Luis Fernando González-Beltrán
(Organizador)

Educação no Século XXI:

Perspectivas Contemporâneas sobre Ensino-Aprendizagem

VOL IV

EDITORA ARTEMIS
2025

CAPÍTULO 18

PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA UNA FORMACIÓN DANCÍSTICA LIBRE DE VIOLENCIA A TRAVÉS DEL DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES

Data de submissão: 14/10/2025
Data de aceite: 03/11/2025

Claudia Casillas Alcántara
Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura
Ciudad de México, México
Fundación Liderazgo Chile
Programa Máster Internacional en Educación Emocional y Neurociencias Aplicadas

RESUMEN: Este artículo emana de la intervención que se realizó mediante la implementación de dinámicas socioemocionales en espacios de formación dancística inicial en el CEDART Frida Kahlo, perteneciente al INBAL. Específicamente a 13 estudiantes de entre 15 y 17 años de edad. Se buscó explorar el impacto que tiene el desarrollo simultáneo de habilidades socioemocionales y la formación dancística, en la creación de espacios áulicos seguros, respetuosos e incluyentes a partir de la conciencia, validación y gestión de los propios estados afectivos. Esta investigación fenomenológica utilizó el método cuantitativo para sistematización de datos. Los hallazgos arrojan que se construyó un espacio de aprendizaje adecuado para el desarrollo de habilidades socioemocionales, cognitivas y corpóreo-dancísticas. Se concluye que es importante tener la intención de transformar los espacios áulicos, sin embargo, dicha intención se debe acompañar de la preparación, idealmente vivencial, del personal docente, directivo, padres y madres, con la finalidad de otorgar un acompañamiento adecuado de las personas a su cargo. La metodología aquí presentada ofrece algunas herramientas aplicables a diversos contextos sociales más allá de los específicamente dancísticos. Esta es una investigación de continuidad, que empezó a aplicarse hace algunos años, teniendo su primera sistematización en el Trabajo de Aplicación del Máster "Interocepción, emoción y expresión: La magia de la formación dancística en adolescentes del Bachillerato de Arte y Humanidades en la CDMX, México" en el año 2024. Trabajo con el que se obtuvo el grado en el Máster en Educación Emocional y Neurociencias Aplicadas, impartido por la Fundación Liderazgo Chile.

PALABRAS CLAVE: enseñanza de la danza; educación socioemocional; violencia en la danza; beneficios de la danza.

PEDAGOGICAL PROPOSAL FOR A VIOLENCE-FREE DANCE EDUCATION THROUGH THE DEVELOPMENT OF SOCIO-EMOTIONAL SKILLS

ABSTRACT: This article stems from an intervention involving the implementation of

socioemotional dynamics in introductory dance training sessions at CEDART Frida Kahlo, part of INBAL. The study specifically involved 13 students aged 15 to 17. The aim was to explore the impact of simultaneously developing socioemotional skills and dance training in creating safe, respectful, and inclusive classroom spaces by fostering awareness, validation, and management of one's own affective states. This phenomenological research used a quantitative method for data systematization. The findings reveal that an appropriate learning environment was established for the development of socioemotional, cognitive, and bodily-dance skills. It is concluded that while the intention to transform classroom spaces is crucial, this intention must be accompanied by experiential preparation for teachers, administrators, and parents to provide adequate guidance for those under their care. The methodology presented here offers applicable tools for diverse social contexts beyond dance-specific settings. This is a continuation of a research that began several years ago, with its first systematization in the 2024 Master's Application Thesis titled *"Interoception, Emotion, and Expression: The Magic of Dance Training in Adolescents of the Arts and Humanities High School in Mexico City, Mexico."* This work earned the degree in the Master's Program in Emotional Education and Applied Neurosciences, offered by Fundación Liderazgo Chile.
KEYWORDS: dance education; socioemotional education; violence in dance; benefits of dance.

1. INTRODUCCIÓN

La danza es una disciplina corporal que resulta fundamental para el desarrollo integral del ser humano. Se baila por instinto, por placer, por diversión, por entretenimiento, como medio de socialización, como recurso para obtener salud física, mental y emocional, como medio de expresión y comunicación de las emociones e ideas, se baila para estimular el desarrollo cognitivo y corporal, se baila desde lo sagrado como medio de vinculación y comprensión del universo y la divinidad de los seres que lo integran, se baila desde lo mundano como acto de cortejo y manifestación de la sexualidad. El ser humano baila porque está en su naturaleza mover rítmicamente el cuerpo a través del tiempo y del espacio. Está en su naturaleza bailar y ver bailar, hacer danza, crear danza y contemplar la danza. "El hombre que danza o que contempla la danza la hace sumergido en el estado anímico que se entiende como sensación estética o como sensación de belleza" (Salazar, 1994, p. 9).

