

**Estado del arte: Danzas árabes como propuesta constructora para desarrollar el
autoconcepto en niñas de 4 a 8 años**

Presentado por:

María Alejandra Prieto Morales

Asesora:

Carolina Ramírez



Universidad de
La Sabana

Universidad de la Sabana

Facultad de educación

Maestría en desarrollo infantil

Chía, 2021

Tabla de Contenido

1.	Introducción	3
2.	Metodología	6
3.	Resultados	10
3.1	Abordar la conceptualización del autoconcepto desde ámbitos como su definición, dimensiones e importancia.....	10
3.1.1	Conciencia Corporal	10
3.1.2	Autoconcepto	12
3.1.3	Contenidos de la Conciencia Corporal: acercamiento al autoconcepto.....	26
4.	Hacer un acercamiento a la importancia de los espacios artísticos y el papel del contexto educativo en la construcción del autoconcepto.....	31
4.1	Conciencia Corporal Desde el Contexto Educativo.....	31
4.2	Autoconcepto y Contexto Educativo	35
4.3	Autoconcepto Desde el Arte	37
5.	Abordar el desarrollo del autoconcepto en niñas, haciendo especial énfasis en las danzas árabes como propuesta para el desarrollo de este.	40
5.1	Contextualización: Diacronía de la Danza.....	40
5.2	Danza	42
5.2.1	Concepto de Danza	42
5.2.1	Tipos de Danza	45
5.2	La danza y el Fomento del Autoconcepto.....	47
5.2.1	Desarrollo Físico y Autoconcepto	47
5.2.2	Autoconocimiento Emocional, Gestión Emocional y Autoconcepto	48
5.2.3	Expresión Libre de la Individualidad y Autoconcepto	49
5.2.4	Relaciones interpersonales y autoconcepto	49
5.2.5	Creatividad.....	49
5.3	Danzas Árabes Como Propuesta Para el Desarrollo del Autoconcepto.....	50
5.3.1	Danzas árabes.....	51
5.3.2	Simbología de las Danzas Árabes.....	52
5.3.3	Autoconcepto desde las Danzas Árabes	53
6.	Conclusión	57
7.	Discusión.....	60
8.	Bibliografía	64

1. Introducción

A través del estudio práctico que he desarrollado sobre las danzas árabes, he evidenciado los múltiples beneficios que este arte brinda al tratar de vincular el ser con las concepciones socio afectivas del ser humano. Siendo múltiples los efectos positivos de esta arte, la presente investigación tiene como objetivo profundizar en la incidencia de dichas bondades en la formación de “autoconcepto”, haciendo especial énfasis en el impacto que tiene en niñas de 4 a 8 años.

Teniendo en cuenta el impacto positivo de esta práctica, el presente estado del arte se ubica en una línea de investigación afín a los “contextos del desarrollo infantil”, la cual busca tener una interpretación respecto a la incidencia y factores que favorecen o no el desarrollo psicológico de las niñas, esto desde el entendimiento de las prácticas propias de las danzas árabes.

Al abordar los diferentes estudios que se han llevado a cabo sobre este tema, se visibilizan muy pocos trabajos que aborden el desarrollo del autoconcepto desde las Danzas Árabes en el contexto colombiano, siendo que, si bien es cierto la formación del autoconcepto desde la danza es un tema ampliamente desarrollado, este se aborda usualmente a través de estilos de danza tales como el ballet, el hip hop o el jazz, sin existir literatura en la misma medida que aborde las danzas árabes como referente. Sin embargo, cabe puntualizar que en la literatura existente propia de países como España, Argentina, Estados Unidos, entre otros, aunque no se tiende a abordar específicamente la relación de autoconcepto y danzas árabes, se desarrollan investigaciones que suponen un aporte en la construcción de la investigación propuesta al abordar temáticas relacionadas desde múltiples perspectivas.

Partiendo de lo anterior, el objeto del presente estado del arte se enmarca en el análisis del desarrollo del autoconcepto en niñas de 4 a 8 años de edad, desde las prácticas artísticas, haciendo hincapié en las danzas árabes como propuesta constructora, esto con el fin de

identificar los múltiples beneficios que esta arte brinda al tratar de vincular el cuerpo con las concepciones socio afectivas del ser humano. Para la consecución de este objetivo se proponen una serie de ejes temáticos que van desde la conceptualización del autoconcepto y sus dimensiones, hasta la injerencia de los espacios artísticos en la formación de este y la construcción del mismo mediante formas no convencionales.

La importancia del desarrollo de investigaciones como la propuesta está dada por la relevancia que tiene la danza en el desarrollo psicológico de la niñez; está práctica con frecuencia va generando la aceptación de las formas corporales, ayuda a construir la identidad, permite la expresión más fluida de las emociones y facilita la armonía entre cuerpo y mente, lo cual se identifica como parte de los beneficios que pueden desarrollar la concepción clara del autoconcepto (Goñi y Madariaga, 2008).

Por ejemplo, de acuerdo con Riolama (2007), el ballet permite desarrollar conciencia corporal, concentración constante y disciplina, ya que utiliza frecuentemente la musculatura encargada de mantener el equilibrio en el eje central y la postura corporal adecuada. Hablando de infancia, el ballet genera conexiones mente- cuerpo para realizar las posiciones requeridas, siendo esto procesado a nivel de integración sensorial junto con la intervención auditiva, que ocurre en cada niño que participa de la danza.

Dicha importancia resalta la pertinencia del desarrollo de investigaciones que profundicen en tal objeto de estudio, siendo que la mayoría de los estudios sobre el desarrollo emocional y la práctica de diferentes estilos de danza se han dado principalmente en países como España, Inglaterra, Brasil y México, de las cuales pocas tienen como foco constructor el autoconcepto y las danzas árabes. Lo anterior denota tanto la falta de investigaciones que aborden este estilo de danza como práctica constructora de autoconcepto como el desarrollo de estas en Colombia. El desarrollo de estas supone una oportunidad a partir de la cual

caracterizar las danzas árabes e identificar, desde el ámbito académico, si supone las mismas ventajas mencionadas en relación al ballet y el autoconcepto.

A partir de lo anterior, surge la necesidad de abordar lo que se considera “la primera necesidad” en esta investigación, que consiste básicamente en una definición del estilo de danzas árabes, puesto que la mayor cantidad de bibliografía (documentos, libros, estudios y pruebas) existentes sobre el tema, recaen en otro tipo de danza, a saber: ballet, jazz, hip hop, urbanas y folclóricas, teniendo en cuenta que también se hace importante aclarar el contexto socio-cultural de esta danza y la descripción de las características propias.

2. Metodología

El desarrollo de estados del arte supone la consideración de una serie de fases con el fin de sistematizar y analizar la información recolectada. Partiendo de esto, como propuesta metodológica para la revisión y análisis documental en un estado del arte, se propone la revisión sistemática de literatura. Esta se define como un estudio integrativo, observacional, retrospectivo, secundario, en el cual se combinan estudios que examinan la misma pregunta” (Beltrán, 2005, p. 3).

Las revisiones sistemáticas corresponden a un tipo de investigación científica cuyo objeto es la integración y sistematización de información con el fin de realizar un acercamiento teórico a determinado objeto de estudio (Meca, 2010). Estas cuentan con un procedimiento enmarcado en dos fases fundamentales: la fase heurística y la hermenéutica. La primera corresponde a la definición del protocolo de búsqueda y la ejecución de la misma, lo que supone la definición de los criterios de inclusión y exclusión, el diseño de la matriz de antecedentes documentales con sus respectivas unidades de análisis, y demás actividades necesarias para enmarcar el objeto de estudio. En cuanto a la segunda fase, la hermenéutica, esta supone la revisión y análisis interpretativo de la información recolectada a partir del protocolo de búsqueda estructurado (Barbosa Chacón et al., 2013), cuyo resultado se plasma en el presente documento y corresponde al apartado de resultados.

Cabe resaltar que la presente investigación se propone con la finalidad de reunir información en lo referente al desarrollo del autoconcepto desde las prácticas artísticas, haciendo hincapié en las danzas árabes como propuesta constructora. Es por esto que, a continuación, se definen una serie de actividades y elementos que enmarcan el desarrollo de la investigación.

El documento propuesto tiene tres focos temáticos, los cuales se proponen con el fin de subdividir el objeto de estudio y facilitar su entendimiento:

- 1) Abordar la conceptualización del autoconcepto desde ámbitos como su definición, dimensiones e importancia.
- 2) Hacer un acercamiento a la importancia de los espacios artísticos y el papel de las instituciones educativas en la construcción del autoconcepto
- 3) Abordar el desarrollo del autoconcepto en niñas de 4 a 8 años de edad, haciendo especial énfasis en las danzas árabes como propuesta para el desarrollo de este.

Con la intención de lograr dichos objetivos, se establecen las siguientes preguntas:

- P1. ¿Qué es el autoconcepto y cómo entenderlo desde sus dimensiones e importancia?
- P2. ¿Qué papel juegan las instituciones educativas y los espacios artísticos en la construcción del autoconcepto en niños?
- P3. ¿Cómo contribuir al desarrollo del autoconcepto en niñas de 4 a 8 años de edad desde las danzas árabes?

En cuanto al protocolo de búsqueda, para la realización del presente documento se tuvieron en cuenta tanto artículos como revistas científicas, libros, documentos de sesión, y demás bibliografía de interés.

Estos se obtuvieron de bases de datos académicas y se filtraron teniendo en cuenta descriptores a gran escala como: autoconcepto, espacios artísticos, danzas árabes, entre otros. Así mismo, se utilizaron operadores booleanos como AND y OR y se definieron una serie de criterios de selección, los cuales se plasmaron en la ecuación de búsqueda y corresponden a la sentencia de búsqueda, el área de estudio, las palabras claves, la fuente y el año de publicación de los documentos. Tras realizar la búsqueda de los artículos y aplicarles los

filtros establecidos, se realizó la lectura de los resúmenes de éstos y de acuerdo a la idoneidad, con el tema de la presente investigación, se seleccionaron aquellos artículos con mayor significancia. A continuación, se presenta la ecuación de búsqueda bajo la cual se realizó la filtración de los artículos.

Figura 1 Ecuación de Búsqueda

(TITLE-ABS-KEY (autoconcepto) OR TITLE-ABS-KEY (espacios AND artísticos) OR TITLE-ABS-KEY (danzas AND árabes) OR TITLE-ABS-KEY (danza) OR TITLE-ABS-KEY (conciencia AND corporal) AND TITLE-ABS-KEY (niños)) AND PUBYEAR > 2010

Nota. (Descripción, 2021)

La muestra para el desarrollo de la investigación se especifica en la Matriz de Antecedentes (Véase Anexo A. Matriz de Antecedentes). Cabe resaltar que esta muestra está constituida por artículos que, además de cumplir con los criterios establecidos, contenían información relevante sobre las danzas árabes como propuesta para la construcción del autoconcepto en niñas.

Al ampliar los criterios establecidos se resalta que: la antigüedad de los artículos referentes no excede los diez años, en su totalidad corresponden a artículos científicos o documentos con similar rigor científico y la temática de estos se relaciona con las unidades de análisis propuestas a continuación:

- Conceptualización autoconcepto
- Espacios artísticos en la construcción de autoconcepto
- Entorno educativo en la formación de autoconcepto
- Danza como propuesta para el desarrollo del autoconcepto
- Danzas árabes como propuesta para el desarrollo del autoconcepto

Cabe resaltar que para el análisis de dichas unidades de análisis se parte de los postulados de la triangulación, la cual se refiere al uso de varios métodos, de fuentes de datos, de teorías, de investigadores o de ambientes en el estudio de un fenómeno (Benavides y Gómez, 2005). Más específicamente, con el objeto de aplicar dichos principios en la investigación propuesta se partirá de la utilización de tres fuentes de datos principales: artículos científicos teóricos, artículos científicos aplicados y libros.

3. Resultados

3.1 Abordar la conceptualización del autoconcepto desde ámbitos como su definición, dimensiones e importancia.

3.1.1 *Conciencia Corporal*

El cuerpo humano, a través de los movimientos y sensaciones que le son propias, se convierte en un reflejo de la conciencia. De acuerdo con Ramírez (2017), el individuo se constituye como un principio trascendental de la experiencia el cual se ve incidido por las dinámicas de socialización que establece consigo mismo y con los demás. Esto supone que la conciencia parte del contexto en el que se desarrolla un individuo y tiene incidencia en sus capacidades propioceptoras, kinestésicas y cognitivas.

3.1.1.1 *Conceptualización*

Partiendo de dicha conceptualización de la conciencia y quiénes inciden en estas, se aborda el concepto de conciencia corporal, la cual puede ser considerada como una estructura cognitiva que proporciona al ser humano el reconocimiento de su cuerpo en cualquier situación y la información necesaria para establecer las relaciones con el medio, a partir de la conciencia de uno mismo y de su situación en el espacio (Rodríguez, 2016). Dicho concepto es abordado por numerosos autores, desde diferentes maneras o estrategias que puede utilizar el cuerpo para manifestarse.

En específico, siguiendo a Blouin le Barón (1982), se establecen cuatro corrientes diferentes que en conjunto integran el concepto de conciencia corporal: corriente psicológica o psicoanalítica, corriente escénica o artística, corriente metafísica y corriente pedagógica. Considerando el campo en el cual se desarrolla esta investigación se partirá de lo abordado en: la corriente pedagógica, que incluye la conciencia corporal dentro del contexto educativo;

la corriente psicológica, que aborda la conciencia corporal con el objetivo de lograr la manifestación de la personalidad y el desarrollo íntegro de los menores; y la corriente artística, esto desde un enfoque en las danzas árabes como herramienta escénica para fortalecer los lazos emocionales. Sobre esto último cabe resaltar que, las danzas árabes no sólo se entienden como una herramienta escénica a interpretar a partir del producto que generan, sino que suponen un proceso artístico que genera conocimiento y desarrolla habilidades a nivel multidimensional en quienes se acogen a su práctica.

Abordando la corriente pedagógica y retomando la búsqueda del concepto de conciencia corporal, Motos (1983) la considera como una técnica al afirmar que dichas expresiones de pensamiento tienen una intención comunicativa, siendo esta una de las primeras formas de comunicación en la infancia. Bajo esta perspectiva Stokoe, (como se citó en Regalado & Nieves, 2007), afirma que la conciencia corporal *“es un lenguaje preverbal, extra verbal y lingüístico por medio del cual el ser humano se expresa a través de sí mismo”* (pág., 179). También se tiene en cuenta a Torres (2000) quien dice que la conciencia corporal supone la relación entre la comunicación con los demás y uno mismo desde las acciones, gestos y palabras por medio del cuerpo, generando así un conocimiento más amplio del ser.

