores

E: Entrevistada

I: Hola buenas tardes, le voy a hacer unas preguntas para mi proyecto de investigación, ¿Le importa si grabo nota de voz de la sesión? Toda la información recabada será utilizada únicamente con fines escolares y si en algún momento no se siente cómoda contestando alguna pregunta, la podemos saltar sin problema.

E: Sí, sin problema, si quieres nos salimos al balcón para que se escuche mejor.

I: No se preocupe, aquí está bien. ¿Le parece si comenzamos con la primera pregunta?

E: Sí

¿Qué les motivó a inscribir a su hijo/a en el taller de música y danza y qué esperaban que aprendiera o desarrollara?

E: Mmmmm pues... a mi me gusta mucho el ballet, como el vestuario me gusta mucho, me genera mucha emoción. Yo no sabía que en los PILARES daban, sino que yo la llevaba a una ludoteca, llevábamos como 3 meses en la ludoteca y la maestra hizo una presentación en ese PILAR y ya ahí vi que había más niñas chiquitas y dije "ahhhh, esto está muy bien", además de que quería lo encontré gratis, porque luego es caro y hay que pagar mucho.

I: Okey... ¿Y qué era lo que usted esperaba que su hija aprendiera o qué habilidades quería que se desarrollara?

E: Mmmm no esperaba que desarrollara alguna clase de desarrollo específico, más bien mi objetivo era brindar una gama de cosas o posibilidades y que ella pudiera elegir lo que le guste.

I: Muy bien, la siguiente pregunta es... Desde que asiste al taller, ¿qué cambios ha notado en su equilibrio, coordinación y desplazamiento?

E: Si hubo cambios..., noto progresos en cuanto a ciertos movimientos que al principio no los dominaba, pero no se si el avance es por la clase o porque neurológicamente tiene más habilidades ahora que es más grande, que no se, si no estuviera expuesta a estos estímulos tal vez no tendría esos progresos.

I: Claro, tiene sentido, se juntan las cosas.

E: Ahora, en cuestión de equilibrio, si veo que hay niñas de su edad con mucho más equilibrio que ella, ella aun se cuelga, siento que le falta equilibrio. Pero puede ser que estuviera con menos equilibrio si no la trajera.

I: Jejeje sí, podría ser... Bueno, la siguiente pregunta es: ¿Ha habido mejoras en el uso de manos, agarre o precisión en actividades finas desde que participa en el taller?

E: Ahh eso sí, porque si le ayuda en la motricidad fina, con los ejercicios que hace con la falda o los movimientos del aro... siento que le facilita un poco con el lápiz o agarrando cosas, las tijeras las domina muy fácilmente. Por ejemplo aquí la maestra agarra un paliacate y lo dobla y ella quiere hacer lo mismo en la casa, le gusta cómo doblarlo.

I: La siguiente pregunta dice... ¿Cree que la música y la danza han ayudado a su hijo/a a expresarse o comunicarse mejor? Sí sí, ¿cómo?

E: Mmmm (se queda pensando)... Yo creo, es que luego por ejemplo, está haciendo cosas y canta! (emocionada), canta lo que está haciendo en ese momento y yo supongo que es porque aquí se le estimula a que cante. Luego por ejemplo, canta cosas que aquí aprendió pero aquí en clase no las quiere cantar. En el sentido de sentimiento siento que no lo puede verbalizar mediante la danza pero sí creo que tiene buena habilidad lingüística para hablar y cantar.

I: Okey... y esto a partir de las clases?

E: Es que se conjunta, porque ella lleva 2 años aquí y pasó de no hablar a hablar, pero te digo que no se si es porque a los 2 años los niños no hablan, entonces no se si sea por eso. Igual tengo amiguitas que sus hijas de la misma edad hablan mucho más y son mucho más sociales, o sea de por si mi hija es como reservada y a pesar de que tiene buena dicción y tiene buena capacidad de comunicación, pero no es social con adultos.

I: Bien, la siguiente pregunta es: ¿Ha observado cambios en la confianza, la autoestima o en la forma en que regula sus emociones?

E: A ver otra vez la pregunta

I: Sí sí sí, ¿Usted ha observado cambios en la confianza, la autoestima o en la forma en que regula sus emociones?

E: En la confianza por ejemplo yo siento que sí porque aquí la maestra les pone un ejercicio que traigan un muñeco y los pone enfrente y son como el público y ellas saben qué es el público. En la casa hace lo mismo,

acomoda todos los muñecos como si fuera público y empieza a bailar y creo que eso le da confianza, pero igual es solo un juego porque cuando le dices "di algo en público" o "saluda a fulanito" no quiere. Pero ahí te digo, no se si es la falta de confianza personal, sino más bien falta de confianza de la otra persona, o sea más bien, falta sentir confianza con la otra persona para ya responder.

I: Ahh okey, entiendo.

E: De autoestima... (silencio largo) la verdad no se, no se si haya una mejoría de autoestima (se queda pensando en silencio)

I: Okey, la siguiente dice: ¿Considera que participar en estas actividades mejoró su capacidad para seguir instrucciones, concentrarse o resolver problemas?

E:: Ah sí, eso sí, si porque permanece más tiempo en una actividad, sí aumenta su capacidad de concentración, o auditivamente por ejemplo... como la maestra les enseña a identificar los instrumentos, luego cuando esta una música le digo "oye ya escucharte el piano? o ya escuchaste el pandero? y entonces se puede concentrar en esa canción.

I: La siguiente es: ¿Cómo participa su hijo/a en las actividades musicales y de baile? (seguir el ritmo, interés por instrumentos, crear movimientos, etc.)

E: Sí, ella crea sus propios movimientos, o sea y de repente escucha una canción no se... ranchera (ríe) y empieza a moverse como si fuera danza o puede escuchar una musica asi como clásica y hace otro tipo de movimientos, aunque luego yo digo que ese movimiento no va con esa canciones jajaja, ella crea sus propios movimientos.

I: Okey jajaja. La siguiente pregunta dice: ¿Cree que el uso de materiales (aros, pelotas, instrumentos, etc.) facilita el aprendizaje y la concentración? ¿Cuáles le parecen más útiles y por qué?

E: Por ejemplo la pelota siento que les ayuda a poder dimensionar los espacios, antes no podía cazarla, ahora si ya puede cazar. El aro siento que le ayuda la escritura porque como hacen movimientos redondos (imita el movimiento redondo con la mano) eso les ayuda. Y los instrumentos... siento que les ayuda a tener como inclinación por algún instrumento en específico, porque por ejemplo luego yo quiero que toque el piano y ella quiere, lo que quiere tocar es el QUIRO, o sea les ayuda a definir lo que ellas quieren escuchar.

I: Eso está muy bien. La siguiente pregunta dice: ¿De qué manera la música y la danza han influido en la relación de su hijo/a con otras niñas/os?

E: De repente es el cumpleaños de una y ya nos invitan que a sus cumpleaños y ya está empezando a tener más amiguitas, o sea socialmente les ayuda a socializar. Que como yo todavía no la llevo al kinder, para mi es muy importante que socialice. Ahhh que igual en la primera pregunta va esto, para mi era importante que se fuera envolviendo en algún grupo o algo así, para que no tuviera retraso motriz o de ciertas habilidades por no llevarla al kinder.

I: Ah okey okey, eso es importante. Siguiente pregunta: ¿Cómo reacciona su hija cuando debe bailar en eventos o presentaciones frente a otras personas (emocionado, nervioso, indiferente)?

E: Esta vez del último domingo sí se subió, pero en general así pasa en alguna fiesta o algo, siempre llega a sentarse seria y observa, tiene timidez, podría ser un poquito de miedo de ver a gente tan alta con tanto movimiento, pero al final si me ve cerca sí. También si es un lugar que ella ya conoce, con niños que ya conoce sin problema está ahí, pero con gente nueva si como que se retrase un poquito.

I: Entiendo. Siguiente pregunta: ¿Cómo se siente su hijo/a al usar vestuario y peinado tradicional durante clases o presentaciones, y qué significado cree que tiene para él/ella?

E: Bueno yo veo que lo que le gustan son las faldas largas y el vuelo... (hace el movimiento de la falda en vuelo con las manos) y parece que le gusta todo, la ropa de colores vivos y como femeninos, significa para mí eso, feminidad, porque cuando le pongo pantalones no le gusta mucho.

I: Ahh eso es muy padre e interesante.