La danza es una práctica cultural que se puede transmitir, entre muchas otras formas, de manera libre y espontánea de generación en generación, a través de encuentros sociales recreativos en espacios y momentos específicos que permiten compartir conocimientos, experiencias y formas de bailar o danzar. O bien, en la creación de espacios de formación dancística como parte de una educación formal o no formal, que en el supuesto incluyen sustento filosófico y pedagógico, objetivos, contenidos,

metodologías, impacto social, perfiles de ingreso y de egreso; por mencionar algunos elementos que deben fundamentar las propuestas de formación dancística.

Al margen del espacio físico y social donde se genere el acto de bailar, se encuentran los beneficios físicos, emocionales y neurológicos que trae consigo el simple hecho de mover el cuerpo de forma rítmica individual o colectivamente, en un espacio cualquiera durante un tiempo indeterminado. En este sentido, los acercamientos científicos refieren que "Dentro de las investigaciones que describen los sistemas neurológicos que intervienen en la danza se indica que a pesar de que es tan antigua como el ser humano, la investigación neurológica al respecto ha surgido de manera reciente" (Orozco-Calderón y Gil-Alvarado, 2018). Por lo tanto, es importante ver las aportaciones desde ese lugar. Algunas de estas investigaciones arrojan que los beneficios pueden ser el desarrollo de la plasticidad cerebral, más específicamente plasticidad estructural, "Esta se refiere a los mecanismos que existen en nuestro cerebro que nos permiten ser flexibles, reforzar las redes que ya existen y formar nuevas redes neuronales e incluso eliminarlas" (Doddoli, 2022). Aunque no necesariamente la práctica dancística puede beneficiar la plasticidad cerebral funcional, que es cuando se induce a que ocurran transformaciones en las redes neuronales con la finalidad de contrarrestar algún daño a nivel Sistema Nervioso. La plasticidad cerebral estructural, es decir un cambio en la estructura del cerebro, se produce al generar nuevas sinapsis, que son la transmisión de información de neurona a neurona a través de las conexiones que se forman entre estas, y, entre otras formas se llevan a cabo a través de vivir nuevas experiencias, crear nuevos conocimientos, enfrentarse a nuevos retos, generar nuevas habilidades cognitivas, corporales, emocionales o sensoriales. En este aspecto se crean al utilizar sentidos como la Propiocepción que se refiere a la percepción y consciencia que la persona tiene de sí misma con relación a su postura corporal sin y con movimiento. La Interocepción que se define como la percepción consciente que tiene el individuo de las señales producidas al interior de su organismo, y que para esta investigación no se refiere única y exclusivamente a las señales emitidas por los órganos internos o vísceras, sino que pueden ser sensaciones de temperatura, dolor, hambre, sed, peso, cosquilleo, cansancio, comezón, ardor, entre otras; cuya aportación es que "Se trata de aprender, de ser capaz de identificar los cambios fisiológicos que señalan los cambios de humor o las necesidades de autorregulación del cuerpo" (González-Grandón, 2021). Y la Exterocepción que se aprecia como la capacidad que se tiene de percibir, a través del oído, vista, tacto, gusto y olfato; los estímulos que se producen al exterior del cuerpo humano. Un ejemplo de creación de nuevas sinapsis y que puede derivar en un cambio estructural del cerebro durante el desarrollo de la actividad

corporal, en particular dancística es “El control fino requiere neuronas especializadas y, cuando una persona ensaya habilidades nuevas, intervienen más neuronas. La práctica de movimientos contribuye a reforzar conexiones neuronales que permiten aprender una rutina, pero pueden suponer cambios más amplios en las conexiones neuronales” (Turney, 2018, p.164). Otro posible beneficio neurológico es la segregación de sustancias químicas cerebrales. “Libera endorfinas, dopamina y otros neurotransmisores como la serotonina, relacionados con el placer y el afecto, que favorecen el desarrollo de relaciones sociales y previenen el desencadenamiento de afecciones como la depresión” (kleen Delgado & Campos Ledezma, 2016). La danza puede colaborar en la mejora del estado físico del quien la practica ya que ayuda a la circulación sanguínea, fortalece el sistema muscular y óseo, ayuda a la elasticidad y flexibilidad, permitiendo un mejor desempeño articular. La práctica de la danza puede promover, además, la concentración, memoria, coordinación corporal y espacial, la creatividad, la disciplina y el trabajo colaborativo.