Le Boulch (1978), por su parte, reconoce el estrecho vínculo que tiene la conciencia corporal y la exteriorización del mundo interior al afirmar que la primera es la composición de las reacciones psico-afectivas profundas, tanto conscientes como inconscientes, ello complementado a través de la postura de Pelegrín (1996) quien comprende lo mismo que su símil, adicionando que debe haber una expresión más espontánea.

Bajo otra perspectiva, la conciencia corporal se encuentra relacionada directamente con el desarrollo personal. En esta línea Pelegrín (1980), citado por Canales, (2006), afirma que la conciencia corporal supone la *“capacidad del ser humano que le permite manifestar sus vivencias con fines de desarrollo personal”* (p. 35). También Stokoe (1979), citado por Pérez

et al. (2007) postula que “la Expresión Corporal se basa en el desarrollo de los sentidos, de la percepción, de la motricidad y de la integración de las áreas física, psíquica y social de cada persona” (p. 21), al mismo tiempo que permite sentirse, percibirse, conocerse y manifestarse.

Relacionando esta idea con el valor educativo y pedagógico de la conciencia corporal, (Ortiz, 2002) aporta la relevancia que tienen las clases de educación física y la expresión corporal, contribuyendo al desarrollo integral del individuo, desde el conocimiento y el lenguaje no verbal mostrando lo más profundo de cada uno a través del movimiento.

Para terminar y haciendo un seguimiento de los diversos autores y las definiciones aportadas, se puede concluir que la conciencia corporal supone bajo la corriente educativa, un instrumento que permite: el autoconocimiento (corriente psicológica), la expresión más íntima de nuestras emociones, la comunicación con uno mismo y con los demás (corriente artística) y el desarrollo íntegro de la personalidad.

Una vez definida la conciencia corporal, a continuación se desarrolla la definición de autoconcepto con los diferentes elementos y dimensiones que supone. Tras este desarrollo se establece la relación entre autoconcepto y conciencia corpórea.

3.1.2 Autoconcepto

Se parte de la afirmación que el autoconcepto es una necesidad vital (Maslow, 1993, citado por Ramos, 2008) y relevante dentro del ámbito de la personalidad que tiene un papel fundamental en el aprendizaje y el crecimiento emocional de la persona (González et al., 1997), en las relaciones sociales y laborales (Alonso & Román, 2005, citados por Ramos, 2008), en la regulación emocional, en la satisfacción personal, en la buena salud mental y física del organismo y en el propio bienestar psicológico (Alonso, 2002, citado por Ramos, 2008).

De acuerdo con Gutiérrez (2020), el autoconcepto juega un papel importante en la construcción de esquemas mentales y en la gestión de la información que hacen los individuos, resaltando que estos están condicionados por la concepción que se tiene de sí mismo. De lo anterior, se caracteriza el autoconcepto como variable incidente entre los aspectos cognitivos y conductuales de los individuos, la cual engloba tanto la representación que una persona tiene de sí misma como el proceso cognitivo implicado en la interpretación, organización, y uso de la información.

Además, el autoconcepto resulta fundamental en la regulación de la conducta, siendo esta la fuente principal que determina el comportamiento (Castillo & Mireya, 2003) y permitiendo reaccionar de forma adecuada e inteligente a las diversas circunstancias de la vida. En este sentido, la afirmación de Swindoll (1990), citado por Paquiyauri y Cabrera (2011): “la vida es 10% lo que me sucede y 90% como reacciono a ello”, es una clara muestra de cómo el autoconcepto influye en las decisiones y repercute en el propio bienestar.

Partiendo de lo anterior, se hace necesario comenzar este bloque de análisis, delimitando y clasificando los diferentes conceptos y teorías referentes al autoconcepto, con el fin de evitar confusiones y utilizar dicha categoría de la manera más adecuada

3.1.2.1 Delimitación Conceptual del Autoconcepto

En un nivel estrictamente semántico existen muchas semejanzas entre el término autoestima, autoconcepto, autoimagen, autopercepción, autoevaluación, autoconciencia, autoconfianza, autoeficacia, etc. (Madariaga & Goñi, 2009) lo cual genera cierta confusión conceptual al utilizarse estos términos de modo intercambiable. Haciendo referencia a la categoría que se va a utilizar en este trabajo: autoconcepto, se encuentra también una

complicación a la hora de delimitarlo, ya que este término ha sido utilizado de forma indistinta en numerosas ocasiones.

Musitu, Buelga, Lila y Cava (2001), citados por Estévez (2012) dicen que el término autoconcepto hace referencia a los aspectos cognitivos, es decir, a la consideración o representación que el sujeto tiene de sí mismo sin incluir juicios ni valoraciones, es decir, que es la representación mental que la persona tiene de sí misma (Harter, 1990; Rogers, 1951; Royce y Powell, 1983, citados por Serrano, (2014)).

A continuación, se profundiza a detalle la conceptualización entorno al autoconcepto.

3.1.2.2 Definición del Autoconcepto

En este apartado se exponen algunas de las definiciones recopiladas por Ramos (2008) y Estévez (2012), ordenadas de forma cronológica:

Rogers (1951) y Harter (1990) definen el autoconcepto como una configuración organizada del conjunto de percepciones que tiene el individuo de sí mismo. Purkey (1970) por su parte sostiene que el autoconcepto *es “un sistema complejo y dinámico de creencias que un individuo considera verdaderas respecto a sí mismo teniendo cada creencia un valor correspondiente”*.

En esta línea, Shavelson, Hubner y Stanton (1976) consideran que el autoconcepto representa las percepciones que una persona tiene sobre sí misma formadas por la interpretación de la propia experiencia y el ambiente. Así mismo, Kalish (1983) propone que el autoconcepto representa la imagen que el sujeto tiene de sí mismo en función de sus experiencias y la interpretación que haga de estas.

Blascowich y Tomaka (1991) consideran el autoconcepto como la representación mental que la persona tiene en un momento dado de sí misma, pero Ellen Piers (1984, en Gorostegui, 1992) entiende el autoconcepto como una entidad global formada por

componentes específicos que refleja cómo se siente la persona consigo misma, además de considerar que el autoconcepto presenta un componente descriptivo y un componente evaluativo.

Saura (1996) por su parte entiende el autoconcepto como *“un conjunto de percepciones organizado jerárquicamente, coherente y estable, aunque también susceptible de cambios, que se construye por interacción a partir de las relaciones interpersonales”*. En esta misma dirección, (González et al., 1997) definen el autoconcepto como un proceso de análisis, valoración e integración de la información en función de la experiencia personal, así como el refuerzo y el feedback de las personas significativas que nos rodean.

Por último, Goñi, Ruiz de Azúa y Rodríguez (2004) afirman que el autoconcepto representa el grado de satisfacción con uno mismo y con la vida en general.

Con el objeto de complementar las definiciones propuestas por Ramos (2008) y Estévez (2021), a continuación se presenta la conceptualización desarrollada en la investigación de Cazalla y Molero, (2013), esta propone que el autoconcepto puede entenderse como un constructo jerárquico y multidimensional, el cual se conforma a partir de diferentes dominios (académico, personal, social y físico) y que se subdivide en dimensiones aún más específicas. El aporte de esta conceptualización frente a las dadas anteriormente está ligado a la caracterización que hace del autoconcepto como una división de dimensiones, para las cuales establece que el grado de relevancia que cada persona les asigna determina el autoconcepto general.

En conclusión, después de analizar las definiciones encontradas, recoger la disparidad de criterios, así como estudiar los puntos comunes y divergentes que mantienen los diferentes autores, se puede afirmar que el autoconcepto presenta una serie de características propias, las cuales se reúnen en lo que postulan Goñi y Madariaga (2008):

- **Organizado:** este rasgo parte de la estructuración que entabla el individuo frente a sus propias experiencias con el objeto de facilitar su comprensión, las cuales al ser múltiples y diversas requieren un sistema de organización.
- **Multifacético:** esto dado que las categorizaciones a partir de las cuales se define están determinadas por los individuos o grupos sociales, lo que supone una diferenciación entre las mismas.
- **Jerárquico:** como se postuló anteriormente, el desarrollo del autoconcepto implica una serie de elementos que, dependiendo de cada individuo, reciben una valoración diferente. Es dicha valoración la que permite diferenciar una jerarquía en función del constructo personal de autoconcepto.
- **Estable:** el entendimiento general del autoconcepto es estable, sin embargo, su desarrollo, al variar dependiendo del individuo y su contexto, se contrapone a dicha estabilidad.
- **Experimental:** este rasgo hace referencia a la evolución del concepto, dependiendo de variables como la edad y la experiencia. Esto supone que a medida que el autoconcepto se construye se denomina como multifacético y estructurado.
- **Valorativo:** ya que su formación parte de la valoración que hace el individuo de su contexto y los aspectos o patrones que busca apropiarse.
- **Diferenciable:** Esto porque se diferencia de otros constructos con los que tiene relación, como lo son: autoestima, auto concepto, autoimagen, autopercepción, autoevaluación, autoconciencia, autoconfianza, autoeficacia, entre otros.

Además, cabe resaltar que se construye a lo largo de toda la vida a través del proceso de socialización y cumple funciones referidas a la autorregulación de la conducta, la

automotivación y la autoeficacia (González et al., 1997); funciones fundamentales para el rendimiento académico, el establecimiento de relaciones sociales positivas y el bienestar subjetivo.

Como conclusión de este apartado, se considera que la definición que más relación tiene con el objeto de investigación propuesto, es la de Saura (1996) ya que engloba elementos como: la percepción y la jerarquización en función de esta, la coherencia y estabilidad y la dinámica social y la incidencia de dichas variables en la formación de autoconcepto.

3.1.2.3 Dimensiones del Autoconcepto

Como se dijo anteriormente, pese a existir numerosos autores que conciben el autoconcepto de forma diferente, la gran mayoría reconoce el carácter multidimensional de este constructo. En un principio, entre la década de los años 60 y 80, diversos investigadores (Rosenberg, 1963; Coopersmith 1967; Marx y Winne, 1978, citados por Véliz, 2010) estudiaban a la autoestima desde una perspectiva unidimensional, a través de una única puntuación que hacía referencia al autoconcepto general o a la autoestima global. En esta línea, Coopersmith (1967), citado por Véliz (2010), elabora el inventario Self-Esteem que hace referencia a una única dimensión a la hora de evaluar el autoconcepto.

Sin embargo, en el año 1976, Shavelson, Hubner y Stanton (1976), citados por Serrano, (2014), renovaron la forma de entender el autoconcepto al asignarle un carácter marcadamente multidimensional y jerárquico. Estos autores dividen el autoconcepto entre académico y no académico; el académico lo dividen a su vez en las áreas de lengua, matemáticas, inglés y ciencias y el no académico en tres áreas básicas: social, emocional y física, a su vez estructuradas en otras habilidades específicas (Véliz, 2010).

También, McIntre y Drummond (1976), citados por Serrano (2014) apuestan por un autoconcepto multidimensional basado en los componentes: yo general, yo familiar, yo

escolar y yo motivacional. Harter (1982), citado por Serrano (2014), confirma estas teorías al elaborar la escala de competencia percibida para niños (PCS) que recoge que la percepción de la autocompetencia se construye a través de factores sociales, físicos y cognitivos.

Continuando con el trabajo de Ramos (2008), se distinguen las siguientes dimensiones:

- Autoconcepto académico: Esta dimensión hace referencia a la evaluación que el sujeto hace del grado de competencia académica percibida y sus capacidades intelectuales. Esta dimensión incluye la valoración que la persona hace tanto de las áreas instrumentales (área matemática y área del lenguaje) como de los diferentes aspectos académicos relacionados con el desempeño en el ámbito escolar.
- Autoconcepto físico: Esta dimensión, dada la multiplicidad de ejes que la conforman, dificulta la definición de sus componentes. Sin embargo, usualmente en esta se incluye la evaluación que la persona realiza de su imagen corporal y sus posibilidades físicas. En este sentido, está la aportación de Fox (1988) que divide la autoestima física en dos sub áreas: una relacionada con la percepción de la propia habilidad motriz y otra con la percepción de la propia apariencia física.

Sobre estas dos, Bracken y Howell (1991) diferencian cuatro ámbitos que las componen: competencia física, apariencia física, forma física y salud.

- Autoconcepto social: Hace referencia a la evaluación que la persona hace de sus interacciones sociales y relaciones interpersonales. Esta dimensión incluye los sentimientos relacionados con la permanencia a un grupo y el papel desempeñado dentro de él.

Ampliando lo anterior, de acuerdo con Esnaola y Madariaga (2008), frente a la distinción por contextos, hay una diferenciación que considera que el autoconcepto social se organiza, más bien, dependiendo de la evaluación de unas u otras de las

competencias (las habilidades sociales, la prosocialidad, la agresividad, la asertividad...) que las personas desarrollan en la vida social

- Autoconcepto emocional: Se relaciona directamente con la evaluación que la persona hace de su capacidad para percibir los propios estados emocionales, su habilidad para gestionarlos de manera inteligente y el grado de control ante las diversas situaciones de la vida diaria.
- Autoconcepto personal: Esta última dimensión refleja la idea global que el sujeto tiene de sí mismo, construida a través de la evaluación de todas las partes que conforman la opinión personal.

De acuerdo con Enaola y Madariaga (2008) este término designa uno de los cuatro ejes del autoconcepto, el cual reúne ejes como el moral y ha suscitado menos interés en el campo de la investigación psicológica en comparación a las demás dimensiones.

Una vez encontradas las diferentes dimensiones que conforman el autoconcepto y que se van a evaluar a lo largo de este documento, se analizará cómo se construye el autoconcepto buscando conocer los factores que resultan clave en este proceso e incidir positivamente en su formación desde el ámbito educativo

3.1.2.4 Construcción del Autoconcepto

El autoconcepto no es un concepto inmutable, sino que se aprende y por tanto se puede mejorar (Navarro, 2009). Este constructo empieza a configurarse en el momento de la concepción, ya que el feto antes de nacer ya capta las emociones que le transmite su madre grabándose estas en su naciente sistema nervioso (Carrillo & Mirella, 2009). Posteriormente, en el nacimiento se desarrolla la autoestima en función de todo tipo de estímulos externos, construyéndose conforme va creciendo el círculo de personas con las que se está en contacto (Melcón y Melcón, 1991). En este sentido, se puede decir que el autoconcepto se construye a

partir de las propias comparaciones que se realizan con los demás y a través de las reacciones que las personas significativas (padres, madres, maestros/as y amigos/as) tienen hacia el otro (Carrillo & Mirella, 2009).

Siguiendo esta línea de pensamiento, es importante analizar el influir de los contextos familiares, sociales y escolares en el desarrollo del autoconcepto:

3.1.2.4.1 Familia

Ramos (2009) y Sánchez (2008) consideran que la familia tiene un gran peso en el autoconcepto del niño/a, resultando pieza clave para su desarrollo al transmitir los primeros y más importantes valores que influirán en el individuo a la hora de formar su personalidad.