E: Sí, es como el vuelo, el movimiento de las faldas y yo creo que también tiene que ver con que... por ejemplo ella quiere ponerse la ropa como su compañera, que vaya del mismo color, yo creo que se quiere parecerse a ella para estar integrada con ella, aunque no haya ahora más niños, pero integrarse a través de "estamos vestidas iguales"

I: Muy bien, la siguiente pregunta es: ¿Bailar música tradicional y usar vestuario ha despertado curiosidad o interés en su hijo/a por las tradiciones mexicanas? ¿De qué forma?

E: Sí, porque yo no le había hablado del día de muertos, es un tema complicado para mí el explicarlo, pero medio le empecé a explicar de la ofrenda, todavía este año le daban un poco de miedo todo eso de los cráneos, las calaveras, incluso en estas fechas casi no queríamos salir con ella la calle porque la gente se disfraza, pero este año ya compre veladoras y cempasúchil para poner en la casa una ofrenda chiquita y ella estaba muy emocionada de ir a poner las cosas en la mesa, de poner las flores, y quiere que le expliquen cómo van las flores, cómo van a venir los muertos, todo esto surgió aquí, porque en mi casa no somos muy de tradiciones, pero cuando vemos aquí el entorno digo a bueno pues vamos a poner una ofrenda y si veo como que le despierta por las tradiciones. Incluso esta clase antes era ballet, ahora se llama danza y música y apartir de que es danza y música están practicando más folclore que danza clásica, entonces a ella, la danza clásica no le gusta mucho, pero a partir de que es danza y música está más motivada a venir porque es otra música, es el rollo del zapateado, ese folclor del ruido mexicano, de la falda y el movimiento le llaman más la atención que la danza clásica.

I: Sí claro, son colores muy llamativos...

(Interrupción de la entrevista. Lulú llega pidiendo ayuda a su mamá para dejar el aro y cambiarlo por una pelota.)

E: Sí porque por ejemplo el negro no le gusta, le gusta ese rosa mexicana.

I: Ya, entiendo, siguiente pregunta: ¿Incorpora en casa lo aprendido en el taller (canta, arma coreografías, pide instrumentos, imita a compañeros)? Dé un ejemplo si aplica.

E: Aja, lo que te comentaba, organiza a los monitos, los sienta y yo tengo que aplaudir como si estuvieran los niños aplaudiendo y ella danza alguna canción que le guste, no necesariamente una que hayamos visto aquí, sino una que simplemente le guste y tiene que ponerla uno y otra vez, una y otra vez para que ya lo integre con el movimiento de la danza. O de repente si saca los instrumentos y empieza a tocar el piano, el QUIRO que es lo que más le gusta.

I: Siguiente pregunta es: ¿Qué opinión tiene sobre el espacio PILARES como entorno educativo y comunitario? ¿Considera que favorece el bienestar integral de los niños?

E: A ver me lo repites

I: Sí, ¿Qué opinión tiene sobre el espacio PILARES como entorno educativo y comunitario? ¿Considera que favorece el bienestar integral de los niños?

E: Ahhh sí, me parece maravilloso el espacio porque es muy tranquilo, ofrece una gran cantidad de actividades para que no estén solo en la televisión o encerrados en la casa, entonces como que ofrece esa gama de actividades, aquí ahorita estas la danza pero hay otros en los que hay ludotecas donde enseñan guitarra, manualidades, a cortar, regularización. Me parece un gran lugar tanto para niños como adolescentes y adultos.

I: Okey

E: Y sí, se me hace muy integral.

I: ¿Qué mejoras o necesidades cree que el taller debería atender para fortalecer el desarrollo psicomotor, emocional o social de los niños?

E: Pues no he pensando en eso... pero emocional siento que no, siento que para eso no es la clase, creo que lo emocional solamente es la casa, el entorno, la familia. Este.. motricidad, me parece que van a buen ritmo, o sea no van muy rápidos, no van muy lentos, van bien. Creo que sí está muy completo.

I: Okey, ya siguiente y última pregunta. Si pudiera describir en una palabra lo que la danza ha aportado a su hijo/a, ¿cuál sería y por qué?

E: (silencio largo, se queda pensando) Mmmm... en una palabra. Creatividad, porque a veces ve algo en la TV y dice "ah como el color del vestido de la danza" o "como la música que educamos" o de repente estamos viendo lo de las señas y dice "ah como la maestra de la danza". O cuando elige lo que se quiere poner. Sí creo que podría ser la creatividad lo que le ayuda, no solamente de baile, sino en cuestión de colores también le ayuda.

I: ¡Qué padre! Pues muchísimas gracias por tomarse el tiempo de la entrevista, nos es de gran ayuda.

E: Que bueno. Igual si es necesario hacer otra, adelante.

Observaciones: La mamá está muy pendiente de su hija, se ríe al recordar avances y mejoras que ha tenido su hija a partir de asistir a sus clases en P.I.L.A.R.E.S. Está interesada por la socialización de su hija y por mostrarle opciones dentro de la amplia gama de actividades que puede realizar, ya que su hija no asiste al kinder aún.

3.4 CUARTA ENTREVISTA CUIDADORA DE SARA (E4, Gabriela)

Nombre de los entrevistadores: Casandra

Participante: Cuidadora de Sara

Fecha: Lunes 3 de Noviembre 2025

Lugar: PILARES Santa María Tomatlán

Leyenda:

I: Investigadores

E: Entrevistada

I: ¿Cuál es su nombre?

E: Gabriela. Gabriela Gómez .

I: Bueno, Gabriela, muchas gracias. Bueno, la primera sería ¿qué los motivó a inscribir a Sara en el taller de música y danza y qué esperaban que aprendiera o desarrollara?

E: Yo primero la metí a estimulación y la metí aquí porque era antisocial. No le gustaba que nadie la agarra y no le gustaba platicar, ni hablar y a partir de que ella entró aquí, que se volvió más sociable.

I: ¿Ella cuándo cumple años?

E: Cumplió en septiembre, el 26, apenas cumplió los 4. Y ella la metía desde que tenía nueve meses de estimulación.

I: En estimulación, ¿cuánto estuvo?

E: Como año y medio. No, un poquito más. Tiene como dos años, tres años, a los tres años, la saqué porque entraron, es como el kinder. Pero como ya no entró al kinder, se iba a quedar a estimulación, pero la tuve que sacar porque como entraron niños más pequeños que ella, ella se iba a regresar a lo que iba aprendiendo. Entonces ella iba más avanzaba y la metía a un taller de lectoescritura. Le enseñaron a escribir su nombre. Pues lo básico, son letras, figuras geométricas, colores, y ahorita sabe un poquito de inglés también.

I: Ay, qué padre, pero por clases o...

E: Va en un colegio, de paga por eso. Y ella capta las cosas muy rápido. Todo lo capta. Porque ella solita va viene diciendo el nombre de los colores. Y si no le pregunta a Alexa. Y sí, de lo que sí avanzando más aquí sus clases de valor.

I: Y ustedes de que asiste, bueno, que desde que asiste al taller, ¿qué cambios ha notado motor, o sea en su equilibrio, coordinación, desplazamiento?

E: Tiene mejor estimulación y ha avanzado mucho. Le gusta bailar, le gusta cantar. Es más lista. Sabe cortar, sabe ensartar, la pongo a ensartar sopas o froot loops y lo hace muy bien. Porque la clase la ha ayudado, porque desde los ocho meses la llevó a estimulación también eso la ayudó.

I: Entonces, igual de eso tiene que ver igual con las manos, o sea, no nada más con el cuerpo, sino más control con las manos, ve que va baila y todo eso, o sea, más control en sus manitas.

E: Siempre la ha tenido. Sí, eso, sí. Sí, siempre la he tenido.

I: ¿Y cree que la música y la danza han ayudado a Sara a expresarse o comunicarse mejor? Bueno, ya había dicho que sí, ¿verdad?

E: Sí, se ha socializado más con la gente por que ella no era para nada sociable, ahora ella es muy amigüera ya, no le gustaba que la tocaran, ni que la agarran y lloraba muy feo y ahorita ya.

I: ¿Ha observado cambios en la confianza, la autoestima o en la forma en que regula sus emociones?

E: Sí, mucho. Tiene más confianza con la gente.

I: ¿Considera que participar en este taller mejoró su capacidad para seguir instrucciones, concentrarse

y resolver problemas?

E: Sí, si le dices no puedes tomar esto y ella no lo toma, ella sabe que la tablet y el celular en la semana no lo pueden tomar y ella lo respeta, aunque cualquier persona le diga ten te presto mi celular ella dice que no porque sabe que no lo debe usar solo los sabados

I: ¿Cómo participa Sara en las actividades musicales, y de baile? O sea, de seguir el ritmo, interés por los instrumentos, crear movimientos?