Sin embargo, pareciera que todos estos beneficios se desvanecen en los espacios de formación dancística, profesionales o no, donde el desarrollo de habilidades corpóreas y expresivas se lleva a cabo desde una disciplina rígida, intimidante, insana y violenta. Los cuerpos de las y los estudiantes son abordados frecuentemente por parte del profesorado, desde la ofensa y la humillación, resaltando negativamente todas aquellas características físicas y de movimiento que no satisfagan las expectativas subjetivas docentes. La transmisión de información que se suele hacer a través del contacto corporal y que es de vital importancia ya que puede ser más eficaz que la transmitida visual y/o verbalmente (en un breve momento, con un contacto físico se puede despertar en el alumnado, la propiocepción, la exterocepción, así como el manejo del flujo de energía, velocidad, espacialidad), en muchas ocasiones es violenta, donde los jalones, golpes o pinchazos, por mencionar algunas, se pueden hacer presentes. Las correcciones verbales con frecuencia se hacen a través de comparaciones despectivas entre el cuerpo o desempeño de una persona y otra. Los insultos, burlas y amenazas, son herramientas frecuentes. A esta problemática se suma que, en aras de mantener estándares corporales como la delgadez exagerada o proporciones anatómicas idealizadas, se llevan al extremo como si fuesen virtudes intrínsecas del arte danzario mismo, principal pero no exclusivamente en la disciplina de Danza Clásica, el profesorado suele orillar al alumnado a mantener un peso que se vuelve poco o nada saludable, sobre todo para la realización de una actividad física tan intensa y emocionalmente explotada.

> Una bailarina despedida por sus curvas afirma que, mientras hacía dieta, perdió la concentración, la resistencia y la estabilidad emocional. Para muchos, adelgazar implica recurrir a comportamientos peligrosos, como

> la inanición, las purgas y la adicción a supresores del apetito como el tabaco u otras sustancias. En 1997, la bailarina del Ballet de Boston, Heidi Guenther, que padecía un trastorno alimentario, falleció a los 22 años; en 2012, la bailarina italiana Mariafrancesca Garritano acusó públicamente a La Scala y a su academia de ignorar la cultura de los trastornos alimentarios que causan infertilidad entre sus compañeras (Kelly, 2016).

El trabajo de la expresión de las emociones, es otro tema importante dentro de los espacios de formación dancística, debido a que cuando se abordan se hace desde la explotación del mundo emocional del estudiantado, son utilitarias de acuerdo a la mirada subjetiva docente, quien indica qué se debe de sentir, cómo se debe de sentir y cómo se tiene que expresar. El mundo emocional está al servicio de lo que requiera la dinámica dancística a expresar: llámese ejercicio técnico, dinámica de improvisación, ensayo o representación escénica. Las estrategias pedagógicas para utilizar el universo afectivo del alumnado también resultan invasivas, irresponsables y poco respetuosas. Al igual que en las didácticas corporales, la emocionalidad se puede "exprimir" desde los gritos, ofensas, humillaciones y/o comparaciones. Inevitablemente lo anterior va en detrimento de la salud mental, emocional y física de las y los estudiantes; situación que desafortunadamente poco ha interesado a instituciones y escuelas de formación dancística. No es de extrañar que haya prácticamente nula información bibliográfica al respecto. En los últimos años, el tema se ha puesto sobre la mesa a nivel nacional e internacional y se ha difundido a través de fuentes documentales y hemerográficas, estas últimas, sobre todo a partir de denuncias sociales y/o penales que ha realizado la comunidad dancística:

"Durante años estuvo atada a las formas rígidas, y, a veces violentas de la disciplina y la formalidad de las academias artísticas" (Ramírez, 2022)

"La violencia está romantizada en la educación artística y así ha sido durante mucho tiempo. Te hacen ver que la danza es sufrir a la fuerza. Está tan normalizada que sientes que no puedes decir nada: tus inconformidades, cómo te sientes, porque no te van a escuchar..." (Quiroga, 2021)

Reforzando este sentir gremial en el que la formación dancística no ofrece espacios emocionalmente seguros y que por encima de éstos se encuentra la exigencia y competencia, se pueden apreciar testimonios docentes en este sentido:

"Sí ha disminuido (el interés) y los maestros percibimos que las nuevas generaciones de padres, principalmente, no les interesa mucho que los niños desarrollen habilidades como el compromiso, la perseverancia, la exigencia y la competencia, sino que están situando sus valores en que el niño sea feliz y que esté emocionalmente muy protegido" (Talavera, 2025)

Esta visibilización ha impulsado que, en México, se empiecen a crear espacios físicos y virtuales que permitan debatir, analizar y replantear la enseñanza dancística formal y no formal y, en su caso, explorar y socializar nuevas pedagogías dancísticas, basadas en el respeto físico, emocional y mental, con la expectativa de construir colectivamente espacios áulicos dancísticos libres de violencia

Derivado de estos replanteamientos pedagógicos, el presente artículo busca difundir las herramientas socioemocionales y corporales, exploradas en las UAC "Danza: Corporeidad, lenguaje y Expresión I y II", asignaturas que se imparten el CEDART Frida Kahlo, Bachillerato de Arte y Humanidades. Así como socializar las observaciones emanadas de la implementación de dichas herramientas.

Para la construcción de un aprendizaje dancístico significativo e integral, es decir que integre las dimensiones del desempeño físico, cognitivo y emocional, es fundamental crear consciente, intencional y colectivamente espacios áulicos respetuosos, seguros e incluyentes, a partir del conocimiento, validación y gestión de los propios estados afectivos, fomentando la motivación y empatía, así como el trabajo colaborativo. Espacios respetuosos que empiecen por promover el autocuidado y trato digno libre de violencia, hacia el interior de cada persona y su relación con el resto del grupo. Espacios seguros que permitan la libre y responsable expresión de los diferentes ideas, reflexiones y estados afectivos. Espacios incluyentes donde la diversidad de cuerpos, pensamientos y expresiones enriquezcan la experiencia áulica en lugar de segregar las diferencias.

Para realizar esta implementación fue fundamental tener referentes pedagógicos y filosóficos sólidos en Educación Emocional, como la metodología FLICH, que, a través de sus 7 pasos, permite guiar amable y generosamente el aprendizaje de la persona desde el autoconocimiento hasta su vinculación e impacto con el entorno. La autoconsciencia, la reflexión, la toma de decisiones y la evaluación de resultados; son la base y principales aportes de la metodología FLICH.

2. METODOLOGÍA

La presente es una investigación fenomenológica, utilizando el método cuantitativo únicamente para la sistematización de datos. Realizada a partir de la implementación simultánea y transversal de herramientas socioemocionales y habilidades corpóreo-dancísticas. Se llevó a cabo a través de las actividades pedagógicas realizadas dentro de las clases regulares nombradas en los planes y programas de estudio como Unidades de Aprendizaje Curricular (UAC) "Danza: corporeidad, lenguaje y expresión I y II". La cuales son parte del currículo del Bachillerato de Arte y Humanidades, perteneciente

al Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura (INBAL), en México. La muestra se levantó específicamente en el Centro de Educación Artística (CEDART) Frida Kahlo. Este Bachillerato ofrece estudios obligatorios, formales e iniciales de 5 áreas artísticas: danza, artes plásticas, teatro, literatura y música. Independientemente de las preferencias y habilidades artísticas de cada estudiante, en los dos primeros semestres el total del alumnado tiene que cursar todas las UAC propias de cada área artística.