Como lo nombra Lorenzo (2007), el papel de los padres en la formación de un autoconcepto negativo o positivo es fundamental, ya que el niño/a, desde que nace, recoge las valoraciones que recibe de los adultos cercanos, siendo estas las primeras experiencias que informan al niño/a de la importancia que se le otorga a su persona por parte de los demás, por tanto, los padres tienen en sus manos la responsabilidad de formar desde los primeros años el autoconcepto de sus hijos, atendiendo a sus necesidades físicas y psico-afectivas (Melcón y Melcón, 1991; Cury, 2012).

En concreto estas necesidades emocionales y afectivas son: sentirse amado, aceptado, escuchado, comprendido, seguro, libre de amenazas, recibir instrucción para desarrollar su vida espiritual, sentirse importante y parte de la familia, así como tener un equilibrio entre la libertad y sus límites (Sánchez, 2008).

En general, se ha establecido que en la mayoría de las ocasiones el concepto parental de los niños y niñas tiene un alto impacto en la autopercepción de los mismos, esto sumado a la influencia del círculo familiar respecto a las relaciones sociales de los individuos las cuales

están dadas por las elecciones realizadas respecto a los entornos de educación formal, no formal y social para el desarrollo del niño o niña (Sánchez et al., 2012)

3.1.2.4.2 Relaciones Sociales

Las relaciones sociales que el individuo establezca, también van a ser decisivas en el desarrollo del autoconcepto. Al igual que las actitudes y valoraciones de los padres son fundamentales para el desarrollo de este, también lo son aquellas que provienen de las relaciones sociales que cada ser establece a lo largo de su vida, modificando su autoconcepto en función de la aprobación social y el sentimiento de pertenencia a un grupo (Melcón y Melcón, 1991).

Como afirma (Carrillo & Mirella, 2009), si los sentimientos y las expectativas de las personas a las que se siente ligado son positivos, el niño recibirá un mensaje agradable que le hará sentir bien y aumentará su autopercepción; si por el contrario estos sentimientos son negativos la sensación que percibirá le causará dolor, favorecerá el rechazo de su persona y disminuirá dicho concepto, es decir, que para favorecer el autoconcepto del niño es necesario explicarle sobre los condicionantes externos, aprendiendo a extraer la verdad de las críticas que recibirá (Melcón y Melcón, 1991), avanzando en su autonomía personal.

3.1.2.4.3 Escuela

La escuela, entendida como el entorno donde confluyen numerosas interacciones entre el alumno, sus compañeros y los profesores, se convierte en otro de los factores que resulta determinante para la formación del autoconcepto (Lorenzo, 2007). Esto se debe a que, a estas edades, los maestros y los compañeros, junto con la familia, como se ha comentado anteriormente, forman la principal fuente de influencia en los niños (Sánchez, 2008). En este sentido, las interacciones que desarrolle con sus compañeros a lo largo de la etapa escolar, así como el sentimiento de pertenencia o no al grupo-clase, van a condicionar notablemente el

desarrollo de su personalidad, generando sentimientos positivos de aceptación y estima, o negativos de vergüenza y de rechazo (Sánchez, 2008).

Al ampliar la significancia de las relaciones con compañeros de clase en la formación del autoconcepto cabe resaltar que, la formación de habilidades, y en general el proceso de aprendizaje, se ve incidido por la interacción que el infante establece con sus iguales.

Como propone Campo (2014), la dinámica de socialización entre compañeros de clase no sólo está dada por la necesidad inherente al ser humano de afiliarse y supone beneficios importantes para el desarrollo cognitivo y psico-emocional importantes. Como reflejo de esto, los infantes que entablan relaciones positivas con sus compañeros experimentan niveles más altos de bienestar emocional, son más seguros de sí mismos y promueven y participan en procesos de socialización los cuales tienden a generar relaciones adaptativas.

Por otra parte, el profesor como agente educador y persona significativa para el alumno, tiene también una influencia decisiva en el autoconcepto del estudiante (Lorenzo, 2007). En esta dirección, las expectativas que el docente proyecta en el alumno (Martínez y García, 1997), van a favorecer el éxito o fracaso del niño, generando el efecto que Merton (1968), citado por García (2011), denomina: “profecía autocumplida”. De igual forma, el interés, la confianza, y la empatía (Lorenzo, 2007) que demuestre el profesor con el alumno van a condicionar su desarrollo personal, favoreciendo o perjudicando el autoconcepto del mismo.

En este punto en concreto, se ha de comentar además que la escuela se convierte muchas veces en condicionante de la baja autoestima del alumnado al realizar una valoración cuantitativa de los conocimientos a través de pruebas estandarizadas (J. Ó. G. García, 2011); que premian más el triunfo que el mérito (Melcón y Melcón, 1991). De esta forma, el alumno asocia el éxito o el fracaso en función de un mero resultado, influyendo no sólo en las capacidades del alumno, sino también en lo que él se cree capaz de hacer (Lorenzo, 2007).

Después de todo lo expuesto, la intervención que se puede realizar en el ámbito educativo para favorecer el autoconcepto en los niños pasa por generar ambientes de trabajo donde el individuo se sienta seguro y con libertad para probar, equivocarse, expresar su individualidad, comunicar sus sentimientos y actuar como es (Coopersmith y Feldman, 1974, citados por Zulaika, 1999; Sánchez, 2008). De igual modo, el profesor debe reforzar, prestar atención y tener en cuenta a todos sus alumnos sin excepción, comunicando su valía y sus capacidades, aumentando así sus expectativas de autoeficacia (Bandura, 1983, citado por Melcón y Melcón, 1991).

Así mismo, la escuela y el profesor deben fomentar las relaciones sociales positivas, potenciando el respeto y la comunicación entre los alumnos, cultivando la empatía y procurando experiencias positivas de grupo. Solo así el alumno podrá sentirse bien consigo mismo y cómodo con el resto de sus compañeros (Sánchez, 2008) y desarrollará un adecuado autoconcepto. Sobre estos espacios, vale aclarar que las dinámicas de los mismos también deben contemplar la generación de “incomodidad”, de modo que se potencie en el alumno el uso de la creatividad para la resolución de conflictos, esto como preparación para su desarrollo personal.

Por último, se hace pertinente abordar la formación del autoconcepto desde el contexto educativo no formal o extracurricular. Para esto se parte de la conceptualización de Sarró y González (2021) en torno a la educación informal, los cuales postulan que incluye la educación informal (usos del tiempo, actividades familiares, apoyo para llevar a cabo tareas escolares) y las prácticas educativas no formales desde el hogar (participación en actividades extraescolares, tipos de actividades y formas de participación) (p.6). Sobre estas últimas existe una diferenciación entre académicas y no académicas. Las primeras engloban prácticas como idiomas, informática, matemáticas y demás, mientras que las segundas engloban prácticas como la danza, las artes plásticas, la música, etcétera (Rodríguez et al., 2011).

En línea con el objeto de la investigación propuesta, se profundizará en la formación del autoconcepto desde los espacios de educación informal no académica. Además de constituirse como un espacio para el desarrollo de interacciones sociales con el respectivo impacto que estas suponen en la formación del autoconcepto, de acuerdo con Carrascal (2015), los entornos artísticos permiten que, a través del lenguaje simbólico, el individuo refleje elementos de su conciencia que conoce o desconoce como lo son la incertidumbre, el deseo, el asombro, el placer o el gusto, y que son parte fundamental en el desarrollo de la creatividad. A partir de la identificación de estos elementos el individuo puede hacer un acercamiento a sí mismo, profundizando en su desarrollo personal y su autoconcepto. Esto en cuanto a la importancia de los espacios artísticos en la formación del autoconcepto, sin embargo, también se resaltan las ventajas de participar en espacios artísticos y desarrollar un autoconcepto sólido y sano, lo cual, de acuerdo con Rodríguez (2011), suponen una mejora en el rendimiento académico. Citando los hallazgos de la investigadora con el fin de profundizar en lo expuesto:

“los alumnos objeto de su investigación, con autoconcepto general alto y que además asistían a teatro, mostraron un rendimiento más alto en inglés que aquellos con un autoconcepto general alto y que no asistían a la actividad de teatro. En cuanto a la segunda interacción, los resultados muestran que los alumnos con un autoconcepto general alto y que además asistían a música obtuvieron mejores puntuaciones en matemáticas en comparación con aquellos que no asistían a la actividad de música” (p. 13).

Al analizar lo anterior, se identifica una clara relación entre el autoconcepto alto, la participación en actividades extracurriculares con enfoque artístico y el rendimiento académico, siendo la educación informal un espacio que propicia el desarrollo del autoconcepto desde el entendimiento de la propia conciencia.

Desde otra óptica, al profundizar en la relación existente entre pedagogía y espacios artísticos, cabe resaltar la propuesta denominada Art Thinking de María Acaso, la cual se conceptualiza como un marco que pretende posicionar las artes visuales como metodología para cualquier tipo de aprendizaje, es decir, como una macro metodología educativa que introduce las artes visuales, escénicas, digitales, literarias y la arquitectura no como contenidos sino como maneras de hacer en los contextos educativos. En este sentido, se entiende el arte y la educación como elementos relacionados que dependen entre sí para el desarrollo de su objeto y que gracias a esta simbiosis, promueven recursos como el pensamiento divergente, crítico y creativo; el placer como elemento central; la celebración de la pedagogía como un proceso de generación de conocimiento, y no solo de transmisión y, por último, el trabajo colaborativo y por proyectos (De Miguel, 2019, p.9).

3.1.2.5 Etapas de Construcción del Autoconcepto

Partiendo de lo anterior, la construcción del autoconcepto está ligada a las experiencias vividas por el sujeto y la caracterización que les da como positiva o negativa, estando esta dinámica ligada a factores biológicos, socioculturales y psicológicos en los cuales se pueden diferenciar una serie de etapas. Estas se abordan a continuación.

Haussler y Milic (1994) diferencia 3 etapas fundamentales en la formación del autoconcepto.

- Etapa existencial: Esta abarca desde el nacimiento hasta los dos años y se caracteriza por ser aquella en la que el infante es capaz de percibirse a sí mismo como diferente a los demás.
- Etapa del sí mismo exterior: esta etapa va de los dos hasta los doce años y es una de las más significativa en la formación del autoconcepto ya que en esta el infante comienza a desarrollar un concepto de sí mismo más maduro. Sin embargo, esta

evolución está condicionada por el contexto en el que se desenvuelve el niño, entendiendo que su autoconcepto partirá de la dinámica de socialización que desarrolla con quienes considera las personas más significativas. Cabe resaltar que en esta fase juegan un papel importante los padres y los docentes, siendo estos los que más socializan con el infante.

- Etapa del sí mismo interior: esta se desarrolla en la adolescencia y parte de lo construido en la primera fase para la autovaloración social (Cazalla y Molero, 2013). En esta fase toma especial importancia la percepción del individuo del éxito y el fracaso frente al refuerzo del autoconcepto.

En general, cabe resaltar que las fases más significativas en la construcción del autoconcepto se dan en la etapa estudiantil del sujeto, por lo que se considera que este actor juega un papel sumamente importante en el concepto que el individuo tiene de sí mismo.

3.1.3 Contenidos de la Conciencia Corporal: acercamiento al autoconcepto.

A continuación, una vez hallados los orígenes de la conciencia corporal se analizará cómo se articula este concepto con “el autoconcepto” que cada individuo tiene de sí mismo.

Como se mencionó anteriormente, una de las particularidades que define a la conciencia corporal es su gran pluralidad conceptual y su carácter multidisciplinar. De acuerdo con Canales, (2006), esto está dado por cómo la conciencia corporal se nutre de numerosas corrientes y presenta matices muy diversos.

Bajo este parámetro, la falta de estudios teóricos que presenta la conciencia corporal favorece el desacuerdo en su interpretación (Villada, 2006), la indefinición de sus contenidos (Learreta, 2004), y la ausencia de una clara y precisa estructuración de los mismos (Ortiz, 2002).

En esta dirección Montávez y Zea (1998, p. 23) afirman que *“son muchos y variados los contenidos que pueden considerarse dentro del campo de la conciencia corporal y sólo podemos abordar algunos de ellos en el ámbito educativo”* (pág., 23) por lo que es necesario plantear cuáles son aquellos contenidos expresivos que se desean potenciar a lo largo de las actividades de conciencia corporal con el objetivo de adecuarse a las necesidades de las niñas y potenciar su desarrollo integral en todas las dimensiones.

Ahora bien, realizando un análisis de las clasificaciones que se han realizado acerca del contenido de la conciencia corporal se encontró que son numerosos los autores que han buscado estructurar y organizar dicho contenido en función de diversos criterios. De esta forma, se expone la clasificación de Sierra (1997), citado por Ortiz (2002), que organiza los contenidos expresivos en función de la intención con la que se trabajan los mismos. Este autor divide los contenidos expresivos en: investigación del movimiento y del sonido corporal, expresión y comunicación, creatividad, orientada hacia el entendimiento del autoconcepto.

Por su parte Zagalaz, Cerero y Cachón (1999), analizando las corrientes actuales de la educación física en un ambiente escolar, señalan que la conciencia corporal se configura en las siguientes manifestaciones asociadas al movimiento: educación postural e imagen corporal, expresión y comunicación no discursiva, dominio del espacio tiempo, danza/baile, teatro evolutivo, juego simbólico, juego de roles, juego dramático, dramática creativa, creación colectiva y montaje de textos.

Siguiendo esta idea, Motos y Aranda (2001), agrupan los contenidos expresivos en grandes apartados, que en conjunto atienden a los componentes del movimiento: cuerpo, espacio, tiempo y energía, estos grandes apartados son: toma de conciencia y sensibilización del propio cuerpo, espontaneidad y técnicas corporales, relaciones con el medio circundante,

relaciones con los otros, percepción y estructuración del espacio-tiempo. Así se puede observar la estrecha relación que tienen la conciencia corporal con el autoconcepto

Torres (2000), realiza una clasificación bastante parecida colocando en primer lugar a los “contenidos expresivos comunicativos básicos” que hacen referencia a los componentes del movimiento: cuerpo, espacio, tiempo, energía; en segundo lugar, a los “contenidos expresivos comunicativos resultantes” que surgen de la combinación de los anteriores; y por último a los “contenidos específicos de dramatización y danza” que recogen las técnicas expresivo-comunicativas.

Por su parte Ortiz (2002), destaca la importancia que debe otorgarse a la plasticidad, espontaneidad y creatividad en el trabajo de la conciencia corporal y estructura los contenidos expresivos en torno a tres grandes bloques claramente diferenciados: lenguaje corporal, representación/dramatización, ritmo y danza. También, Rueda (2004) concibe los contenidos referidos a la conciencia corporal como “*manifestaciones expresivas asociadas al lenguaje corporal*” (pág. 20) y los clasifica en seis bloques: danza, interpretación musical, motricidad musical, mimo y pantomima, dramática corporal y caracterización.