E: Participa en todo, le gusta bailar, le gusta cantar.

I: ¿Y cree que el uso de materiales facilita el aprendizaje y la concentración?, ¿Cuáles le parecen más útiles y por qué? O sea, me refiero a que hemos visto que usan pelotas, aros.

E: Todos los instrumentos a ella le han servido. Todo. Le gusta el piano, le gusta la guitarra, la pelota, el aro, y todo instrumento a ella le llama la atención.

I: ¿No tiene preferencia por uno?

E: No, todo le gusta.

I: Bueno, este, bueno, la que sigue creo que ya la había respondido que es ¿de qué manera la música y la danza han influido en la relación de Sara con otros niños, de juego, cooperación, liderazgo, timidez?

E: Ha aprendido a ser más sociable.

I: Y está, ¿ cómo reacciona cuando debe bailar en eventos o presentaciones frente a otras personas?

E: Muy bien. Se ve seria, pero le gusta bailar y aunque no bailen las demás compañeras, A ella le gusta. Aunque esté sola, ella lo hace sola.

I: Bueno, ahorita viene de Merlina (Sara venía disfrazada de Merlina), pero luego cuando viene, ¿cómo se siente ella al usar peinado, vestuario tradicional en clases, en las presentaciones?

E: Le gusta usar su traje, bueno, su leotardo, su falda, todo le gusta.

I: Y relacionado en pues al traje tradicional, ¿ha despertado en ella interés por tradiciones mexicanas?

E: Sí, le gusta bailar.

I: Ajá, porque, por ejemplo, que ahorita que fue de día de Muertos, a ella ya bailar algo mexicano, ¿le llamó más la atención o no fue así?

E: Siempre le ha llamado la atención bailar de todo, pero bueno, lo que le ponen a bailar, ella lo hace.

I: Y ¿incorpora en casa lo aprendido aquí?, o sea, cantar, armar coreografías, pedir instrumentos, imitar.

E: Si y les enseña y le dice a sus papás lo que hace aquí.

I: ¿Y qué opinión tiene sobre el espacio Pilares como entorno educativo y comunitario? O sea, ¿qué opina como pilares? Ve que tiene varios talleres, no nada más de danza, de cocina, de deportes. O sea, ¿qué opina tal cual como de pilares?

E: Pues como cobran es algo muy bien para los niños, nos ayuda a su desarrollo, a confiar entre en ellos mismos. Por ejemplo, a ella la metí de año y medio a la estimulación que estaba en otro PILARES. Había otros pilares, ahí le metí a estimulación y de ahí se brincó al ballet. Pues ha avanzado demasiado.

I: ¿En el otro no había?

E: Ella es la misma (señala a la instructora), pero dejó de dar clases allá, entonces se pasó para acá y la seguimos acá.

I: ¿Y qué mejoras o necesidades cree que el taller debería atender para fortalecer el desarrollo psicomotor emocional o social de los niños?

E: Que mejoraría. Nada, todo está perfecto.

I: ¿Les gusta mucho?

E: Sí, sí.

I: Y está, bueno, ya es la última. Si pudiera describir en una palabra lo que la danza ha aportado a Sara, ¿cuál sería y por qué? ¿Qué le aportó?

E: Que le ha aportado a Sam, confianza en ella.

I: ¿Confianza?

E: Mucha confianza en ella, es muy independiente, independiente, más sociable.

I: Sí, esas son todas, pero en general fue lo de la confianza y de que fue más sociable.

E: Es que ella, si tú le hablabas, se volteaba y no te hacía caso. Y si la agarrabas, lloraba como si te la estuvieras robando. No dejaba que nadie la agarrara. con nadie se va, aparte, yo soy su nana. Y no deja que nadie se va. Ahorita sí ya platica y te contesta, pero antes no te contestaba. Y a partir de que está aquí, o sea, se ha vuelto más social, no te contestaba y llorabas y la agarrabas. Aunque fuera yo, estuviera con la mamá de ella y ella la agarraba, lloraba, lloraba. Y más inteligente se ha vuelto más inteligente. Capta todo, entiende todo. Su mamá la ha castigado, no hay celular, no hay televisión, no hay tablet y ella lo sabe. Y no lo agarra porque dice, “yo estoy castigada y no puedo agarrar televisión” Sabe sobre las reglas

I: ¿Y por qué la metieron al ballet? Aparte de que es gratuito, o sea, la maestra, ¿por qué dijeron danza?.

E: No, porque cuando ella llegó (la instructora) a mí me gustó, me gusta porque son varias clases en una, ahí la metí, porque al principio, como ella no quería participar, los papás participábamos con ellos, la fui dejando poco a poco porque los papás entramos con ellos. Vio que eran muchos niños, pero los papás participábamos porque ella no quería estar sola. Hasta que ella dijo, no, yo, yo solita. Y ya solita se independizó, más confianza. Ahorita ya cumplió cuatro años. Yo creo que desde que empezó los pilares ella está. Y entró.

I: Bueno, usted que es su nana, que opinan sus papás, ¿qué opinan de que esté en danza?

E: Uy, están felices.

I: ¿Sí?

E: Muy felices, y muy contentos, porque si su papá me lo ha dicho, tú eres la consentida de Sara. Como yo la cuido como yo no tuve niñas, y mis hijos ya son grandes, pues yo la trato como si fuera mía. Y aparte ella me quiere, pues bueno, nos queremos las dos porque el día que no nos vemos, por ejemplo, el viernes y sábado y el lunes que llego me abraza y dice “te extrañé mucho”. O me voy, hay veces que no quiere que me vaya. “No te vayas, quédate otro ratito. Y otro ratito y no te vayas”. Sus papás están muy contentos.

I: ¿Por qué los papás los meten a danza y no a otros?

E: Para que se socialice más un poquito más. Su mamá participa cuando es un evento que es, por ejemplo, que fue... El domingo, sus papás siempre los hago que participen. Y si hay un festival o un convivio, igual que su mamá participe en los convivios, que su papá igual. O sea, no fui yo solita, siempre sus papás. Bueno, si hay eventos, ahorita tendrá el del 15, también va su papá. Bueno, que su papá vea cómo ha avanzado. A mí me da gusto porque su papá casi llora cuando la ve.

I: Bueno, tal cual el nombre del taller es de tres a cinco años. Y bueno, ya tiene cuatro años, después de que pase la edad de estar en esta clase, ¿la meterían en la que sigue ya más grandes? O sea, sí planean, siguen.

E: Sí porque sí, también está planeando meterla a la natación. O sea, mantenerla ocupada. Después de ir, no fue un año al kinder, pero la metimos a un curso de escritura. Era la más chiquita porque se supone que es de cinco en adelante. Pero ella era la más chiquita y si la, sí la aceptaron. Porque todo capta bien rápido, bien rápido. Y no le gusta llegar tarde a la escuela, se nos iba a hacer tarde porque eran las ocho y nada más íbamos a dar la vuelta al taxi y dijo, “no, no quiero llegar tarde. Yo no quiero llegar tarde”. Muy puntual. Sí, porque ella se le ha explicado y es bien inteligente, porque le explica las cosas. Sabe todos los nombres de su familia. Hice un álbum con foto de todos sus tíos y sus padrinos y de todo y sabe quién es cada quien, ella se sabe su nombre completo, sabe escribir, chueco, pero lo escribe.

I: Creo sería todo, muchas gracias.

E: Si, de que.

3.5 QUINTA ENTREVISTA SARA (E5, participante del taller)

Nombre de los entrevistadores: Naomi Rangel, Roberto

Participante: Sara

Fecha: Lunes 3 de Noviembre 2025

Lugar: PILARES Santa María Tomatlán

Leyenda:

I: Investigadores

E: Entrevistada

Durante la entrevista se incorporaron actividades lúdicas de manera simultánea a la aplicación de las preguntas. Los compañeros Naomi Rangel y Roberto llevaron impresiones de los personajes de la película *Intensamente* (2015), como Alegría, Tristeza, Enojo, Desagrado y Temor. Se decidió implementar este recurso debido a que, en las sesiones previas, las niñas se mostraban tímidas con nosotras, lo que dificulta el diálogo.

El uso de los personajes permitió facilitar la expresión emocional, ya que, al formularse una pregunta, podrían señalar la emoción que consideraban que estaban sintiendo en ese momento. De esta manera, se promovió una forma de comunicación más accesible y simbólica, acorde con su etapa de desarrollo.

Asimismo, se utilizó una caja didáctica que tenía adheridas figuras geométricas —triángulo, círculo y cuadrado—. Cada figura contaba con un orificio correspondiente, en el cual podían introducirse recortes de papel grueso con la misma forma. Además, cada figura tenía un color diferente, lo que permitió observar la asociación forma-color, la atención y la coordinación durante la tarea.