La muestra participante es el alumnado que cursó el 1er y 2do semestre en este centro educativo. Son adolescentes de entre 15 y 17 años de edad, con intereses artísticos variados. El grupo lo conformaron un total de 13 personas, de ellas 5 son hombres y 8 son mujeres. La implementación se llevó a cabo de agosto del 2024 a marzo del 2025, con excepción del periodo del 13 de diciembre del 2024 al 26 de enero del 2025. Las sesiones se impartieron 2 veces por semana, con un total de 46 sesiones con una duración de 2 horas pedagógicas cada una. La metodología aplicada se explicitó en el Programa de trabajo docente, entregado al CEDART Frida Kahlo, al inicio de cada semestre. La implementación consistió en realizar actividades que fomentan el desarrollo de habilidades corpóreo-dancísticas como la consciencia, alineación, memoria, flexibilidad, elasticidad, fuerza, ritmo, coordinación, sentido de la espacialidad, creatividad y expresividad. Simultánea y transversalmente a estas dinámicas se implementaron varias otras cuyo objetivo es el desarrollo socioemocional tales como la interocepción, nivel energético, consciencia, validación y gestión de los estados afectivos, disposición al trabajo, arraigo corporal, atención, intención, motivación, gestión de conflictos, agradecimientos y momento modo de cierre. Se evitó utilizar recursos pedagógicos frecuentes en la enseñanza dancística como las comparaciones entre los integrantes del grupo, gritos, amenazas, ridiculizaciones o juzgar el cuerpo y expresión del estudiantado. Se usó como herramienta didáctica el contacto físico ocasional de la docente al alumnado, siempre y cuando existiera consentimiento por parte de estos, consentimiento verbal expresado inmediatamente antes de la intervención, realizando intencionalmente un contacto amable, cuidadoso no invasivo, evitando infligir daño físico y emocional. Es importante mencionar que al inicio del ciclo escolar se abordó verbal y por escrito este tema con el estudiantado, informando sobre cómo se implementaría esta herramienta, en el entendido que cada persona podía decidir si aceptaba o no este tipo de intervención pedagógica. Se incluyeron abordajes teórico-prácticos de conceptos como sensación, emoción, sentimiento, intención, atención, motivación intrínseca y extrínseca. Se impulsaron espacios para la reflexión individual y grupal a través de la palabra hablada y escrita.

A continuación, una aproximación a la estructura general, enfoque y aplicación metodológica de las pautas socioemocionales claves incluidas en las sesiones (Tabla 1). Las clases no incluían todas las pautas. Las sesiones tuvieron variaciones en cuanto a las dinámicas realizadas, de acuerdo al objetivo de la sesión y en muchas ocasiones, a la observación que se hacía del grupo antes y durante la clase.

Tabla 1. Pautas socioemocionales metodológicas.

DINÁMICA	DESCRIPCIÓN
Despertar corporal y mental	Momento breve donde realizaban movimientos con la intención de despertar el cuerpo. Se invitaba al estudiantado a indicar a su mente y cuerpo "La sesión ha comenzado"
Dinámica de interocepción	A través de ejercicios de atención plena, principalmente sin movimiento, guiados verbalmente por la profesora, se exploraba y reconocía sensaciones corporales, emociones, sentimientos y/o estados afectivos que estuvieran en el momento presente.
Reconocimiento del nivel energético	Durante los ejercicios de atención plena se otorgaba un momento específico para la exploración de este elemento y se invitaba al alumnado a representarlo mentalmente con un número, donde 0 era el más bajo y 10 el más alto, haciendo énfasis en que no hay respuestas adecuadas o inadecuadas, simplemente la consciencia de saber cómo se encontraba cada persona
Disposición al trabajo	A partir de tomar consciencia sobre las sensaciones, emociones, sentimientos y/o estados afectivos y nivel energético, se invitaba al estudiantado a empezar a mover el cuerpo con la intención de ponerlo en disposición al trabajo. Respondiéndose a las preguntas ¿Cómo estoy y qué necesito mover para ponerme en disposición al trabajo? Paulatinamente, y al paso de las sesiones se le invitaba a responderse las siguientes preguntas mientras continuaba en movimiento corporal: ¿Necesito transformar algo? ¿Está en mis manos en este momento transformarlo? ¿Puedo trabajar desde el lugar energético y emocional en el que me encuentro ahora? De esta manera se empezaba a trabajar la autorregulación y gestión emocional.
Arraigo o enraizamiento corporal	Dinámicas de movimientos corporales, que tenían por objetivo calmar la mente, equilibrar las emociones y renovar la energía, donde la consciencia y movimiento de la parte inferior del cuerpo juegan un papel fundamental.
Intención	Se le invitaba al grupo a que, de forma individual pusieran una intención personal a la sesión, su propio logro a alcanzar, o intencionaran su aprendizaje el cual podían o no socializar con el grupo. De esta forma se impulsaba a crear un compromiso activo por parte de cada persona hacia su propio proceso dentro del aula.
Atención	Dinámicas de atención corporal y grupal, que solían incluir: metas, retos, trabajo colaborativo, motivación, coordinación corporal, visual y espacial.