Por último, se encuentra la división que hace Learreta, Sierra y Ruano (2005) que estructuran el contenido de la conciencia corporal partiendo de tres dimensiones: dimensión expresiva, dimensión comunicativa, dimensión creativa. Y Coterón et al. (2008) amplían a cuatro las dimensiones que conforman dicho contenido añadiendo la dimensión estética, configurando de esta forma la conciencia corporal y marcando las principales líneas de trabajo a desarrollar.

Después de este análisis realizado se observa lo difícil que resulta encontrar un único sistema de clasificación, ya que el ser humano presenta múltiples formas de expresión y todas ellas pueden abordarse desde diferentes ángulos en función de los objetivos que se deseen alcanzar.

Sin embargo, citando a Torres (2000) se puede observar que todos los intentos de clasificación persiguen un mismo fin, ya que todos los núcleos de contenidos buscan “favorecer la comprensión y expresión no verbal, así como el movimiento expresivo: corporal, visual, plástico y musical con contenidos de rítmica, danza, dramatizaciones y en general propuestas de movimiento con un alto componente de plasticidad y creatividad” (p. 25).

Para efectos de este trabajo, se tendrá como referencia la clasificación aportada por Montávez y Zea (1998) quienes buscan favorecer el autoconcepto de las niñas en edades tempranas, atendiendo no sólo a la dimensión cognitiva y motriz, sino también potenciando su faceta emocional y socio-afectiva. En concreto las autoras clasifican el contenido de conciencia corporal en:

- **Expresión corporal base:** Este bloque hace referencia a los componentes del movimiento: cuerpo, espacio, tiempo y energía, con el objetivo de introducir al alumno en la EC y facilitar el proceso hacia posteriores lenguajes expresivos. En este sentido, este primer bloque supone un primer contacto divertido, afectivo y sobre todo exitoso con los contenidos expresivos.
- **Danza:** Este bloque de contenidos incluye diferentes manifestaciones expresivas como: danzas colectivas, bailes de salón lúdicos, gimnasia jazz educativa y aeróbicos recreativos, con el objetivo de descubrir, experimentar y enriquecer el movimiento expresivo; desarrollar códigos comunicativos que nos permitan expresarnos con nosotros mismos y con los demás; potenciar las relaciones sociales; disfrutar de la alegría de la expresión y el ritmo corporal; desarrollar creatividad etc., favoreciendo de esta forma el desarrollo integral del alumno en todas las dimensiones de la personalidad.

- Dramatización: Este último bloque de contenidos hace referencia a diversas manifestaciones artísticas como: dramática y acrobacia expresiva, con el objetivo de explorar las distintas formas de comunicación, favorecer la expresión con el cuerpo e incrementar los recursos creadores (imaginación e improvisación) como medios de liberación y comunicación. Además, este último bloque permite despertar el interés y la motivación del alumnado al presentar un carácter original, dinámico y estético.

Si bien todo el contenido envuelto en la clasificación es importante para efectos de este trabajo de investigación, se tomará como referencia la danza como manifestación de expresión y vinculada de manera directa con los beneficios que ésta puede traer al aprendizaje del autoconcepto en niñas en edades tempranas.

4. Hacer un acercamiento a la importancia de los espacios artísticos y el papel del contexto educativo en la construcción del autoconcepto

Tras realizar una caracterización del autoconcepto y la conciencia corporal con sus dimensiones, implicaciones, construcción y demás elementos relevantes, a continuación, se profundiza en el papel de los espacios artísticos y el contexto educativo en la construcción del autoconcepto. Para esto se abordarán elementos como la conciencia corporal y el autoconcepto desde la educación, tanto formal como extracurricular, y el arte, finalizando con un análisis sobre la simbiosis entre arte e instituciones educativas en la formación de tal dimensión.

4.1 Conciencia corporal desde el contexto educativo

Para el desarrollo de este apartado se propone abordar las etapas en el desarrollo de la conciencia y la cognición corporal con el objeto de diferenciar la participación del contexto educativo en función de estas.

De acuerdo con Boulch (1995) en su libro “El desarrollo psicomotor desde el nacimiento hasta los 6 años”, el desarrollo de la conciencia corporal se desarrolla a partir de tres etapas fundamentales. La primera se da desde el nacimiento hasta la apropiación del habla o lenguaje. Esta etapa tiene una característica fundamental, la cual se relaciona con el acelerado desarrollo mental, esto dado por las percepciones y la interacción con el mundo en las que el niño está inmerso. Así mismo esta se subdivide en una serie de fases, las cuales son:

- Etapa de los reflejos
- Etapa de la organización de las percepciones

- Etapa de la inteligencia sensorio-motriz

En general, en esta fase el niño se forma una primera impresión de sí mismo a través de la experimentación de la realidad, lo que le permite entenderse desde la individualidad y en función de la forma en la que interactúa con el mundo.

La segunda fase, de acuerdo con Soler (2016), se desarrolla entre los 3 y 6 años de edad, y se encuentra íntimamente ligada a la interiorización que hace el infante de los símbolos a partir de la imitación de estos. De acuerdo con Piaget (1994), los primeros símbolos representativos no son de carácter lingüístico sino que surgen de la repetición e interiorización de acciones aprendidas desde la interacción con el mundo, por lo que están condicionadas al aprendizaje personal del niño. Esto resalta la caracterización de la conciencia corporal como egocéntrica en su segunda etapa, ya que parte de la dificultad del infante para ponerse en la posición del otro y en función de esto descentralizar su punto de vista.

Otro rasgo a resaltar de la segunda etapa en la formación de la conciencia corporal es el énfasis que hace el infante en características particulares de los objetos, las cuales concibe como únicas e inamovibles, por lo que tiende a formular conclusiones erróneas. Esa formulación parte de la incapacidad del niño para interpretar las transformaciones a las que están sujetas las características que considera inamovibles.

En general, si el desarrollo de esta segunda fase se da en condiciones óptimas, el infante será capaz de desplazarse sin mayores limitantes, tendrá un nivel óptimo de coordinación en sus extremidades, tendrá un buen desarrollo del equilibrio, su motricidad estará organizada en un plano temporal y tendrá un desarrollo en el plano de la coordinación óculo-manual (Soler Ortíz, 2016, p.30). Al no desarrollarse esta fase de forma adecuada supone un impacto tanto en el manejo corporal del infante como en la formación de

conceptos base para la adquisición de la reversibilidad. Frente a esta falta de desarrollo, el papel de la danza se enmarca en función de este como propuesta para el desarrollo de procesos cognitivos como la memoria, representación, resolución de conflictos, toma de decisiones, manejo corporal, entre otros, es decir, la danza juega un papel como herramienta para el afrontamiento de tales carencias en el desarrollo de la percepción, tanto desde lo corpóreo como lo cognitivo.

En la tercera y última etapa, el infante adquiere la reversibilidad. De acuerdo con Piaget (1994) la reversibilidad es la característica más definida de la inteligencia. Si el pensamiento es reversible, entonces puede seguir el curso del razonamiento hasta el punto del cual partió. Reversible significa “poder invertir las propias acciones a fin de establecer su estado inicial”. A partir de un periodo gradual de elaboración, alrededor de los 7 años, el ser humano adquiere la reversibilidad y logra organizar su pensamiento en estructuras lógicas; es decir, puede realizar operaciones lógico-concretas, como clasificaciones, seriaciones, mediciones y numeración (p. 47). En general, en esta etapa el infante es capaz de generar representaciones mentales y estructurar su funcionamiento motriz en función de dichas estructuras.

En este periodo el niño tiene la capacidad de entender las relaciones que se dan entre el tiempo y el espacio, es capaz de clasificar objetos por categorías, y su razonamiento entra en el campo de lo deductivo y lo inductivo, logrando un pensamiento lógico que puede ir de lo general a lo particular o de lo particular a lo general (Soler Ortíz, 2016, p.34).

A continuación, se presenta una síntesis de cada una de las etapas abordadas con antelación y la respectiva especificación de rasgos distintivos a estas.

Figura 2 Etapas del desarrollo de la conciencia y cognición corporal

LE BOULCH – Conciencia	Edad	PIAGET – Cognición
1ª ETAPA, cuerpo sentido Concepto no intelectualizado del propio yo. Diferenciación progresiva del entorno.	1-3 años	Noción senso-motriz del cuerpo Praxias ideatorias (manipulación utilitaria de los objetos).
2ª ETAPA, discriminación perceptiva Coincidente con la optimización de la actitud y lateralización.	3-6 años	Noción preoperatoria del cuerpo Praxias ideomotrices con actividad simbólica.
3ª ETAPA, representación mental Inteligencia analítica debido al incremento de la mielinización del Sistema Nervioso Central.	6-12 años	Noción operativa del cuerpo Praxias constructivas dadas por una representación objetiva del espacio.

Nota. Fuente original Castañer (2002). La educación física en la enseñanza primaria. (Soler Ortíz, 2016, p.31)

Al analizar lo anterior desde el contexto educativo, se resalta que dicho contexto tiene generalmente mayor injerencia en la formación del autoconcepto en su segunda y tercera etapa. Esto supone que incide en el razonamiento transductivo del infante, la concepción animalista que tiene del mundo el mismo y la evolución de estos dos rasgos hacia el desarrollo del razonamiento lógico propio de la tercera etapa.

Partiendo de esta aclaración, el papel del contexto educativo en la formación del autoconcepto está dado por:

- La generación de espacios en donde el menor interactúa con el mundo y en función de estos se reconoce a sí mismo y a los demás
- La educación y el desarrollo de capacidades cognitivas que contribuyen en la formación de la conciencia corporal (Parra y Pacheco, 2018).

En general, el contexto educativo supone una serie de espacios y herramientas que contribuyen en el desarrollo de las capacidades perceptivo-motrices de los individuos, esto a través de la educación en conceptos como la corporeidad, lateridad, organización espacial,

etcétera. La educación en estas se da a partir de diferentes ejes, por lo que la enseñanza de educación física, arte, ciencias naturales, y demás ejes temáticos contribuye en el desarrollo de la conciencia corpórea.

Para finalizar el desarrollo de este apartado, cabe resaltar que, el porqué de su importancia para la consecución del objetivo general propuesto, está dado por la relación existente entre conciencia corpórea y autoconcepto, en donde la primera se interpreta como el reflejo de la conciencia del ser humano la cual parte del reconocimiento del mismo a partir de sensaciones y movimientos y la segunda como lo que se piensa de sí mismo, siendo que la primera influye en la formación de la segunda.

4.2 Autoconcepto y Contexto Educativo

Las múltiples investigaciones que se ocupan del autoconcepto coinciden en destacar su papel en la regulación de las variables cognitivo-motivacionales implicadas en el aprendizaje y el rendimiento académico (Núñez, González-Pumariega & González-Pienda, 1995). Al hilo de esto, González-Pienda, Núñez, González-Pumariega, Álvarez, Rocés, García, González, Cabanach & Valle (2000) encuentran, obteniendo resultados semejantes a otras investigaciones, en un estudio sobre variables motivacionales, entre las que se encuentra el autoconcepto, que los estudiantes con dificultades de aprendizaje (DA) desarrollan una imagen de sí mismos significativamente más negativa, especialmente en las áreas académicas, que sus iguales sin dificultades de aprendizaje. El autoconcepto académico es un constructo al que se le ha concedido una gran importancia en la investigación educativa ya que no se puede comprender la conducta escolar sin considerar las percepciones que el estudiante tiene acerca de sí mismo (Blanco, 2014).

En este sentido, al contrastar lo anterior con los planteamientos de Riolama (2007) frente al papel de la educación en la formación del autoconcepto, el cual resalta la caracterización de los entornos educativos como un espacio de interacción social incidente en la formación del autoconcepto, se entrevén dos enfoques a la hora de abordar el contexto educativo y el autoconcepto. Uno está dado por los espacios de socialización que suponen tales contextos y los cuales contribuyen al desarrollo del autoconcepto, mientras que el otro está dado por la incidencia de dicho autoconcepto en el rendimiento y la dinámica de socialización de los individuos. Es decir, el contexto educativo incide en la formación del autoconcepto a partir del desarrollo de las actividades que son propias, y en función de tal gestión del ente formador frente al desarrollo del autoconcepto, se incide en el rendimiento y los procesos de socialización del estudiante y la construcción de sentido individual.

En este sentido, se resalta el papel del contexto educativo tanto incidente como receptor de la formación del autoconcepto. De acuerdo con Blanco (2014), el papel del entorno educativo es una de los principales incidentes en la formación del autoconcepto, tanto así que en la investigación aplicada que desarrolló, entre los principales hallazgos encontró: El autoconcepto académico es menor en los alumnos subestimados por el profesor que en los sobreestimados, el autoconcepto tiene una gran influencia sobre el rendimiento, la motivación intrínseca predice el autoconcepto físico y las metas de maestría y amistad lo hacen de forma positiva, el autoconcepto sobre la habilidad en la lectura y escritura disminuye a medida que los estudiantes van pasando de curso, la autoeficacia y el autoconcepto resultan mejores predictores del valor de la tarea y del rendimiento que la autoestima, el autoconcepto influye en los resultados académicos a corto plazo, la repetición de curso es un predictor significativamente negativo del autoconcepto académico, las puntuaciones en autoconcepto resultan más bajas en los cursos superiores que en los anteriores y, por último, la identidad colectiva de tipo de escuela tiene un poder predictivo añadido a la motivación escolar (p. 8).

Profundizando en tal impacto del contexto educativo en la formación del autoconcepto, se refiere lo postulado por Salum (2011) el cual parte de la relación entre el autoconcepto y la autoeficacia, al ser la primera condicionante de la segunda siendo su impacto práctico el papel que juegan en la motivación, el aprendizaje, el desarrollo de capacidades, las elecciones académicas y los logros académicos. Esto se hace más relevante al considerar que “la educación, como sistema de formación, tiene efectos de larga duración que no se cambian fácilmente”, como bien lo plantea Maturana (Ocaña, 2015).

4.3 Autoconcepto desde el arte

Carrascal Domínguez (2015) señala que el arte juega un papel fundamental en la expresión del inconsciente. Estos suponen que el arte se caracteriza como una herramienta en la expresión de emociones, vivencias, ideas y demás dimensiones inherentes al ser humano, las cuales toman forma de expresiones artísticas. De acuerdo con Naumburg (1947), tal dinámica tiene incidencia directa en el desarrollo del ego de cualquier niño.