El objetivo de esta actividad fue evaluar el estado de motricidad fina de cada niña, particularmente la coordinación visomotora y el reconocimiento de formas. La dinámica consistía en que las niñas identificarán la figura correcta e introdujera cada recorte en el orificio correspondiente.

I: Hola Sara, ¿me puedes ayudar en mi tarea?

E: Si, Me gusta mucho mi elefante

I: Mira, ellos son los personajes de una película llamada Intensamente. Ella es Alegría, es de color amarillo y, mira, está sonriendo.

E: (solo mira)

I: Ella es Tristeza, es azul y su carita se ve triste, ¿ya viste su carita?

E: (solo mira)

I: Él es Enojo, es chiquito y es rojo; mira, tiene fuego en la cabeza.

E: (solo mira)

I: Ella es Desagrado, es verde; mira, está haciendo cara de “fuchi”.

E: (solo mira)

I: Y por último tenemos a Temor, él tiene miedo y es de color morado.

I: Dependiendo de cómo te sientes. Me vas a señalar la emoción que sientes va, por ejemplo a mi me mucha alegría (señaló alegría) cuando como helado de queso ¿Va?

E: Va

I: ¿Qué parte de la clase te gusta más?

E: La de la iguana y saltar

I: ¿Qué haces cuando suena una canción?

E: Me siento sorprendida y alegría (Señala a la imagen de alegría)

I: ¿Te gusta bailar?

E: Si, y me pongo alegre (Señala a la imagen de alegría)

I: ¿Te gusta que te vean otras personas cuando bailas?

E: Si

I: ¿Qué sientes?
E: Felicidad (Señala a la imagen de alegría)

I: ¿Te gusta ponerte tu falda larga ?
E: Si

I: ¿Qué sientes?
E: Feliz (Señala a la imagen de alegría)

I: ¿También cuando te pones tu rebozo?
E: Si

I: ¿Qué movimiento te gusta hacer?
E: Saltar

I: ¿Te gusta girar?
E: Si

I: ¿Te gusta mover los pies?
E: Si

I: ¿Las manos?
E: Si

I: ¿Qué canción te gusta?
E: La de la iguana
I: ¿Hay otra canción que te guste?
E: Nada más esa

I: ¿Te gusta escuchar como suenan tus zapatos cuando zapateas?
E: Mm si

I: ¿Te hacen fácil o difícil la clase?
E: Si, yo me pongo alegre cuando Leti me llevan a los juegos (Señala a la imagen de alegría)

I: ¿A qué juegos de subes?
E: A la resbaladilla, también las resbaladillas pequeñitas, también a las más grande

I: ¿No te da miedo?
E: No, yo me siento alegre (Señala a la imagen de alegría)

I: ¿Te emocionas cuando bailas en eventos?
E: Si (Señala a la imagen de alegría)

I: ¿Cómo te sientes después cuando bailas?
E: Feliz (Señala a la imagen de alegría)
E: Cuando estoy en mi casa, Gabriela me da fruta y no me gustan, y me pongo triste

I: ¿Qué te hace enojar?

E: Pues que no me den mis juguetes

I: ¿Qué más te pone triste?

E: Pus pus pus que cuando tengo tos

E: Me da pena hablar en mi escuela del colegio pero yo hablo en mi escuela del colegio

I: ¿Aquí te da pena hablar?

E: No

I: Muchas gracias Sara por ayudarme a mi tarea ahora ¿Me puedes ayudar en otra tarea?

E: Si

I: Mira traje esta caja lo que tenemos que hacer es meter estas figuras de papel en cada orificio en que corresponde mira este es un cuadrado ¿Donde crees que va?

E: Aquí (señala es cuadrado que está pegado en la caja)

I: Si, muy bien sam entonces ¿Me ayudas?

E: Si

I: ¿Te gusta cantar?

E: Si

I: ¿Qué cantas?

E: Pus pus pus pus la de la iguana

I: ¿Es tu canción favorita verdad?

E: Si

E: Si quieres a que meterlos los dos al mismo tiempo para acabar más rápido

I: Ahh si para que acabemos más rápido

E: A ver tú estás y yo estos

I: ¿Te gusta que te peinen cuando vas a bailar a Coyoacán?

E: Si

E: Cuando hace frío no salgo

I: ¿Por qué?

E: Me da frio

I: ¿Te da pena cuando bailas?

E: Mm si aveces

E: ¿A que ayudarnos no ?

I: Sipi

E: Aqui hay más

I: Listo Sara terminamos, muchas gracias por ayudarme a mi tarea, enserio gracias por ayudarme

Observaciones: Sara comenzó a introducir las figuras en los espacios correspondientes; sin embargo, al inicio la

actividad se le dificulta ligeramente. Posteriormente, logró colocarlas de manera más rápida y segura en el lugar que correspondía a cada una. No presentó errores durante la tarea y pudo identificar correctamente los colores, los tamaños y las figuras geométricas.

Mientras se llevaba a cabo la entrevista con Sara, Lulú realizaba ejercicios físicos en colchonetas, acompañada por la profesora del taller.

Intentamos obsequiarle a Sara fomi moldeable; sin embargo, su cuidadora no lo permitió, ya que nos informó que es alérgica a uno de los componentes del material. Ante esta situación, respetamos la indicación y evitamos proporcionarle.

3.5 SEXTA ENTREVISTA LULÚ (E6, participante del taller)

Nombre de los entrevistadores: Naomi Rangel, Roberto

Participante: Lulú

Fecha: Lunes 3 de Noviembre 2025

Lugar: PILARES Santa María Tomatlán

Leyenda:

I: Investigadores

E: Entrevistada

Durante la entrevista se incorporaron actividades lúdicas de manera simultánea a la aplicación de las preguntas. Los compañeros Naomi Rangel y Roberto llevaron impresiones de los personajes de la película *Intensamente* (2015), como Alegría, Tristeza, Enojo, Desagrado y Temor. Se decidió implementar este recurso debido a que, en las sesiones previas, las niñas se mostraban tímidas con nosotras, lo que dificulta el diálogo.

El uso de los personajes permitió facilitar la expresión emocional, ya que, al formularse una pregunta, podrían señalar la emoción que consideraban que estaban sintiendo en ese momento. De esta manera, se promovió una forma de comunicación más accesible y simbólica, acorde con su etapa de desarrollo.

Asimismo, se utilizó una caja didáctica que tenía adheridas figuras geométricas —triángulo, círculo y cuadrado—. Cada figura contaba con un orificio correspondiente, en el cual podían introducirse recortes de papel grueso con la misma forma. Además, cada figura tenía un color diferente, lo que permitió observar la asociación forma-color, la atención y la coordinación durante la tarea.

El objetivo de esta actividad fue evaluar el estado de motricidad fina de cada niña, particularmente la coordinación visomotora y el reconocimiento de formas. La dinámica consistía en que las niñas identificarán la figura correcta e introdujera cada recorte en el orificio correspondiente.

I: Hola Lulú. Mira, ellos son los personajes de una película llamada Intensamente. Ella es Alegría, es de color amarillo y, mira, está sonriendo.

E: (solo mira)

I: Ella es Tristeza, es azul y su carita se ve triste, ¿ya viste su carita?

E: (solo mira)

I: Él es Enojo, es chiquito y es rojo; mira, tiene fuego en la cabeza.

E: (solo mira)

I: Ella es Desagrado, es verde; mira, está haciendo cara de “fuchi”.

E: (solo mira)

I: Y por último tenemos a Temor, él tiene miedo y es de color morado.

I: ¿Me puedes ayudar en una tarea?

E: Si (con la cabeza)

I: Bueno, me vas ayudar a contestar estas preguntas y dependiendo de cómo te sientes vas a señalar a uno de los personajes, por ejemplo yo me siento muy feliz cuando voy al parque (señaló a alegría) Me desagrada cuando como algo que no me gusta (señaló a desagrado)

E: Si (con la cabeza)

I: ¿Qué es lo que no te gusta comer?

E: Brócoli (señala a desagrado)

I: ¿Cómo te sientes cuando bailas?

E: Tristeza (Señala tristeza)

I: ¿Sientes cuando bailas tristeza?

E: Si

I: ¿Porque sientes tristeza cuando bailas?

E: (Suspiro) no se

I: ¿Qué sentías cuando estás en las colchonetas con la maestra?

E: (Señala a enojo)

I: ¿Porque sentías enojo?

E: No se

I: ¿Cuando bailas y todas las personas te ven lo que sientes?