A partir de lo anterior, se resalta la cualidad expresiva y constructora o deconstructora del arte, el cual puede contribuir en el entendimiento y resolución de emociones y conflictos. A partir de esto último se puede establecer una relación entre la formación del autoconcepto y el arte, entendiendo este último como una herramienta para la expresión y entendimiento del inconsciente de un ser humano, lo que supone le brinda herramientas, a quien se beneficia de su práctica, para conocerse a sí mismo y en función de tal conocimiento establecer límites. De acuerdo con Romero (2004), “ la autoexpresión permite desarrollar el concepto del yo, así como una más profunda autoconsciencia. Posibilita expresar nuestros sentimientos, emociones y pensamientos aportándonos seguridad y confianza en nosotros mismos”.

Al detallar los beneficios que tiene el arte, y que pueden incidir en la formación del autoconcepto, se resaltan los postulados de Granados y Callejón (2010):

- Ayudar a madurar. En muchas corrientes psicológicas, como en La Gestalt, la madurez es vista como proceso, no como meta, consistiendo más en la fluidez de pensamientos, ideas, sentimientos, que en los logros. Persiguiendo más el que los canales de comunicación entre “el adentro” y “el afuera” estén libres de interrupciones. La madurez así, tiene que ver con el contacto adecuado con “el adentro”, con la percepción divergente del “afuera” y la conexión sana entre ambos polos. Esto último se hace importante al considerar la influencia del autoconcepto en la madurez del individuo, siendo esto último factor decisivo en el desarrollo y socialización del individuo conforme crece.
- Desarrollar la sensibilidad. La expresión artística es una herramienta importante para el desarrollo de la sensibilidad ya que permite observar la realidad desde diferentes perspectivas. Esto incluye el dar nombre y significado a lo percibido en función de las diferentes perspectivas que ofrece el arte.
- Fortalecer el autoconcepto positivo y autoestima. Esto dado que las visualizaciones, los colores, las sensaciones, y demás elementos que ofrece el arte, tienen una función mediadora en la psicología del ser humano, y sobre todo la experiencia de ser capaz de hacer algo, de expresar.
- Desarrollar aspectos psicomotrices y prerrequisitos básicos (en niñas pequeñas) para la lecto-escritura, lenguaje, etc. (p.77).

En general, de acuerdo con Carrascal (2015), el arte proporciona vías para que los individuos puedan expresar aspectos importantes de sí mismos, tanto de los que identifican plenamente como de aquellos sobre los que no tienen conciencia, esto a través del uso del

lenguaje simbólico. En este sentido, a partir de dicha exteriorización del ser se propicia el desarrollo de un autoconcepto positivo incidente en el desarrollo personal del individuo.

Partiendo de este abordaje teórico cabe mencionar metodologías existentes en las que existe una simbiosis entre arte y educación, entendiéndose estas como espacios para la formación del autoconcepto. Este es el caso de los postulados que María Acaso junto a Clara Megías desarrollan bajo el nombre de Art Thinking y que tienen como objeto crear un nuevo formalismo pedagógico en el que arte y educación se entiendan como necesarias entre sí para su desarrollo (Muñoz Fernández, 2020).

La autora de Art Thinking concibe el arte como un mecanismo de creación de conocimiento. El conocimiento, como en el romanticismo, se manifiesta como un acto estético y el arte como un modelo para la ciencia y la educación. En la metodología que propone María Acaso, que no quiere ser ni arte ni educación sino arteducación, se denota el objeto de vincular y unir la filosofía con la poesía o la estética para transmutar la primera en la segunda. Este formalismo pedagógico contiene una reformulación posmoderna de todos los tópicos de el más antiguo programa sistemático del idealismo alemán (1795) o de la filosofía del arte de Schelling con su aspiración de alcanzar una identidad armónica entre sujeto/objeto a través de una reunificación lograda por medio de la intuición estética (Muñoz Fernández, 2020, p.9).

5. Abordar el desarrollo del autoconcepto en niñas, haciendo especial énfasis en las danzas árabes como propuesta para el desarrollo de este.

Una vez definida la conciencia corporal, el autoconcepto y su construcción desde espacios educativos y artísticos, a continuación, se abordará la conceptualización de la danza con los diferentes elementos que la componen, haciendo énfasis especial en las danzas árabes. Para esto inicialmente se parte de una breve reseña histórica en lo concerniente a la formación del autoconcepto desde la danza.

5.1 Contextualización: Diacronía de la Danza

La utilización del cuerpo y el movimiento como medio de expresión y comunicación se remonta a los orígenes de la humanidad (Ortiz, 2002). El ser humano a lo largo de la historia ha manejado la danza y la música en diferentes tipos de rituales, ya sean mágicos, religiosos y tribales; o como un medio de diversión y liberación emocional, manifestándose a través de su cuerpo, sentimientos de alegría, ira, tristeza, etc. (Miranda, 1990).

En la prehistoria y en las antiguas civilizaciones, la danza aparece con un carácter étnico, a través del cual, el ser humano invoca las fuerzas de la naturaleza y se comunica con sus dioses (Ortiz, 2002). A medida que evolucionaron estas culturas primitivas se puede ver como la danza se transforma y pasa a estar controlada y reglamentada en función del espectáculo, una especie de corriente escénica, principalmente destinado a la clase dominante (Pérez et al., 2007).

En la edad media, con la llegada y dominación del cristianismo, se da entre sus doctrinas la negación del cuerpo al estar asociado a la maldad, y de esta forma, las actividades relacionadas con la expresión corporal sufren un claro retroceso y una gran

represión (Sierra, 2003). Después, en el renacimiento, el poder del cristianismo se debilita y aparece el movimiento cultural del Humanismo que recupera el gusto por la estética y por la belleza, las manifestaciones de alegría y las actividades dirigidas al placer visual. De esta forma la danza vuelve a tener relevancia y vuelve a formar parte del espectáculo para la humanidad (Pérez et al., 2007).

Gracias a este cambio cultural, se configura un nuevo modelo de sociedad amante de la diversión, donde aparecen inmersas las mascaradas, los intermedios, las fiestas y las interacciones artísticas, y en el siglo XVIII, con el triunfo de la monarquía y la aparición de la ideología basada en el uso de la razón para evitar la imposición de la autoridad, surge el debate acerca del marcado carácter técnico que presenta la danza y la consiguiente pérdida de las características de la danza original (Ortiz, 2002), esta reflexión se traduce en una nueva transformación de la danza, más natural.

Ahora bien, ¿que propicia la creación de la conciencia corporal o danza?, se puede decir que ésta se encuentra encuadrada en el ámbito de la educación física, ya que tiene sus orígenes más cercanos en la gimnasia, gracias a las Escuelas Alemana, sueca y francesa (Ruano, 2004). En este sentido Sierra (2003), propone que la conciencia corporal es “una actividad física mucho más creativa y humanista, mucho menos directiva, estereotipada y normativizada que el deporte, actividad que casi exclusivamente dominaba la educación física de entonces” (p.93).

Adicional a esto, dicha corriente artístico-expresiva surge de la mano de Dalcroze, considerado el creador de la rítmica; de Isadora Duncan, bailarina que revolucionó el concepto de la danza, mediante la danza natural y la huida de los estereotipos; y de Laban, mediante de la codificación del gesto expresivo (Canales, 2006).

A partir de lo anterior, a continuación, se realiza una ampliación sobre la conceptualización en torno a la danza y su relación con la construcción del autoconcepto.

5.2 Danza

Una vez estudiadas las diferentes clasificaciones que se pueden encontrar acerca de los contenidos propios de la conciencia corporal, se enfocará específicamente en el contenido de la danza al considerar que este recurso educativo va a resultar fundamental para potenciar el autoconcepto positivo de los niños y niñas en edades tempranas de desarrollo, desde la hipótesis de que la danza, insertada en el contexto educativo o en las academias, supone un excelente recurso a la hora de favorecer dicho autoconocimiento (Arteaga, 2003), generar un autoconcepto realista (Cuéllar & Jesús, 1999) y potenciar el desarrollo personal a todos los niveles (Castañer, 2002).

5.2.1 Concepto de Danza

En primer lugar, es necesario definir el concepto de danza para saber con exactitud a qué se hace referencia y poder utilizarlo de forma adecuada. La danza tiene un carácter plural lo que dificulta su delimitación bajo un solo concepto (Fuentes, 2007). El término danza ha sido utilizado a lo largo del tiempo para designar diferentes conceptos e ideas, siendo múltiples las asociaciones ligadas a esta palabra que provienen de diferentes campos: artístico, pedagógico, psicológico, sociológico, musical, etc. (Ortiz, 2002).

Desde una mirada etimológica Corominas y Pascual (1984), citados por Vicente (2009), creen que la palabra danza proviene del francés antiguo *dancier* que significa bailar, pasando con posterioridad a otras lenguas romances, al inglés *dance*, al alemán *tanzen* y al vasco *dantza*. Este término aparece frecuentemente relacionado a la palabra *baile*, incluso en ocasiones esta palabra se utiliza para designar la misma significación, sin embargo, encontramos una gran diferencia entre ambos términos. Siguiendo a Mateos (2003) se puede decir que la danza representa “algo más natural, más espontáneo, no sujeto a reglas ni pautas

de comportamiento” (pág., 125). Esta autora realiza además una clara distinción entre danza y baile al afirmar que el baile es un conjunto de movimientos provenientes de la necesidad de expresión que acarrea la danza, la cual es espontánea, pero el baile si se memoriza y repite.

Por otra parte, a la danza se le puede otorgar un valor creativo, el baile coreográfico (Mateos, 2003), en este mismo sentido Rueda y López (2013) afirman que el baile está compuesto por una estructura rítmica y pasos sistematizados que requieren un aprendizaje básico de la técnica y unas capacidades físicas básicas para ejecutarlo; sin embargo, la danza puede integrar baile, pero también otras técnicas destinadas al desarrollo de las posibilidades motrices de nuestro cuerpo y la exploración de las sensaciones que genera.

Una vez aclarada la diferencia del término danza y anticipado su valor creativo-expresivo, es necesario exponer las diferentes dimensiones que conforman este concepto. De esta forma, García (1997) hace un intento de definición incluyendo las diferentes dimensiones en las que se articula la danza, afirmando que es una actividad humana universal, que involucra a ambos sexos a lo largo de los diferentes ciclos vitales, por medio de técnica – expresión libre y espontánea expresando emociones, ideas y sentimientos por medio de una estructura rítmica. También dice que es “polimórfica, porque se presenta de múltiples formas, pudiendo ser clasificadas en: arcaicas, clásicas, modernas, populares y popularizadas; polivalente, porque tiene diferentes, dimensiones: el arte, la educación, el ocio y la terapia; compleja, porque conjuga e interrelaciona varios factores: biológicos, psicológicos, sociológicos, históricos, estéticos, morales, políticos, técnicos, geográficos, y además porque conjuga la expresión y la técnica y es simultáneamente una actividad individual y de grupo, colectiva” (pág.,16-17)

Complementando lo anterior, Kraus (1969), afirma que la danza se basa en el uso del cuerpo humano al ser una actividad exclusivamente humana, se extiende a lo largo del

tiempo, siendo una actividad que presenta una estructura rítmica que comprende desde unos pocos momentos hasta varias horas o días, ocurre en el espacio, teniendo un carácter tridimensional, sirve para comunicar, teniendo como objetivo la expresión de los estados internos y una intención comunicativa, tiene un estilo característico y unos movimientos determinados, pudiendo encontrarse desde patrones de gestos hasta precisos y refinados movimientos coreográficos individuales o colectivos.

Bajo esta misma dirección, Fuentes (2007) sostiene que la danza se articula en torno a dos componentes fundamentales, el motriz y el expresivo. Haciendo referencia al componente motriz, este autor recalca que la danza es movimiento humano en el espacio, a través de un tiempo y una cadencia rítmica. Junto a este componente motriz se destaca el componente expresivo al afirmar que la danza no es tan solo movimiento, es también expresión.

Cervera-Salinas y Rodríguez-Muñoz (1999), citados por Megías (2009), también hacen referencia al componente expresivo de la danza al sostener que “el acto y el arte de la danza no han de entenderse como meros procesos técnicos-artísticos, como un simple virtuosismo corporal, sino que revelan categorías de lo perceptivo, lo sensitivo y lo intelectual” (pág., 32)

Estas contribuciones permiten decir que la danza no sólo es movimiento que manifiesta las capacidades motrices, sino que se convierte además en un excelente medio de expresión de las enseñanzas, las experiencias, las reflexiones internas (Mateos, 2003). De igual modo, la danza se convierte en un instrumento liberador que surge de un impulso interior y permite la expresión de profundos estados emocionales y afectivos, así como el reconocimiento de habilidades y defectos propios del autoconcepto que cada individuo posee de sí mismo (Santiago, 2004).

5.2.1 Tipos de Danza

Para complementar y haciendo referencia a las danzas que desde los orígenes de los tiempos han acompañado el desarrollo del ser humano, Bozzini & Marrazzo, (1975) realizan la siguiente calificación: danzas sagradas, danzas ligadas al rito marcadas por acontecimientos importantes y danzas profanas. También Quévec (1981), citado por García (1997), insta que la danza se divide en: primitiva, haciendo referencia a lo ritual, lo mágico y la relación con los dioses y la naturaleza; clásica, haciendo referencia a lo irreal e imaginario a través de la pantomima y la representación; folclórica, reflejando los valores culturales de los pueblos transmitidos de generación en generación; contemporánea, obedeciendo la lógica emocional en busca de la plasticidad, la naturalidad y la sensación corporal; y social, en el ámbito de la danza de ocio, adaptándose a la música de la época.

Por otro lado, también es posible clasificar los diferentes tipos de danzas teniendo en cuenta la técnica que las caracteriza, como lo hacen los autores Leese y Packer (1982) dicha clasificación se basa en los siguientes tipos de danza: danza dramática, danza lírica, danza popular, danza de sociedad, danza jazz, danza teatral, claqué y danza religiosa. Sin embargo, Cuellar (1998), cataloga los diferentes tipos de danzas en función de los objetivos que se desean lograr y la metodología que se utilice para conseguirlos. De esta forma la autora las divide en: danza educativa, que toma los principios educativos de la psicomotricidad, insistiendo en los aspectos propios de la danza; danza terapia, como técnica corporal insertada en el campo de la psicología clínica buscando la integración emocional, cognitiva, física y social de la persona; y danza espectáculo o recreativa con un carácter marcadamente ocioso y recreacional.

Castañer (2002) completa esta clasificación también en función de los objetivos y el propósito que persigue la danza diferenciando entre: Danza de carácter académico: Basada en

el seguimiento riguroso de movimientos técnicos y coreografías por medio de repeticiones, así como la adopción de posturas y gestos muy precisos, este tipo de danza también puede denominarse danza clásica o ballet; Danza de carácter escénico: Orientada a la consecución de un resultado artístico apto para el espectáculo; Danza de carácter místico: fundamentada en conceptos mágicos y/o religiosos de forma individual o colectiva; Danza con carácter creativo-educativo: pretende potenciar la expresión e interpretación libre de movimientos del cuerpo, así como la realización de coreografías, con el objetivo de favorecer el desarrollo personal; Danza con carácter terapéutico: buscando actuar sobre diversos problemas de la persona a partir de conceptos psicoanalíticos interpretados a través de la gestualidad; Danza con carácter lúdica: destinada a atender la necesidad de recreación de las personas.

Una vez llevado a cabo el estudio de estas últimas clasificaciones ambas autoras consideran la danza educativa como un tipo concreto de danza, la cual sirve como referente permitiendo trabajar este tipo de contenidos en el ámbito educativo, por lo tanto, a lo largo de este proyecto de investigación se centrará la atención en la danza educativa o creativa-educativa al considerarla como el medio más efectivo para desarrollar el autoconcepto.

Siguiendo esta línea educativa, (Ortiz, 2002) propone para la primera infancia los siguientes estilos o formas de danza:

- Danza libre: Basada en juegos y actividades a través de los cuales el alumno/a descubre y conoce las posibilidades de su cuerpo en movimiento, así como los posibles usos del espacio y las diversas formas de usar el ritmo y la música.
- Danza coreográfica: Se concibe como el proceso que resulta de la combinación de los elementos corporales, espaciales y temporales permitiendo el desarrollo de la creatividad y la creación de composiciones originales de diversa dificultad.

- Baile de salón: Constituye un excelente recurso para desarrollar el ritmo y potenciar las relaciones sociales, teniendo un gran valor educativo de carácter interdisciplinar y de aplicación multidimensional.
- Danzas tradicionales y populares: Representan las danzas transmitidas de generación en generación que nos permiten conectar con las realidades y tradiciones de los diversos pueblos. De igual manera nos permiten el acercamiento y la difusión de las diferentes culturas a través de este tipo de manifestación cultural.

Después de esto, es importante detenerse en el desarrollo del autoconcepto desde la danza, por lo que a continuación se presentan una serie de consideraciones con el fin de abordar dicho eje temático.

5.2 La danza y el Fomento del Autoconcepto

Como se dijo en puntos anteriores, la danza presenta una serie de posibilidades que la convierten en un recurso ideal para el desarrollo del niño en todas las dimensiones. A continuación, se va a describir la relación que existe entre las posibilidades que ofrecen la danza y el fomento del autoconcepto.

5.2.1 Desarrollo Físico y Autoconcepto

En primer lugar, se afirma que la danza se convierte en un instrumento de mejora de las aptitudes y competencias físicas. En relación a esta posibilidad y siguiendo a Megías (2009), la mejora física lleva consigo importantes beneficios psicológicos como el desarrollo de la autoestima y el autoconcepto. En esta línea, Infante et al. (2012) afirman que el ejercicio físico dota a las personas que lo practican de una mayor sensación de competencia, control y

autosuficiencia, por lo tanto, la danza como actividad física, permite incrementar las habilidades físicas y aumentar la percepción de la competencia motriz, lo cual va a generar un mejor autoconcepto al incrementarse la habilidad física (Ramos, 2008).

5.2.2 Autoconocimiento Emocional, Gestión Emocional y Autoconcepto

Por otro lado, la danza favorece también el conocimiento de las emociones y la gestión inteligente de los estados internos. La danza, a través de la vivencia del cuerpo en acción y la expresión libre de la individualidad permite alcanzar un mayor conocimiento de las emociones y sentimientos inconscientes, una competencia que Bisquerra, (2011) denomina “conciencia emocional” y que sirve de base en la “gestión emocional”(Bisquerra, 2011), entendida como la capacidad para reflexionar sobre los sentimientos, tanto positivos como negativos, descartando o aprovechando la información que los acompaña en función de su utilidad (Fernández-Abascal, 2008).

Dichas habilidades emocionales, permiten reconocer los propios sentimientos, expresarlos y comprender los de los demás, (Salmurri, 2004, citado por Ruano, Learreta y Barriopedro, 2006) así como la capacidad de sustituir unas emociones por otras y manifestarlas, respetándonos a nosotros mismos y a los demás (Ruano, 2004), va a influir decisivamente en la mejora de la autoestima y autoconfianza (Vallés y Vallés, 2000). En esta línea, estudios como el aportado por (Fulquez, 2011) determinan que la capacidad para reconocer e identificar los sentimientos, comprenderlos y regularlos de forma positiva, permite incrementar la autoconfianza y elevar los niveles de autoestima. De modo relacional, se afirma que la danza favorece el desarrollo de otra de las dimensiones que conforman la autoestima, como es el autoconcepto emocional (Ramos, 2008).

5.2.3 Expresión Libre de la Individualidad y Autoconcepto

Como se nombró anteriormente, la danza favorece también la expresión libre y genuina de las características individuales. Dichas características se relacionan directamente con la autoestima si se tienen en cuenta las aportaciones de Sánchez (2008), quien dice que el movimiento favorece el conocimiento y la expresión personal, avanzando con ello en la propia construcción de la identidad y el desarrollo de la autoconcepto. Por otra parte, como afirma Nieves (2012), la expresión de la individualidad favorece la eliminación de complejos, inhibiciones y timideces, potenciando de esta forma los niveles de autoconcepto. Siguiendo a Santiago (2004) y a Vicente (2009), la desinhibición y espontaneidad que demuestre el alumno manifiesta el bienestar de la persona, siendo un indicador del nivel de autovaloración que tiene la persona de sí misma.

5.2.4 Relaciones interpersonales y autoconcepto

Además, la danza favorece el establecimiento de relaciones sociales positivas basadas en el respeto, la comunicación y el contacto interpersonal; siguiendo a Leese y Parker (1982), la danza favorece la aceptación e inclusión social, teniendo una gran repercusión en la personalidad a largo plazo a través de la mejora de los niveles de autoestima y sus beneficios. También Vicente (2009) recoge que las relaciones socio-afectivas que se establecen con la danza facilitan la integración social y permiten la mejora de la autoconcepto. Rueda y López (2013) afirman también que la danza favorece los procesos de socialización y las habilidades sociales, reforzando de esta forma la seguridad y la confianza en uno mismo, aspectos que se relacionan directamente con el sentimiento de valía personal.

5.2.5 Creatividad

Por último, es necesario comentar que la danza favorece también el desarrollo de la creatividad. Esta capacidad se convierte en un claro indicador del mismo. Siguiendo a Castanedo & Bueno, (1998), las personas que muestran un alto nivel de creatividad presentan también un claro autoconcepto, teniendo una mejor relación consigo mismos y con los demás.

Muchas características del talento que un ser humano desarrolle vienen de una infancia donde espacios como el arte, la música, el deporte y la lectura hicieron parte de la crianza, como mecanismo para complementar el aprendizaje de las diferentes ciencias. Específicamente en niños, la importancia en el desarrollo de la misma está dada por su papel en el fortalecimiento de la habilidad de darle diferentes respuestas o soluciones al mismo problema, esto gracias a que permite construir no sólo pensamientos divergentes, sino que también facilitan la comprensión de los fenómenos de maneras poco corrientes (Tiempo, 2012).

Concluyendo con este apartado, después del análisis realizado de las posibilidades de la danza y su influir en el desarrollo del autoconcepto, la danza supone ser un excelente recurso para el desarrollo integral del individuo y el fomento del autoconcepto, que le permitirá relacionarse más positivamente consigo mismo y con las personas que le rodean, incrementando su bienestar físico y mental y su calidad de vida

5.3 Danzas Árabes Como Propuesta Para el Desarrollo del Autoconcepto

Finalmente, con el objeto de abordar el desarrollo del autoconcepto en niñas, desde las danzas árabes como propuesta, a continuación, se realiza un despliegue teórico entorno al concepto de danzas árabes, sus principales rasgos, elementos y demás características importantes en su entendimiento como propuesta en el desarrollo del autoconcepto.

5.3.1 Danzas árabes

Botero (2016), define las danzas árabes como la agrupación, estilización y acomodación de danzas folclóricas de varias culturas de medio oriente, como lo son: la turca, la egipcia, la persa, la tunecina, del Golfo Pérsico, entre otras. Adicional a esto, Granada (2015) menciona que las danzas árabes son uno de los estilos más antiguos que existe, surgió al interior de los templos de Egipto, como baile religioso de tipo ritual, haciendo tributo a la fertilidad humana y a la honra de los Dioses. Caracterizándose por funcionar de adentro hacia afuera, teniendo como eje principal el centro de gravedad corporal, para que a medida que se danza los movimientos sean trasladados hasta la musculatura externa. Esta analogía también pasa a tener una interpretación psíquica y emocional, destacando que esta danza permite el encuentro con uno mismo, la expresión de emociones, la estimulación cerebral, puede mejorar la comunicación por medio del lenguaje corporal y propicia la aceptación del cuerpo tal cual es (Botero, 2016).

Continuando con la propuesta de la anterior autora, las danzas árabes permiten la disociación del movimiento de tal manera que el cerebro desarrolla varias secuencias de distintos movimientos, también se puede destacar el fortalecimiento de los músculos utilizados durante el parto, ya que se tonifica el abdomen, la parte baja de la espalda, la pelvis y la cintura, cabe resaltar que estos beneficios son típicos del estilo de danzas árabes (Oliva, 2016)

De acuerdo con Ricaurte y Delilah (2016) esta práctica se caracteriza por constituirse como una vía para “ser mujer de otra manera”, para sublimar la sensualidad ejerciendo dominio sobre la sexualidad propia. Una “danza exótica, sensual pero no sexual” que permite la construcción de corporalidades en función de la búsqueda, reencuentro o construcción de

lo que se es, minimizando las voces ajenas que no corresponden a tal construcción de identidad.

Así mismo Devorah Korek 2005, como se citó en Altieri (2016), en su libro “El arte de la danza oriental” al situar el origen de las danzas árabes postula que estas poseen como rasgo fundamental que “tienen movimientos esenciales y primarios que encontramos en una multitud de culturas distintas”, esto a partir del análisis del devenir histórico en torno a tal práctica, el cual encontró la autora se remonta a múltiples épocas históricas y se representa a través de distintos artes como lo son las pinturas y retratos de los llamados orientalistas elaboradas en los siglos XVIII y XIX o los símbolos trazados en restos de cerámica antigua, templos y estatuillas que datan 6000 años atrás.

5.3.2 Simbología de las Danzas Árabes

Una de las principales connotaciones simbólicas de las danzas árabes se encuentra ligada a la representación que hace de elementos representativos de la naturaleza. De acuerdo con Oliva (2016), los movimientos de cadera propios de las danzas árabes, dependiendo de su tipo, tienen una significancia diferente. Esta se describe a continuación:

- Los movimientos de subida bajada y laterales son una representación de los cuatro puntos cardinales de la tierra. Al unirlos se forma un círculo que representa el planeta tierra.
- Los movimientos ondulantes, a excepción de aquellos que asemejan un círculo, están ligados a la representación del mar. Esto incluye los movimientos de las caderas, el torso y las manos, los cuales buscan representar los ciclos lunares y el movimiento característico del mar

- Los movimientos circulares completos de la cadera representan el sol y el recorrido que realizan los planetas entorno a este. Así mismo, los movimientos de la cabeza representan el cielo y la órbita de los planetas.
- Los movimientos del pecho buscan representar a las estrellas
- Otro tipo de movimientos, como el llamado Camello de pecho o de pelvis, a través de la ondulación del cuerpo, buscan simular movimientos de animales en específico, los cuales tienen una connotación simbólica diferente. Por ejemplo, se relaciona el camello con el silencio, la sabiduría, el paso del tiempo.
- Los movimientos de los hombros y brazos están ligados a la seducción y a la representación de sucesos como el vuelo de las aves a la caída de las hojas.

5.3.3 Autoconcepto desde las Danzas Árabes

Al abordar la formación del autoconcepto desde la práctica de danzas árabes se hace pertinente identificar prácticas propias de estas y su impacto en la formación del autoconcepto. Con este objeto, a continuación, se analizarán diferentes investigaciones que ligán directamente la práctica de las danzas árabes con la formación del autoconcepto o elementos asociados que contribuyen a tal objeto.

Oliva (2016), en su investigación aplicada, resalta los beneficios psicológicos que tiene la práctica de danzas árabes en un grupo de alumnas de la academia de danza Rashida Dance Academy. De acuerdo a los hallazgos de la autora, la práctica de este tipo de danza genera beneficios como: la mejora del autoconcepto; aumento en la autoeficiencia, estando esto dado por la capacidad que adquieren las alumnas de motivarse y demostrarse a sí mismas que son capaces de lograr retos propios de las danzas árabes; y una mayor aceptación del

cuerpo, lo cual comprende el reconocimiento de la gran variedad de cuerpos que existen y la aceptación del propio en función de esto.

Por otro lado, Botero (2016) al analizar el impacto del aprendizaje de danzas árabes en estudiantes de la Academia Anasi de Bogotá encontró que la práctica de esta no sólo comprende una dimensión estética, sino que tiene una dimensión sociocultural al incidir en la subjetividad femenina y el empoderamiento femenino de las alumnas de la academia. Esta subjetividad y empoderamiento se ven incididos gracias a los lazos de compañerismo que se forman entre las estudiantes participes de las dinámicas entorno a las danzas árabes que desarrolla la academia. Lo anterior se relaciona directamente con la formación del autoconcepto en el sentido en que las dinámicas de socialización inciden en la forma en la que los individuos se perciben, por lo que el fomento de relaciones, en especial en un contexto en el que se parte de la identificación de la diversidad de cuerpos y capacidades y el acertamiento de las propias en función de tal identificación, tiene una incidencia importante en la forma en la que los individuos se perciben a sí mismos. La investigadora puntualiza en que la práctica de danzas árabes genera lazos de apoyo, confianza, alianza, solidaridad, la identificación positiva con el género y, a través de ese apoyo mutuo, forja una identidad colectiva (Lagarde, 2012).

Botero (2016) afirma que el trabajo físico, la adquisición de conocimiento coreográfico, la memorización corporal, la fluidez desarrollada y el pulimiento individual del movimiento y la expresividad; el trabajo emocional, con la adquisición de confianza, dominio progresivo de la coreografía, empeño dedicado, sentimiento de orgullo propio por lograrlo, empeño y la motivación para hacerlo y mejorar, gozo de hacer algo por gusto; una inversión económica, con la asunción de un compromiso de asistir a los ensayos de cada coreografía, adquisición del vestuario y el compromiso de vender boletas; tienen un impacto en componentes psicológicos de las alumnas como lo son la autoestima, la autogestión, el

autoconcepto y la auto aceptación (p.65). Como lo expresa Gómez (2009), las experiencias personales y el lenguaje construido a partir de esta práctica corporal legitiman su mundo y producen y transforman sus realidades y subjetividades. Es decir, se encuentra relacionado con el lenguaje simbólico que da sentido a la experiencia.