E: (Guarda un silencio largo)

I: Quieres que te repita todas las emociones

E: Desagrado (señala desagrado)

I: ¿Te desagrada que te vean?

E: No

I: ¿Te gusta cuando usas tu falda larga para bailar ?

E: Si

I: ¿Se sienten cómodos tus zapatos cuando bailan?

E: Si

I: ¿Te gusta como se escucha cuando zapateas ? El sonido de como pega el zapato con el suelo

E: Si (señala alegría)

I: ¿Te gusta venir a clases de ballet?

E: Asiente con la cabeza

I: ¿Te gusta este vestido que traes?

E: ¿Mm?

- I: ¿Te gusta este vestido que traes ahora?*
E: Si
- I: Muchas gracias Lulú por ayudarme a hacer mi tarea, ¿ahora puedes ayudarme a hacer otra tarea?*
E: Si
- I: Mira traje esta caja lo que tenemos que hacer es meter estas figuras de papel en cada orificio en que corresponde mira este es un cuadrado ¿Donde crees que va?*
E: Aquí (Señala el cuadrado)
- I: ¿Qué canción te gusta?*
E: No la conoces
- I: ¿Me puedes decir su nombre? Tal vez si la conozco*
E: Una que escucho en mi escuela, que es de amor
- I: ¿Te gusta cantar?*
E: Si
- I: ¿Qué caricatura te gusta?*
E: Una que no conoces que se llama masha
- I: Ahh ¿Masha y el oso?*
E: Si
- I: ¿Te gusta mucho?*
E: Si
- I: Muchas gracias por ayudarme Lulú a mi tarea en verdad que fuiste un gran apoyo para mi, ¿te gusta el fomi moldeable?*
E: Si (Con emoción)
- I: Ten para ti Lulú, muchas gracias*

Observaciones: Durante la actividad, se observó que Lulú se distraía ocasionalmente al mirar lo que Sara realizaba con la maestra, ya que era el mismo ejercicio que ella había efectuado previamente. En la actividad de introducir las figuras en los orificios correspondientes, Lulú la realizó de manera rápida y correcta. No solicitó ayuda en ningún momento. Asimismo, se notó un cambio en su actitud cuando se le obsequió fomi moldeable, con la autorización previa de su madre. A partir de ese momento, se mostró más participativa y expresiva durante la interacción.

4. Diarios de campo

4.1. 13 de octubre

Fecha: lunes 13 de octubre de 2025

Hora: 16:00 hrs

Lugar: Clase de Danza PILARES Santa María Tomatlán

Integrantes presentes: Casandra, Naomi Medina, Roberto y Naomi Rangel

Nos presentamos todos los integrantes del equipo a la clase de Danza para hablar con la maestra, las y los integrantes de la clase y sus cuidadoras. Para sorpresa de nosotros solo eran dos niñas las que asisten. El objetivo era presentarnos formalmente y contarles más sobre nuestro proyecto de investigación, además de resolver cualquier duda que tuvieran. Afortunadamente, nos recibieron con mucho entusiasmo y nos dijeron que no tenían dudas, lo cual nos hizo sentir bienvenidos. También lo que nos hizo ruido fue que comentaron que sus niñas eran muy constantes en la clase y que existieron temporadas donde había más niños y niñas que asistían como en las vacaciones, pero ahora que las clases regresaron dejaron de asistir.

Después de la presentación, nos quedamos a observar la clase. En ese momento solo estábamos Casandra, Naomi Medina, Roberto y Naomi Rangel. Nos sentíamos un poco nerviosos, no queríamos incomodar a las niñas ni distraerse mientras las observábamos.

La clase comenzó con ejercicios de calentamiento, y luego las niñas utilizaron materiales como un hula para realizar distintas actividades psicomotrices. Más adelante repasaron las notas musicales y utilizaron instrumentos como el piano, uno para cada una. Se notaba que disfrutaban mucho la clase.

Hacia el final, las niñas se acercaron emocionadas a sus cuidadoras para ponerse una falda tradicional y un rebozo, ya que se preparaban para presentarse en un evento donde bailaron una coreografía. Fue un momento muy bonito ya que se notaba que les gustaban las faldas, ya que las movían de un lugar a otro.

Al terminar, tuvimos la oportunidad de presentarnos directamente con las niñas; al principio se mostraron tímidas así sus cuidadoras las alentaban a decir su nombre y edad.

Finalmente, hablamos con la profesora de danza, quien nos comentó que había notado que las niñas prestaron más atención de lo habitual, probablemente porque sentían que tenían público. Según ella, eso las motivó a seguir las instrucciones con más precisión y concentración. Le agradecemos mucho por permitirnos entrar a observar, y más tarde la coordinadora también se acercó para darnos algunos consejos sobre cómo llevar a cabo la investigación y nos preguntó cómo nos había ido en la primera observación.

Nos sentimos nerviosos al inicio, pero conforme avanzó la clase, pudimos observar que las niñas se abrazan la una a la otra, o se siguen mucho. Ver la emoción de las niñas al bailar y tocar los instrumentos nos hizo pensar en cómo la danza y la música pueden funcionar como medios para el desarrollo psicomotor y emocional. Además, nos dimos cuenta de que nuestra presencia puede influir en su comportamiento, lo cual es importante considerar para futuras observaciones.

4.2. 16 de octubre

Fecha: 16 de octubre de 2025

Hora: 16:00 hrs

Lugar: PILARES Santa María Tomatlán

Integrantes presentes: Cecilia, Roberto y Naomi Rangel

El jueves 16 de octubre nos presentamos nuevamente en PILARES. Al llegar, nos registramos en la libreta del policía para anotar nuestra entrada. Notamos que la maestra aún no había llegado, así que nos sentamos en el patio a esperar. Mientras tanto, notamos que había un evento donde varias personas emprendedoras estaban presentando y vendiendo sus productos. Nos llamó mucho la atención; todo se veía muy interesante, rico, y nos hubiera gustado quedarme a observar más o comprar algo.

Mientras esperábamos, llegó una de las niñas del grupo, pero la maestra aún no aparecía. Pasado un rato, ella llegó y dio inicio a la clase. En esta sesión, decidimos participar activamente en las actividades. Nuestra intención fue que las niñas nos percibieran como parte del grupo y no solo como observadoras, para fomentar un ambiente más cercano y de confianza. Nos colocamos detrás de ellas, manteniendo cierta distancia para no invadir su espacio, ya que somos más altas. Cabe mencionar que nuestro compañero Roberto no participó el solo tomo un rol de observación y apoyo hacia nosotras ya que nos paso lo que necesitamos mostrándose respetuoso.

La clase comenzó con ejercicios de calentamiento: estiramientos, movimientos de pies y cabeza, así como ejercicios en el suelo apoyando manos y pies para avanzar. Durante esta parte, notamos que las niñas nos miraban constantemente y realizaban los ejercicios con más precisión, posiblemente motivadas por nuestra participación.

Después utilizamos los hula hulas para realizar ejercicios que trabajaban la lateralidad. La maestra indicó que debíamos lanzar el aro con la mano derecha, pero me di cuenta de que yo lo estaba haciendo con la izquierda. Esto me hizo reflexionar sobre mi propia coordinación, ya que suelo confundirme entre derecha e izquierda y tengo dificultades para seguir ritmos o movimientos de baile como salsa o cumbia. Pensé que, si de niña hubiera tomado clases de danza al igual que ellas, probablemente mi desarrollo psicomotor sería más afinado.

Continuando con la clase, la maestra colocó los hula hulas en el suelo y nos indicó que, al pasar por ellos, debíamos decir en voz alta las notas musicales. Nos sentíamos nerviosas porque no conocía su orden, así que prestamos mucha atención. La maestra animaba a las niñas a mostrarnos cómo hacerlo, lo que ayudó a que ellas se sintieran seguras y acompañadas.

Luego, las niñas sacaron dos pianos para practicar las notas musicales, repitiéndolas mientras tocaban las teclas. Observé que una de ellas quería tocar el piano de su compañera, lo que nos recordó a la sesión anterior, donde también se les dificultaba esperar su turno. Esto muestra cómo el trabajo con instrumentos no solo estimula la coordinación motriz y auditiva, sino también aspectos relacionados con la regulación emocional y la convivencia.

Al finalizar, la maestra indicó que era momento de ensayar la coreografía, ya que las niñas se presentarán en un evento el sábado. Nosotras llevábamos faldas para participar junto con ellas, aunque no conocíamos los pasos. La maestra nos enseñó la secuencia usando una palabra rítmica —“leche con pan”— que ayudaba a seguir el compás. Poco a poco fuimos aprendiendo y acompañando a las niñas.