Otra variable relevante a considerar es la relación entre autoconcepto, aspecto físico y danzas árabes. De acuerdo con Cuasquer (2020) el autoconcepto físico es un tema que tiende a tomar mayor importancia para la mujer, tanto así que incide en cómo perciben su entorno y supone un impacto en su comportamiento, en este sentido, el desarrollo de prácticas que partan de la aceptación del cuerpo y que mejoren la auto aceptación toma especial importancia. Lo anterior se relaciona con las danzas árabes porque se ha identificado que esta práctica contribuye a desinhibir rasgos como la sensualidad, seguridad y aceptación en quienes se hacen partícipes de su práctica. Botero (2016) afirma que en el desarrollo de su investigación encontró ejemplos prácticos de cómo las mujeres que practican danzas árabes mejoran la relación que tienen con su cuerpo y por ende la autoconcepción. Citando un ejemplo, una de las estudiantes que encuestó, afirmó que practicar danzas árabes le ayudó a mejorar su confianza en sí misma ya que en la práctica de esta tuvo que utilizar diversos tipos de trajes descubiertos que enseñaban zonas de su cuerpo con las que se sentía insegura como mujer con sobrepeso, sin embargo el motivarse a utilizarlos y el ver cómo sus compañeras atravesaban un proceso similar en un contexto de aceptación afectó significativamente el concepto que la encuestada tenía de sí misma de forma positiva.

En general, las danzas árabes al ser un estilo de baile en cuya práctica se ven involucrados aspectos como la confianza, aceptación, empoderamiento, sensualidad, etcétera, tiene una incidencia importante en la forma en la que quien lo practica se concibe. Partiendo de lo anterior, se considera que las danzas árabes son una propuesta sólida para la formación del autoconcepto tanto en mujeres como niñas, esto porque les brinda un espacio en el cual

hacer un acercamiento al entendimiento de su cuerpo, la aceptación del mismo, el desarrollo de habilidades físicas ligadas a la perseverancia y auto reconocimiento, todo esto rodeadas de un grupo que comparte intereses y preocupaciones similares. Específicamente, el impacto de las danzas árabes en la formación del autoconcepto en niñas es mayor frente al impacto que tiene en mujeres adultas, esto porque, de acuerdo con las etapas que propone Soler (2016) para el desarrollo del autoconcepto y la conciencia corpórea, y lo postulado por autores como Campo (2014) y Blanco (2014), la niñez es una etapa fundamental en el desarrollo del autoconcepto, siendo esta en la que se sientan las bases para la autoconcepción en la vida adulta.

6. Conclusión

A continuación, se presentan las principales conclusiones del estado del arte propuesto. Estas se estructuraron partiendo de las preguntas de investigación propuestas para la consecución de los objetivos propuestos:

- Frente a la primera interrogante propuesta, ¿Qué es el autoconcepto y cómo entenderlo desde sus dimensiones e importancia?, de forma global este se conceptualiza como el conjunto de percepciones que tiene un individuo sobre sí mismo, las cuales organiza de forma jerárquica en función de lo que considera más relevante. Esto último se ve incidido por las dinámicas de socialización que el individuo desarrolla, lo que supone que las relaciones que un individuo entabla en diferentes contextos sociales condicionan la forma en la que se percibe a sí mismo. Teniendo en cuenta esto, a partir del análisis de la literatura existente se identificaron una serie de dimensiones, las cuales, aunque difieren dependiendo del autor, se pueden sintetizar en académico, físico, social, emocional y personal. Esta última dimensión las sintetiza a todas y su importancia está dada a partir de la forma en la que una persona se concibe piensa y actúa. Esto implica que la relación que un individuo tiene con su cuerpo, la gestión que hace de sus emociones y el desempeño que tiene en contextos como el académico y social inciden en la forma en la que piensa un individuo y las decisiones que toma.
- En cuanto a la segunda interrogante propuesta, ¿Qué papel juegan las instituciones educativas y los espacios artísticos en la construcción del autoconcepto en niñas de 4 a 8 años de edad?, se parte de las etapas en la formación de la conciencia corpórea, concepto ligado al desarrollo del autoconcepto, propuestas por Le Blouch (2016). Estas son tres y el desarrollo de las mismas se da, en su mayoría, entre los primeros

años de vida hasta los 12. Partiendo de lo anterior la autora considera que el contexto escolar tiene una fuerte incidencia en la formación del autoconcepto y a través de esta en el desarrollo del autoconcepto, dado que los individuos pasan una parte importante de su tiempo en entornos educativos, ya sean formales o informales, por lo que las dinámicas que se dan en tales contextos son importantes e incidentes en el autoconcepto. Más específicamente, el contexto educativo genera espacios en donde el menor interactúa con el mundo y en función de estos se reconoce a sí mismo y a los demás; de igual forma le brinda herramientas para el desarrollo de sus capacidades cognitivas, las cuales inciden en el concepto que el individuo tiene de sí mismo. En cuanto al papel del arte, cabe resaltar que este les proporciona a los individuos una serie de herramientas para expresar aspectos relevantes de sí mismos. Esta expresión facilita un acercamiento a lo que se es como individuo y a rasgos de los que quizá la persona no tenía conciencia a partir de los cuales puede desarrollar el concepto que tiene de sí mismo. Al analizar la simbiosis entre autoconcepto, contexto educativo y arte se especifica lo siguiente: el contexto educativo supone una serie de espacios y herramientas que contribuyen en el desarrollo del autoconcepto. Entre estas herramientas y espacios, el arte juega un papel fundamental, que incluso constituye un contenido programático usual en el contexto educativo, aunque está más presente en la educación informal que en la formal. Es decir, arte y educación son dos elementos importantes en el desarrollo del autoconcepto los cuales se encuentran profundamente ligados.

- Frente a la tercera y última interrogante propuesta, ¿Cómo contribuir al desarrollo del autoconcepto desde las danzas árabes?, se concluye que las danzas árabes son una práctica que involucra la expresión de emociones, la estimulación cerebral y la estimulación corporal. La práctica de esta toca dimensiones como la autoestima, el

autoconcepto, el auto reconocimiento y la confianza al suponer un espacio en el cual las practicantes retan sus habilidades físicas y cognitivas en un entorno de reconocimiento de la diversidad y la aceptación. Es por esto que las danzas árabes se consideran una propuesta sólida para el desarrollo del autoconcepto, en especial en niñas. Esto último porque en la primera infancia se juega un papel importante en la formación de la concepción que se tiene de sí mismo, lo que la posiciona como una etapa clave a partir de la cual diseñar estrategias y prácticas que motiven el desarrollo del autoconcepto fundamentado en el reconocimiento del valor individual.

7. Discusión

La investigación tuvo como objetivo abordar el desarrollo del autoconcepto desde las prácticas artísticas, haciendo hincapié en las danzas árabes como propuesta constructora.

Uno de los principales puntos a discutir de la investigación se relaciona con la formación del autoconcepto desde la incidencia de la percepción estética que las mujeres tienen de sí mismas. Esto porque si bien es cierto se analiza la generalidad de la formación del autoconcepto y dos contextos a partir de los cuales se puede realizar, que son el dado por el arte y la educación, se busca puntualizar lo anterior en niñas de 4 a 8 años de edad, siendo esta variable una de las que se investigó y que podría tener una mayor incidencia en el desarrollo de un autoconcepto basado en el reconocimiento, aceptación y valoración.

En este sentido, se propone desarrollar un análisis sobre el imaginario social en torno al estereotipo de belleza femenino y su incidencia en la formación del autoconcepto, finalizando con una profundización en las danzas árabes como propuesta reformadora del constructo social.

El imaginario social se puede entender al considerar que, a lo largo de años, la humanidad se ha ido diseñando, creando, configurando e instituyéndose a sí misma de manera infatigable en un proceso constante que no se agota ni se agotará ad infinitum. Las sociedades, en diversas épocas, han mutado, así como sus instituciones, sus significaciones imaginarias (valores, normas, creencias, etc.) y sus fines también lo han hecho correlativamente (Riffo, 2016, p. 3).

Los imaginarios constituyen un repertorio de sentidos que se han legitimado en un marco social y cultural para interpretar comportamientos sociales y legitimar determinadas

valoraciones ideológicas y culturales. En suma, serían un repositorio de sentidos plausibles a los cuales recurren los individuos en determinadas situaciones sociales (Cegarra, 2012, p.46).

En este sentido, el imaginario social se conceptualiza como el conjunto de significaciones o creencias que una sociedad acepta e incluye en su funcionamiento, siendo que estas están dadas por un componente cultural aprendido.

Esta se puede abordar desde la conceptualización de Castoriadis, el cual valora el imaginario social como “factor de equilibrio social”. Para el autor el imaginario es un fenómeno tanto individual como colectivo y puede comprenderse como un patrimonio representativo, “como el conjunto de imágenes mentales acumuladas por el individuo en el curso de su socialización ... Desde su imaginación, el ser humano se construye una especie de filtros socialmente reconocidos, en marcos culturales y momentos históricos específicos” (Dittus, 2006, como se citó en García, 2019, p.6).

En este orden de ideas, en la cotidianidad los individuos reciben directa o indirectamente una avalancha de imaginarios que se erigen en los medios masivos. Los imaginarios mediáticos circulan dinámicamente en diferentes estilos y formatos cada mañana al escuchar el noticiero camino al trabajo, en la publicidad instalada en las autopistas, en el periódico, en las historietas infantiles, en la música, en las películas, en un programa matinal de televisión, etc. Los individuos -atrapados por la cultura mediática- nacen, se desarrollan y mueren en la autoconstrucción constante de un mundo imaginario que se manifiesta vigorosamente en las redes urdidas por los medios masivos de comunicación, de esto se puede sostener que el desarrollo de la humanidad se teje gracias al sustrato de imaginarios sociales que son la base de toda sociedad.

Estos tienen injerencia en múltiples facetas inherentes a la cotidianidad del ser humano, siendo el desarrollo del autoconcepto, en especial en niñas, una de las facetas en las

que tiene injerencia y la cual constituye el principal eje temático de la investigación propuesta (Riffo, 2016).

Al puntualizar en el imaginario social estético corporal, de acuerdo con Cepeda (2015), existe una clara apropiación del imaginario estético corporal ligado a la estética significativa, es decir a la consideración del cuerpo mismo a partir de ciertos estereotipos preestablecidos y la relación de este con máximas de progreso o sentido de logro, los cuales condicionan la sensación de bienestar y la relación que los individuos tienen consigo mismo. Puntualmente en las mujeres, de acuerdo con Mejía (2018), el autoconcepto que esta tiene de sí misma se ve incidido, aunque de diferente forma dependiendo de las creencias particulares de la mujer, por las creencias y cánones estéticos que promueve la sociedad, dinámica que se ha extendido en XX y comienzo del siglo XXI.

De acuerdo con Mejía (2018) , está dinámica está dada por el papel de la belleza en diferentes momentos históricos. La autora postula que la categoría de belleza ha tenido diferentes significados a lo largo del tiempo, los cuales se construyen a partir de la confluencia de una variedad de elementos sociales y culturales, y que se posiciona como una variable fuertemente incidente en el desarrollo de las relaciones sociales. Aunque esta es subjetiva, en la actualidad existe una estandarización de la misma, la cual ha delimitado una serie de medidas, formas, simetrías y proporciones que componen lo entendido como “bello”, llegando esto a contraponerse a las diferencias orgánicas y anatómicas que están ligadas a la textura de las diferentes mujeres.

En este panorama, las danzas árabes como propuesta para la construcción del autoconcepto en niñas y para la modificación de este en mujeres adultas, toma un papel relevante. Como se abordó con antelación, la práctica de este estilo de danza toca dimensiones como la autoestima, el autoconcepto, el auto reconocimiento y la confianza que

repercute en reconocimiento de la diversidad y la aceptación del cuerpo y las limitaciones propias. Al ampliar en el impacto de las danzas árabes como propuesta para la construcción del autoconcepto se resalta lo propuesto por la autora Mejía (2018), la cual parte de la importancia que tiene el autoreconocimiento y el cuidado de sí misma en el desarrollo de una perspectiva de la belleza diversa, siendo esta una de las variables que inciden en la concepción que tienen de sí mismas la generalidad de las mujeres, y en la oportunidad que supone la práctica de danzas árabes como un espacio para el reconocimientos de las capacidades y limitaciones propias, estableciendo un reconocimiento y estima propia en función de la aceptación. Lo anterior se enfatiza en el desarrollo del autoconcepto en niñas a partir del análisis de la infancia y el desarrollo del autoconcepto en esta, siendo tal una fase fundamental en el desarrollo de la misma.

8. Bibliografía

Alonso, J., & Román, J. M. (2005). Prácticas educativas familiares y autoestima. *Psicothema*, 17(1), 76-82.

Altieri, F. (2016). *Danza*.

http://repositorio.una.edu.ar/bitstream/handle/56777/1011/Altieri_Entre%20teor%C3%ADas.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Ángela María Botero Cabral. (2016). *Sobre magia, sensualidad y belleza: Procesos de subjetividad femenina, sororidad y empoderamiento a través de la danza del vientre en la Academia Anasi de Bogotá* [Universidad El Rosario].