Las cuidadoras y la maestra comentaron que sería buena idea que en la presentación las niñas nos siguieran a nosotras, para sentirse más seguras y poder realizar la coreografía correctamente. Aceptamos con gusto. Al finalizar la clase, nos despedimos de las niñas y sus cuidadoras.

Participar nos permitió experimentar directamente los movimientos y ejercicios que las niñas realizan. Comprendimos mejor cómo la danza y la música se integran para trabajar el desarrollo psicomotor desde la coordinación, la lateralidad y el reconocimiento corporal. También nos hizo pensar en cómo las experiencias de movimiento en la infancia pueden influir en nuestra relación con el cuerpo en etapas posteriores.

4.3. 19 de octubre

Fecha: 19 de octubre

Hora: 4:00 pm

Lugar: Museo Nacional de las Culturas Populares, Coyoacán

Actividad: Evento de zapateo con música tradicional

Integrantes presentes: Naomi Rangel.

Motivo de asistencia: Acompañar y guiar a las niñas (Lulú y Sara) en los pasos del baile: subir el rebozo, voltearlo y realizar giros.

Llegué a Coyoacán a las 4:00 pm acompañada de mi novio. Antes de iniciar la actividad, fui al baño para cambiarme de pantalón a falda para integrarse al ambiente del evento. Al salir, observé a las mujeres y niñas que ya se encontraban zapateando en la tarima. Había participantes de diversas edades: niñas desde aproximadamente 4 años hasta jóvenes de 17 años, así como mujeres adultas de entre 30 y 50 años. Todas llevaban faldas largas, peinados recogidos en chongo con flores y los característicos zapatos para zapatear.

Me llamó profundamente la atención cómo todas disfrutaban la danza. La profesora también formaba parte del grupo: además de dirigir, era la voz principal del espectáculo y cantaba mientras tocaba el arpa. Su talento y su interpretación llena de significado me parecieron impresionantes.

Minutos después, la maestra avisó que comenzaría la canción en la que debía guiar a Lulú y Sara. Me acerqué para comenzar a zapatear frente al público, lo cual me causó nervios ya que había mucha gente observando. Mi novio tomó fotografías del momento.

Durante la actividad noté que Lulú y Sara bailaban con seguridad, alegría y sin mostrar pena. Seguían el ritmo con naturalidad y parecía que realmente estaban disfrutando.

La presencia de niñas pequeñas, adolescentes y mujeres adultas creó un ambiente diverso y enriquecedor, donde cada una aportaba su energía y estilo.

Las mamás de LuLu y Sara las recordaban emocionadas, al igual que sus papás y abuelos, quienes se veían orgullosos de verlas participar.

Aunque al inicio me sentí nerviosa por bailar frente a tantas personas, poco a poco me relajé gracias al ambiente cálido, la música tradicional y la energía del grupo. Ver a niñas de diferentes edades compartiendo un mismo espacio y disfrutando la danza me hizo valorar lo importante que es preservar estas tradiciones.

También reflexioné sobre el papel de guía: acompañar a Lulú y Sara no solo fue una responsabilidad, sino un momento significativo para observar su crecimiento y seguridad al bailar.

Ya que terminé de bailar la canción junto a las niñas y seguí observando pero ya se hacía noche así que me retiré del lugar hacia mi casa. El evento fue una experiencia enriquecedora que combinó el baile, la música, la tradición, la comunidad y el disfrute. La diversidad de edades, la participación familiar y la guía de la maestra crearon un ambiente lleno de significado. Las niñas mostraron seguridad y alegría, y la presencia de mujeres de distintas generaciones hizo aún más especial el encuentro.

4.4. 20 de octubre

Fecha: 20 de octubre.

Hora: 16:00 hrs.

Lugar: Clase de danza, PILARES Santa María Tomatlán.

Integrantes presentes: Casandra y Naomi Medina.

Durante la sesión, se registró que las participantes llegaron con aproximadamente 30 minutos de retraso. Se inició la clase con un calentamiento básico, incorporando ejercicios de coordinación, lateralidad y motricidad para preparar el cuerpo antes de las actividades principales.

A lo largo de la clase se observó que, cuando alguna de las niñas se distraía, las madres intervienen para guiarlas y favorecer la continuidad de las actividades. Se utilizaron diversos materiales como pelotas, aros e instrumentos musicales, lo cual permitió trabajar tanto la motricidad gruesa como la fina.

En un momento de la sesión, una de las niñas expresó su deseo de comprar ropa similar a la de su compañera, lo que muestra un interés creciente por la estética y el vestuario dentro de la actividad.

Se realizaron ejercicios de motricidad fina y coordinación ojo-mano, así como actividades musicales donde las notas fueron reforzadas con apoyo de una pelota y dinámicas de juego. También se emplearon canciones infantiles, específicamente de la “Granja de Zenón”, para favorecer el ritmo y la participación.

El uso de instrumentos musicales se combinó con vocalización y con momentos en los que cada niña podía utilizar un instrumento individual. Surgió la pregunta sobre si ellas mismas escogen los instrumentos, lo cual se aclaró durante la clase.

Además, se respondieron inquietudes relacionadas con los ejercicios, como por qué ciertos materiales o instrumentos producen sonido. Finalmente, se incorporó el uso de lenguaje de señas en las actividades de canto, promoviendo una experiencia inclusiva y sensorialmente más rica.

4.5. 03 de noviembre

Fecha: 03 noviembre.

Hora: 16:00 hrs.

Lugar: Clase de danza, PILARES Santa María Tomatlán.

Integrantes presentes: Casandra, Naomi Rangel.

Nosotras llegamos y ya estaban las niñas esperando a la instructora. Cuando ella llegó, subimos al salón. Las cuidadoras ya tenían conocimiento de que les realizaríamos la entrevista. Ellas esperaron nuestra llamada; les dijimos que sería por separado, ya que estaban juntas, y aceptaron. Entonces comenzó la entrevista. (ver anexo)

Al finalizar nuestra entrevista, la cuidadora siguió platicando al notar que ya habíamos terminado. Nos preocupó porque teníamos que grabar lo que dijera; fue complicado con ella porque respondía mucho con “sí” y “no”.

Cuando terminó la sesión, nuestra ex compañera se acercó a platicar con nosotras para contarnos su salida del equipo.

4.6. 11 de noviembre

Fecha: 11 noviembre.

Hora: 16:00 hrs.

Lugar: Modalidad online.

Integrantes presentes: Casandra y Naomi Medina.

Durante las últimas dos semanas se presentó una situación que afectó la continuidad de las sesiones programadas para la observación presencial. La instructora a cargo del grupo sufrió un accidente que requirió atención médica y su posterior permanencia en el hospital, por lo que las sesiones fueron canceladas temporalmente.

Ante esta situación, se acordó realizar la entrevista con la instructora de manera virtual para no atrasar el proceso de recolección de información. La reunión en línea se llevó a cabo en un ambiente cordial y respetuoso. A pesar de su condición, la instructora mostró una actitud muy abierta y colaborativa durante todo el encuentro.

Durante la entrevista se le plantearon puntualmente todas nuestras dudas relacionadas con el desarrollo de las actividades, la metodología empleada, la dinámica con las niñas y los criterios de evaluación. Ella respondió con claridad y amabilidad cada una de las preguntas, proporcionando información detallada y pertinente para el análisis del proyecto. Su disposición facilitó la obtención de datos significativos aun cuando no fue posible continuar con las sesiones presenciales.

Este imprevisto permitió reflexionar sobre la importancia de la flexibilidad en los procesos de investigación y la necesidad de adaptarse a las circunstancias sin perder de vista los objetivos del estudio.

4.7. 24 de noviembre

Fecha: 24 de noviembre del 2025

Hora: 16:00 hrs

Lugar: PILARES Santa María Tomatlán

Integrantes presentes: Casandra, Roberto, Naomi Medina y Naomi Rangel.

Asistimos con el propósito de realizar entrevistas lúdicas a las niñas del taller. Llegamos a PILARES aproximadamente a las 4:00 de la tarde. Llevábamos distintos materiales preparados para la dinámica:

Una caja decorada con figuras para que las niñas introdujera los objetos correspondientes según la categoría (por ejemplo, psicomotricidad fina).

Imágenes de personajes de Intensamente para el reconocimiento de emociones.

Bolsitas de fomi moldeable en diferentes colores.

Al entrar al taller saludamos a las niñas y a sus padres. Nos llamó la atención que en esta ocasión estaba presente el papá de Lulú, ya que regularmente asistía solo su mamá, quien suele acompañar de manera constante.

Nos sentamos en el piso para iniciar la primera entrevista lúdica con Sara. Se le pidió que nos ayudara a hacer una “tarea” y le explicamos que le haríamos algunas preguntas. Naomi comenzó preguntándole: “¿Cómo te sientes al bailar?” y se le pedía que señalara con el dedo la imagen de la emoción con la que se identificara (felicidad, tristeza, enojo, etc.). Después pedimos que nos ayudara a meter en la caja las figuras correspondientes dependiendo de la figura pegada en la caja, mientras Naomi seguía conversando con ella sobre la danza y lo que más disfrutaba.

Al final intentamos comenzar la actividad con el fomi moldeable, pero Roberto se acercó para advertir que las niñas no podían jugar con ese material debido a reacciones que les podía provocar en la piel. Luego la cuidadora de Sara aclaró que solo Sam tenía esa restricción. La mamá de Lulú comentó que ella no era alérgica o le causaba alguna reacción; sin embargo, para ese momento ya no se realizó la actividad con Lulu, pues Roberto pensó que la indicación era para ambas niñas.

Mientras tanto, Lulú realizaba ejercicios en la colchoneta siguiendo las indicaciones de la maestra. Después Naomi se acercó y le pidió que también nos ayudara con la “tarea”, siguiendo la misma dinámica que con Sara. Tras conversar con las dos niñas, tomaron un pequeño descanso. Luego la maestra las reunió para continuar con la clase. Comenzaron con un calentamiento que incluyó:

Estiramientos.

Tocar la espalda y los dedos de los pies.

Mover la cabeza hacia arriba y hacia abajo.

Caminar hacia adelante y hacia atrás.

Movimiento de hombros hacia adelante y hacia atrás.

Girar en su lugar.

“Caminata” utilizando pies y manos.

Después del calentamiento, la profesora dio una breve explicación sobre los instrumentos. Más tarde, las niñas se recostaron en el piso en forma de estrella. Llama nuestra atención que la maestra da las indicaciones de forma directa, sin extenderse demasiado, confiando en que las niñas comprenden a la primera, y generalmente así sucede.

Posteriormente practicaron baile folclórico, trabajando una coreografía que incluía el uso del rebozo. Aquí se observó un fuerte trabajo de coordinación.

Al finalizar la parte de danza, cada niña tomó su piano. Actualmente están aprendiendo una canción navideña. La maestra también les enseña el lenguaje de señas acompañando el compás de la música; en esta ocasión practicaron el “Canto del ajolote”.

Durante esta parte de la clase notamos que Lulu se distraía con mayor facilidad, mientras que Sara se mostraba más concentrada y atenta a las indicaciones. La maestra finalizó la clase tomándose una foto con las niñas y con esto concluimos nuestra visita del día. La jornada evidenció nuevamente cómo, mediante actividades lúdicas, las niñas expresan emociones, gustos y percepciones que quizá no surgirían en una entrevista convencional. La práctica de danza, la coordinación y el uso del rebozo, así como el reconocimiento de emociones, la música permitieron observar elementos de psicomotricidad, la significación y la comunicación no

verbal comunicación no verbal que en este caso notamos que las niñas comúnmente no se comunican verbalmente si no por medio de otra forma como el abrazarse o tocarse el brazo.

4.8. 1 de diciembre

Fecha: 1 diciembre.

Hora: 16:00 hrs.

Lugar: Clase de danza, PILARES Santa María Tomatlán.

Integrantes presentes: Casandra, Roberto, Naomi Medina y Naomi Rangel.

La sesión inició con ejercicios de respiración y estiramientos: laterales, cuello, hombros, manos, tobillos y movimientos de preparación general. Desde el comienzo se observó un contraste entre las niñas: Sara mostraba buen control corporal, aunque se distraía con facilidad, mientras que Lulú tenía mayor concentración, pero sus movimientos no eran tan precisos. Aun así, Lulu volteaba frecuentemente hacia nosotros y Sara observaba más su entorno.

Durante el calentamiento, acompañado de melodías y movimientos usando las partes del cuerpo, ambas imitaban no solo a la instructora sino también entre ellas; por ejemplo, cuando Lulú se asomó por la ventana, Sara la imitó de inmediato. La instructora no intervino y permitió que retomaran solas la actividad, lo cual sucedió segundos después.

Las cuidadoras ya sabían de nuestra visita. En un momento, la cuidadora de Sara se acercó a Naomi para preguntar qué podían hacer respecto a que Sara se portara bien con ella, pero no con su mamá. Se le aclaró que nuestra función era únicamente de observación y no de intervención. Con ello volvió a integrarse a su lugar.

Durante el desarrollo de la clase realizaron movimientos de mariposa con los pies, caminaron de puntitas y ejecutaron otros ejercicios de ballet. Sara se distraía con facilidad, mientras que Lulú imitaba con precisión las posturas de la instructora, aunque por momentos parecía perder disposición para continuar. En varias ocasiones Lulú fingió caerse jugando, y la instructora le explicó que eso podría parecer un error en la presentación, por lo que Lulú dejó de hacerlo tras la indicación.

En un descanso breve, las niñas fueron por agua acompañadas de sus cuidadoras. La cuidadora de Sara le llamó la atención diciéndole: “¿Vinieron a jugar?”, “pon atención”, “hay personas que te están viendo”, refiriéndose a nosotras como observadores. Más adelante, la mamá de Lulú también se acercó cuando notó que su hija no estaba poniendo atención. En cuanto Lulú la vio, comenzó a participar con mayor intención sin necesidad de que su mamá le dijera algo.

La instructora, por su parte, mostraba cierta ansiedad acerca de nuestra presencia: preguntó varias veces si necesitábamos entrevistarla o cuánto tiempo estaríamos ahí. Se le explicó que solo asistimos al cierre de la investigación para despedirnos y que podía continuar su clase con normalidad.

Posteriormente comenzaron con la coreografía navideña. La instructora enfatizó su importancia, ya que será presentada frente a un público numeroso. Aunque las niñas aún no dominaban completamente la secuencia, al preguntarles si tenían dudas respondieron que no. La maestra les pidió contar en voz alta los pasos: tres pasos terminando con la pierna derecha. En medio de esta actividad, la falda de Sara se cayó, distrayendo tanto a ella como a Lulú, quien ya venía mostrando dificultades para concentrarse. Pese a las indicaciones, ambas ejecutaban algunos movimientos hacia el lado que les resultaba más natural.

Después pasaron a la actividad con el piano de aire. Las niñas tomaron sus pianos e interpretaron una canción navideña siguiendo las notas: mi mi mi, mi sol do re mi. La instructora exageraba los movimientos de la boca para facilitar que la imitaran. Luego cantaron la misma canción primero con las notas y después con la letra, acompañando con aplausos rítmicos.

También trabajaron la canción “Naranjas y limas”, seguida de un cuento sobre el nacimiento del niño Jesús, donde cada avance de la historia era respondido por las niñas cantando “Naranjas y limas”. Más tarde

interpretaron “El Himno a la Alegría”, incorporando lenguaje de señas; la mamá de Lulú imitaba simultáneamente los movimientos desde donde observaba.

Hacia el cierre de la sesión realizaron estiramientos finales y canciones: “Ven, canta, suelta cantando, vive soñando el nuevo sol” utilizando también lenguaje de señas. Finalmente, tomaron una fotografía grupal; la instructora recordó que debían repasar la coreografía en casa y la clase concluyó con agradecimientos y despedidas.

4.9. 16 de febrero

Fecha: 16 de febrero de 2026

Hora: 16:00 hrs.

Lugar: Clase de danza, PILARES Santa María Tomatlán.

Integrantes presentes: Naomi Medina y Naomi Rangel.

La clase dió inicio con una breve intervención verbal por parte de la instructora, quien preguntó a las niñas si se sentían con energía o sin energía. A partir de sus respuestas, comenzó a dar indicaciones para preparar el cuerpo para el trabajo físico.

Se presentó una niña nueva y la maestra aprovechó para reforzar el sentido de liderazgo en Sara y Lulú, indicando que, por ser las mayores y tener más tiempo en el taller, debían poner el ejemplo ya que la nueva compañera las estaría observando y siguiendo.

Cabe mencionar que, además de esta nueva alumna, hay otras dos niñas nuevas y un niño que llegaron 17 minutos tarde a la clase. Actualmente el grupo está conformado por cinco niñas y un niño, siendo este último el único varón del taller.

Comenzaron la clase calentando, iniciando con el reconocimiento de las partes del cuerpo y continuando con estiramientos de flexiones y estiramientos de extremidades.