<https://repository.urosario.edu.co/bitstream/handle/10336/12611/Sobre%20magia%20C%20sensualidad%20y%20belleza.%20%C3%81ngela%20Botero%20Cabral.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

ANGÉLICA MARÍA CUASQUER OSORIO, JUAN PABLO SARRIA BENAVIDES, & VIVIANA ALEJANDRA DUQUE MURCIA. (2020). *RELACIÓN ENTRE EL AUTOCONCEPTO FÍSICO Y LA EXPRESIÓN CORPORAL EN LOS INTEGRANTES DE DOS GRUPOS DE DANZA DE UNA ACADEMIA DE BAILE EN LA CIUDAD DE CALI* [FUNDACIÓN UNIVERSITARIA CATÓLICA LUMEN GENTIUM].

https://repository.unicatolica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12237/1909/RELACI%C3%93N_ENTRE_AUTOCONCEPTO_F%C3%8DSICO_EXPRESI%C3%93N_CORPORAL_INTEGRANTES_DOS_GRUPOS_DANZAS_ACADEMIA_BAILE_CIU_DAD_CALI.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Arteaga, M. (2003). *Fundamentos de la expresión corporal: Ámbito pedagógico*. Grupo Editorial Universitario. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=146066>

- Barbosa Chacón, J. W., Barbosa Herrera, J. C., & Rodríguez Villabona, M. (2013). Revisión y análisis documental para estado del arte: Una propuesta metodológica desde el contexto de la sistematización de experiencias educativas. *Investigación bibliotecológica*, 27(61), 83-105.
- Benavides, M. O., & Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: Triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(1), 118-124.
- Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional y bienestar*. Wolters Kluwer España.
- Blanco, M. del P. P. del. (2014). El Autoconcepto Y La Motivación Escolar: Una Revisión Bibliográfica. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 6(1), 221-228.
- Boulch, J. L. (1995). *El desarrollo psicomotor desde el nacimiento hasta los 6 años: Consecuencias educativas*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=232383>
- Bozzini, M. C. de, & Marrazzo, T. M. (1975). *Mi cuerpo es mi lenguaje: Expresión corporal de la danza*. Ciordia.
- Bracken, B. A., & Howell, K. K. (1991). Multidimensional Self Concept Validation: A Three-Instrument Investigation. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 9(4), 319-328. <https://doi.org/10.1177/073428299100900403>
- Canales, I. (2006). *Consecuencias pedagógicas de la mirada y el tacto en la expresión corporal* [[Http://purl.org/dc/dcmitype/Text](http://purl.org/dc/dcmitype/Text), Universitat de Lleida]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=7291>
- Carrascal, S. (2015). *Desarrollo del Autoconcepto a Través de la Educación Plástica en Alumnos de Educación Primaria* [Universidad Internacional de la Rioja]. https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2944/Susana_Valero_Sanchez.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Carrillo, M., & Mirella, L. (2009). *La familia, la autoestima y el fracaso escolar del adolescente*. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/2150>
- Castanedo, C., & Bueno, J. A. (1998). *Psicología de la educación aplicada*. Editorial CCS. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=5049>
- Castañer, M. (2002). *Expresión corporal y danza*. INDE.
- Castillo, A., & Mireya, M. (2003). Educación emocional en la Educación Primaria: Currículo y Práctica; La [Ph.D. Thesis, Universitat de Barcelona]. En *TDX (Tesis Doctorals en Xarxa)*. <http://www.tdx.cat/handle/10803/2349>
- Cegarra, J. (2012). Fundamentos Teórico Epistemológicos de los Imaginarios Sociales. *Cinta de moebio*, 43, 01-13. <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2012000100001>
- Conejo, I. M. G., & Chinchilla, M. D. C. (2010). ¿Puede la terapia artística servir a la educación? *EA, Escuela abierta: revista de Investigación Educativa*, 13, 69-96.
- Coterón, J., Sánchez, G. S., Martín, M. M., Garrido, A. L., & Moledo, C. P. (2008). Los cuatro ejes de la dimensión expresiva del movimiento. *Expresión corporal, investigación y acción pedagógica*, 2008, ISBN 978-84-8196-292-5, págs. 145-156, 145-156. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7742021>
- Cuellar, M. de J. (1998). La Enseñanza de la Danza: Principios didácticos y orientaciones metodológicas para su aplicación. *El Patio de Asemef*,(3), 11-14.
- Cuéllar, M. de J., & Jesús, M. (1999). *Estudio de la adaptación de los estilos de enseñanza a sesiones de danza flamenca escolar]: Un nuevo planteamiento didáctico*. Granada: Universidad de Granada. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/14546>
- Cury, A. (2012). *Padres brillantes, maestros fascinantes: No hay jóvenes difíciles, sino una educación inadecuada*. Grupo Planeta Spain.
- Daniela Mejia Calle. (2018). *REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE IDEALES DE BELLEZA EN REDES SOCIALES Y SU RELACION CON EL AUTOCONCEPTO*

FISICO: ESTUDIO DE CASO CON JÓVENES UNIVERSITARIAS DE LA CIUDAD DE MEDELLÍN [UNIVERSIDAD EAFIT].

https://repository.eafit.edu.co/bitstream/handle/10784/13816/Daniela_MejiaCalle_2018.pdf?sequence=2&isAllowed=y

De Miguel, R. (2019, febrero 19). *María Acaso: Art Thinking entiende las artes como herramientas*. EDUCACIÓN 3.0.

<https://www.educaciontrespuntocero.com/entrevistas/maria-acaso-art-thinking/>

Estévez, M. (2012). *Relación entre la insatisfacción con la imagen corporal, autoestima, autoconcepto físico y la composición corporal en el alumnado de segundo ciclo de educación secundaria de la ciudad de alicante* [Http://purl.org/dc/dcmitype/Text, Universidad de Granada]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=61364>

Fernández-Abascal, E. G. (2008). *Emociones positivas*. Ediciones Pirámide.

Fuentes, A. L. (2007). *El valor pedagógico de la danza* [Http://purl.org/dc/dcmitype/Text, Universitat de València]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=7186>

Fulquez, C. (2011). *La inteligencia emocional y el ajuste psicológico: Un estudio transcultural* [Ph.D. Thesis, Universitat Ramon Llull]. En *TDX (Tesis Doctorals en Xarxa)*. <http://www.tdx.cat/handle/10803/9284>

García, H. M. G. (1997). *La danza en la escuela*. INDE.

García, J. Ó. G. (2011). El desarrollo de la autoestima a través del área de educación física y el reto cooperativo. ¡puedes! *La Peonza: Revista de Educación Física para la paz*, 6, 39-50.

GLADYS ROCÍO OLIVA MORALES. (2016). *BENEFICIOS Y VALORACIONES DE LA PRÁCTICA DE LA DANZA ORIENTAL EN BAILARINAS DE RASHIDA DANCE ACADEMY* [UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA].

<http://www.repositorio.usac.edu.gt/6873/1/T13%20%283043%29.pdf>

- Gómez, Z. P. (2009). EN CLAVE CORPORAL: Conocimiento, experiencia y condición humana. *Revista Colombiana de Antropología*, 45(1), 147-168.
- González, J. A., Pérez, J. C. N., Pumariega, S. G., & García, M. S. G. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9(2), 271-289.
- Gustavo García Rodríguez. (2019). *Aproximaciones al concepto de imaginario social*.
<https://revistas.usergioarboleda.edu.co/index.php/ccsh/article/view/1194>
- Gutiérrez, K. T. Q. (2020). Importancia del Autoconcepto para la Construcción del Conocimiento. *Revista Scientific*, 5(16), 319-333.
- Hugo Mauricio Rodríguez Vergara. (s. f.). *La conciencia de lo corporal: Una visión fenomenológica cognitiva*. Recuperado 22 de mayo de 2021, de
<http://www.scielo.org.co/pdf/idval/v59n142/v59n142a02.pdf>
- Ignacio Riffo Pavón. (2016). *UNA REFLEXIÓN PARA LA COMPRENSIÓN DE LOS IMAGINARIOS SOCIALES*.
http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2219-71682016000100006
- Igor Esnaola, Alfredo Goñi, & José María Madariaga. (2008). *EL AUTOCONCEPTO: PERSPECTIVAS DE INVESTIGACIÓN*.
<https://www.redalyc.org/pdf/175/17513105.pdf>
- Infante, G., Fernández, A., & Ros, I. (2012). *XVII Congreso de Estudios Vascos: Innovación para el Progreso Social Sostenible*.
<http://www.euskomedia.org/PDFAnlt/congresos/17/01890205.pdf>
- Isabel Haeussler. (1994). *CONFIAR EN UNO MISMO*. <https://www.casadellibro.com/ebook-confiar-en-uno-mismo-ebook/9789563243208/6393534>

Jean Piaget. (1994). *Seis Estudios de Psicología*. Editorial Labor.

http://dinterrondonia2010.pbworks.com/f/Jean_Piaget_-_Seis_estudios_de_Psicologia.pdf

Madariaga, J. M., & Goñi, A. (2009). El Desarrollo Psicosocial. *Revista de Psicodidáctica*, 14(1), 95-118.

Marcela Lagarde. (2012). *PACTO ENTRE MUJERES SORORIDAD*.

<http://www.asociacionag.org.ar/pdfaportes/25/09.pdf>

Meca, J. S. (2010). Cómo realizar una revisión sistemática y un meta-análisis. *Aula abierta*, 38(2), 53-64.

Motos, T. (1983). *Iniciación a la expresión corporal: Teoría, técnica y práctica*.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=600782>

Muñoz Fernández, H. (2020). *El Art Thinking de María Acaso y la estetización de la educación artística posmoderna*. 14, 26-45.

Nerea Cazalla-Luna, & David Molero. (2013). *REVISIÓN TEÓRICA SOBRE EL AUTOCONCEPTO Y SU IMPORTANCIA EN LA ADOLESCENCIA*.

<http://www.revistareid.net/revista/n10/REID10art3.pdf>

Ocaña, A. O. (2015). La concepción de Maturana acerca de la conducta y el lenguaje humano. *CES Psicología*, 8(2), 182-199.

Ortiz, M. del M. (2002). *Expresión corporal: Una propuesta didáctica para el profesorado de educación física*. Grupo Editorial Universitario.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=134734>

Óscar Beltrán. (2005). *Revisiones sistemáticas de la literatura*.

<http://www.scielo.org.co/pdf/rcg/v20n1/v20n1a09>

Pelegrín, A. (1996). Expresión Corporal. *Personalización en la educación física, 1996, ISBN 84-321-3107-5, págs. 337-353, 337-353.*

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2335225>

Pérez, D. M. P., Fonseca, M. M., & González, Y. R. (2007). La expresión corporal en el curriculum: Una propuesta integradora desde la formación del profesorado hasta el primer ciclo de la Enseñanza Primaria. *PODIUM: Revista de Ciencia y Tecnología en la Cultura Física, 2(4), 1178-1185.*

Ramírez Cobián, M. T., & Ramírez Cobián, M. T. (2017). El cuerpo por sí mismo. De la fenomenología del cuerpo a la ontología del ser corporal. *Revista de filosofía open insight, 8(14), 49-68.*

Ramos, R. (2008). *Elaboración y validación de un cuestionario multimedia y multilingüe de evaluación de la autoestima* [[Http://purl.org/dc/dcmitype/Text](http://purl.org/dc/dcmitype/Text), Universidad de Granada]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=69602>

Regalado, M., & Nieves, M. (2007). *Efectos de un programa de educación física basado en la expresión corporal y el juego cooperativo para la mejora de habilidades sociales, actitudes y valores en alumnado de educación primaria.*

<https://digibug.ugr.es/handle/10481/1677>

Ricaurte, C., & Delilah, L. (2016). *La danza de los cuerpos (in)visibilizados: Árabes y colomboárabes en una nación que baila.*

<https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/58226>

Riolama Lorenzo, Siobhan K. Ideishi, & Lasa, R. Ideishi. (2007). *Facilitating Preschool Learning and Movement through Dance | Semantic Scholar.*

[https://www.semanticscholar.org/paper/Facilitating-Preschool-Learning-and-Movement-Dance-Lorenzo-Lasa-](https://www.semanticscholar.org/paper/Facilitating-Preschool-Learning-and-Movement-Dance-Lorenzo-Lasa-Ideishi/e62e0710a422d7777c5eef0de8ab24e485bd0dc4)

[Ideishi/e62e0710a422d7777c5eef0de8ab24e485bd0dc4](https://www.semanticscholar.org/paper/Facilitating-Preschool-Learning-and-Movement-Dance-Lorenzo-Lasa-Ideishi/e62e0710a422d7777c5eef0de8ab24e485bd0dc4)

- Rodríguez, C. C., Delgado, P. S., & Bakieva, M. (2011). Actividades Extraescolares Y Rendimiento Académico: Diferencias En Autoconcepto Y Género. *Revista de Investigación Educativa*, 29(2), 447-465.
- Romero, B. L. (2004). Arte terapia. Otra forma de curar. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 10, 101-110.
- Salum-Fares, A., Aguilar, R. M., & Anaya, C. R. (2011). Autoconcepto Y Rendimiento Académico En Estudiantes De Escuelas Secundarias Públicas Y Privadas De Ciudad Victoria, Tamaulipas, México. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, XXI(1), 207-229.
- Sánchez, J. J. M., Rus, T. I., & Carrasco, C. J. G. (2012). *Experiencias de investigación en Educación Infantil y Educación Primaria*. Ediciones de la Universidad de Murcia. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=679232>
- Sarró, X. B., & González, S. (2021). Educación formal e informal en confinamiento: Una creciente desigualdad de oportunidades de aprendizaje. *Revista de Sociología de La Educación-RASE*, 14(1), 44-62. <https://doi.org/10.7203/RASE.14.1.18177>
- Serrano, A. (2014). *Diseño y validación de un cuestionario para medir la autoestima infantil. La relación entre autoestima, rendimiento académico y las variables sociodemográficas*. <http://helvia.uco.es/xmlui/handle/10396/11580>
- Soler Ortíz, A. H. (2016). *LA CONCIENCIA CORPORAL Y SU INFLUENCIA EN EL PROCESO GRAFOMOTOR Y LOS PROBLEMAS EN LA ESCRITURA* [UNIVERSIDAD LIBRE DE COLOMBIA]. <https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/8260/Tesis%20Andres%20Soler%20%20abril%5B1%5D.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Tenera, C., & Angélica, L. (2014). EL DESARROLLO DEL AUTOCONCEPTO EN NIÑOS Y NIÑAS Y SU RELACIÓN CON LA INTERACCIÓN SOCIAL EN LA INFANCIA. *Psicogente*, 17(31), 67-79.

Tiempo, C. E. E. (2012, junio 8). *Por qué es importante estimular la creatividad de los niños y actividades para hacerlo*. El Tiempo. <https://www.eltiempo.com/abc-del-bebe/nino/1-a-2-anos/por-que-es-importante-estimular-la-creatividad-de-los-ninos-y-actividades-para-hacerlo-13639>

Torres, J. (2000). Marco Conceptual y Curricular de la Expresión Corporal en Educación Primaria. *Comunicación y lenguaje corporal : bases y fundamentos aplicados al ámbito educativo, 2000, ISBN 84-8254-311-3, págs. 25-50, 25-50.*
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1387232>

WILLIAM FRANCISCO CEPEDA TARAZONA. (2015). *IMAGINARIOS ESTÉTICO CORPORALES DE LOS ESTUDIANTES ADOLESCENTES Y SU INCIDENCIA EN LAS RELACIONES INTERPERSONALES* [UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS].
<http://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/502/imaginarios%20esteticos%20corporales%20de%20los%20estudiantes%20adolescentes%20y%20su%20incidencia%20en%20las%20relaciones%20interpersonales.pdf?sequence=1>

Yaqueline Parra Buitrago & Silvia Helena Pacheco. (2018). *DIDÁCTICAS CORPORALES, ESQUEMA CORPORAL Y ESCUELA: UNA NECESARIA RELACIÓN EDUCATIVA* [UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL].
<https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/2435/DID%C3%81CTICAS%20CORPORALES%2C%20ESQUEMA%20CORPORAL%20Y%20ESCUELA%20UNA%20NECESARIA%20RELACION%20EDUCATIVA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>