Al finalizar el calentamiento, las niñas fueron a buscar los aros y comenzaron a realizar diversas dinámicas. Al terminar esta actividad, mientras la instructora cambiaba el material, indicó el tiempo para tomar agua. Posteriormente trabajaron con pelotas y después con el paliacate. Durante esta actividad, el niño, Santi, comentó que usarlo como capa (ese era uno de los ejercicios) era “de niñas”, a lo que la instructora respondió que los niños también podían usarlo como gorra, promoviendo inclusión y evitando estereotipos.

Se observó apoyo entre compañeros, ya que una de las niñas le explicó a Santi cómo doblar el paliacate.

En un momento, el grupo se mostró distraído, por lo que la instructora mencionó que se estaba realizando un informe sobre la clase (refiriéndose a la presencia de nosotras, las investigadoras) y preguntó si les gustaría que se registrara que no estaban poniendo atención; a partir de ese comentario retomaron significativamente la concentración a la clase.

Hubo un momento en el que nosotras, las investigadoras nos acercamos hacia las madres de las nuevas niñas y niño, explicándoles que estábamos ahí por nuestra investigación y de qué se trataba nuestra participación y observación. Igualmente les preguntamos si podríamos entrevistarlas en algún otro momento posterior para poder saber más acerca de su interés en el taller y en los cambios psicomotores que han notado en los niños. Ellas aceptaron.

Posteriormente llegó el bloque de los instrumentos musicales, realizaron las actividades correspondientes a esa sección de la clase.

Hacia el final, una niña de las nuevas, manifestó que ya no quería continuar, comenzó a llorar y se fue con su madre; sin embargo, aceptó participar en la fotografía final de la clase. La sesión concluyó con la toma de evidencia y el agradecimiento de la instructora.

En general, las niñas asistieron uniformadas con tutú, malla y zapatillas de ballet, mientras que el niño acudió con ropa casual (short de mezclilla y playera), utilizando únicamente zapatillas tipo ballet.

Durante la clase, se observó que las niñas mostraron mayor constancia e interés en las actividades, mientras que el niño presentó mayor distractibilidad en distintos momentos. No obstante, se observó un ambiente de cooperación entre ellos.

4.10. Orden de las clases

Calentamiento (duración 10:57 min)

Las clases inician con un calentamiento normalmente de arriba hacia abajo, llevando el siguiente orden:

Reconocimiento de las partes del cuerpo (1:20 min)

Estiramientos de la parte superior (1:53 min)

Ejercicios generales (2:58 min)

Estiramientos de la parte inferior (3:27 min)

Diagonales (1:19 min)

Durante esta fase se trabajan estiramientos y flexiones de extremidades utilizando tanto términos técnicos de la danza como: metatarso, flex, puntas, passé, chassé, plié, así como asociaciones lúdicas con nombres de animales: elefantes, conejos, caballos, monos y mariposita. Esta estrategia favorece la comprensión y motivación del grupo.

Ejercicios con aro (duración 8:04 min)

Al finalizar el calentamiento, se comienzan a utilizar los aros en diferentes dinámicas:

Girar el aro con las manos.

Girar mientras el aro giraba.

Dejar caer el aro desde arriba mientras permanecían dentro.

Saltar a la izquierda, dentro y a la derecha del aro.

Girar alrededor del aro hacia adelante y de espaldas.

Caminar en diagonales mientras lo giraban.

Lanzarlo y atraparlo.

Introducirse en el aro y girar tipo “ula ula”.

Trabajo por equipos: dos líneas de aros colocados en el piso para saltarlos con pies juntos, uno por uno. La instructora enfatizó la importancia de amortiguar el salto para evitar lesiones.

Descanso para tomar agua (duración 1:15 min)

Mientras la instructora recoge los aros y trae las pelotas, da la indicación de tomar agua, aclarando que no deben comer, sólo tomar agua.

Ejercicios con pelota (duración 5: 49 min)

Sentados en el piso con las piernas extendidas:

Pasan la pelota por la espalda de una mano a otra.

Abren y cierran piernas mientras suben y bajan la pelota.

Giran la pelota en el piso con los dedos.

Golpean la pelota con diferentes intensidades (suave y fuerte) controlando el movimiento.

Ejercicios de abrir y cerrar manos para reforzar el control.

Posteriormente guardan las pelotas.

Ejercicios con paliacate (11:53 min)

Colocan el paliacate extendido en el piso entre las piernas abiertas. Se trabaja reconocimiento de figuras geométricas ya que cada que doblan el paliacate, la instructora pregunta qué figura se forma y cuántos lados tiene.

Cuadrado (4 lados)

Rectángulo (2 lados largos y 2 cortos)

Cuadrado pequeño al doblarlo nuevamente.

Triángulo al doblarlo otra vez (3 lados)

Cada figura es señalada al ritmo de la música, trabajando también los compases musicales, haciendo referencia a ser directores de orquesta (compases de tres).

Posteriormente, se realizan actividades motrices como:

Flexión y extensión de rodillas con pies sobre el paliacate.

Deslizamientos alternados derecha-izquierda.

Hacer bolita el paliacate y levantarse sin apoyar las manos.

Lanzarlo y atraparlo (3 repeticiones)

Lanzarlo y dejarse caer al piso suavemente al mismo tiempo que el paliacate fuera cayendo.

Ejercicios de “estrellas” acostados en el piso (abrir y cerrar las piernas extendidas mientras con los brazos, igualmente extendidos, hacer movimientos de arriba hacia abajo)

Marchar con paliacate extendido.

Uso simbólico: como una capa (Caperucita Roja) y como mandil.

Ejercicios de equilibrio y sacudidas mientras giraban.

Posteriormente guardan el material.

Cabe mencionar que no en todas las clases se realiza esta actividad; en ocasiones, este bloque es sustituido por otras dinámicas según el enfoque específico de la clase. Hay veces en las que se utilizan actividades con material manipulativo como las faldas tradicionales folclóricas (mismas que usan en ocasiones en presentaciones de alguna coreografía).

Trabajo con faldas tradicionales (duración 12 minutos)

Las niñas se colocan una falda tradicional folclórica y un rebozo. Una vez colocadas, la instructora da indicaciones para comenzar a explorar el vestuario desde el movimiento corporal. Las actividades realizadas son las siguientes:

Las niñas toman la falda con ambas manos a los costados y realizan movimientos laterales suaves, observando cómo la tela se expande y regresa al centro.

Con los pies en primera posición, realizan cambios de peso derecha-izquierda mientras abren y cierran ligeramente la falda, favoreciendo coordinación y ritmo.

Levantán la falda al frente y a los lados manteniendo una postura erguida, trabajando control de brazos y alineación corporal.

Ejecutan giros suaves sosteniendo la falda abierta con la indicación de mantener la mirada al frente antes del giro para evitar mareo.

Caminar en diagonales, extendiendo la falda para avanzar, enfatizando amplitud de movimiento y proyección escénica.

Practican fragmentos de coreografías, integrando el manejo de la falda con la secuencia rítmica.

Asimismo, se incorpora el zapateado básico folclórico, marcando el ritmo con los pies mientras sostienen la falda ligeramente abierta. La instructora indica:

Golpes alternados derecha-izquierda.

Secuencias rítmicas cortas combinando punta-planta.

Zapateado en el lugar y posteriormente pequeños desplazamientos hacia adelante.

Coordinación entre zapateado y movimiento de la falda (abrir en tiempo fuerte, cerrar en tiempo suave).

La instructora enfatiza mucho en mantenerse muy derechas, con el torso erguido y mantener las rodillas ligeramente flexionadas.

Durante esta fase se utilizan términos técnicos de la danza como: zapateado de tres, metatarso, puntéo, faldeo, alternar, cambio de peso.

Instrumentos musicales (duración 10:12 min)

Cada alumno toma alguno de los instrumentos: pianos pequeños, guiro, xilófono, pandero y flauta; la instructora utiliza un ukulele.

Se trabaja:

Canción “El gato”, acompañada con instrumentos y sonido del gato “miau”.

Interpretación en notas musicales en lugar de letra.

Canción “El ajolote” con interpretación en notas.
Asociación de notas con colores (en los pianitos)
Canción “A la alegría” utilizando lenguaje de señas.
Canción “Martinillo” interpretada igualmente en notas musicales.
Las clases concluyen con una fotografía como evidencia y agradecimiento por parte de la instructora.

Anexo 5.



Anexo 6.



Anexo 7.



Anexo 8.



Anexo 9.



Anexo 10.



Anexo 11.



Anexo 12.



Anexo 13.