Motivación.	Al inicio de la sesión o durante algunos ejercicios en particular de la clase, se invitaba al grupo a que de forma individual reflexionaran cual era la motivación intrínseca o extrínseca al estar en la clase. La respuesta podía socializarse a través de la palabra o la expresión corporal con algunas personas del grupo.
Empatía	A través de dinámicas de expresión corporal el grupo compartía con sus pares, sus exploraciones creativas con relación a algún tema en particular y cada integrante reflexionaba y expresaba, qué había visto y qué había sentido con relación a lo observado.
Momentos de reflexión verbal y grupal	Al término de algunos ejercicios corporales se propiciaban espacios para la reflexión sobre la experiencia o lo aprendido.
Gestión de conflictos	Al concluir la realización de trabajos en equipo se realizaban las siguientes preguntas base: ¿Cómo fue el proceso o experiencia de este trabajo? ¿A qué retos se enfrentaron? ¿Cómo los solucionaron?
Agradecimientos	Al termino de algunas sesiones se promovieron espacios para que cada integrante reconociera y valorara la experiencia durante la clase, logros o aprendizajes. Se invitaba a que cada persona se agradeciera así misma o bien eligiera a alguien en particular para agradecerle por alguna situación específica. El agradecimiento podía ser mental o socializarlo con la persona destinataria.
Palabra o frase de cierre	En un círculo formado por los cuerpos de todas las personas, cada una mencionaba una palabra o frase que representara la experiencia de la sesión o cómo concluían la misma.
Momento de cierre.	Se invitaba al alumnado a indicarle a su mente y a su cuerpo que la sesión había terminado. Se les invitaba a que respondieran a las preguntas: ¿Qué necesito hacer o qué necesito concluir mental y/o corporalmente?
Enfoque transversal en las indicaciones de clase	Durante los ejercicios específicos de habilidades corporales se desarrollaban algunos de los elementos anteriores. En las dinámicas corpóreo dancísticas, se buscaba cambiar el enfoque de la indicación, es decir no se ponía el acento a la forma o resultado corporal sino a la experiencia interoceptiva y emotiva de quien lo realizaba.

Instrumentos de recolección de datos:

Lista de observación docente. Se realizó de forma continua durante la implementación de sesiones varias. Los indicadores de esta lista fueron:

a) Si se ofrecían durante la clase y de forma regular, espacios para la consciencia y validación de sensaciones, estados afectivos y nivel energético.

b) Si las sesiones contemplaban momentos para la gestión emocional.

c) Si había dinámicas que impulsaran la empatía y la gestión de conflictos grupales.

d) Si se daba la oportunidad de hacer consciencia y, en su caso socializar, la intención, motivación y agradecimientos.

Bitácora docente. Documento escrito que se realizó al término de las sesiones, donde se describió la implementación de las diversas estrategias pedagógicas conteniendo las pautas generales de cada una, describiendo el proceso y cómo se relacionaba y reaccionaba el alumnado a las dinámicas implementadas. Cuando así era relevante, se describieron algunos hallazgos que permitieron reflexionar sobre la pertinencia de mantener, eliminar o desarrollar algunas herramientas corporales y/o socioemocionales.

Preguntas verbales orientadoras semi estructuradas. Se aplicó al inicio, durante o cierre de algunas sesiones. La orientación general de la participación del alumnado se registró mediante la bitácora docente.

Cuestionario escrito individual. Aplicado al cierre del periodo de implementación, con las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo ha sido tu experiencia al abordar la consciencia de tus sensaciones, emociones y nivel energético en la clase?
2. La experiencia anterior ¿Cómo ha influido en tu desempeño dentro de esta aula dancística?
3. ¿En qué momento has trabajado la validación y gestión de las emociones dentro de esta aula dancística?
4. ¿Cuáles crees que sean los beneficios de crear espacios de aprendizaje respetuosos, seguros e incluyentes?
5. De acuerdo a tu experiencia ¿Crees que este sea un espacio de aprendizaje respetuoso, seguro e incluyente?
6. De acuerdo a tu respuesta anterior ¿Por qué lo crees así?

Este cuestionario se aplicó de forma presencial, escrita e individual. Se enfatizó al alumnado que no estaban siendo evaluados, que sus respuestas no implicaban ninguna calificación, por lo tanto, no había respuestas adecuadas e inadecuadas.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

De acuerdo a la investigación fenomenológica implementada y con base en los instrumentos de recolección de datos aplicados, se realizó un primer cruce de información arrojada entre la lista de observación docente y la bitácora docente. El segundo resultado emanó del análisis de las respuestas literales surgidas del cuestionario escrito contestado de forma individual al cierre de la implementación. El tercer análisis provino de organizar las respuestas del cuestionario escrito en 3 categorías: respuestas que reflejan impacto

positivo, respuestas que reflejan impacto parcialmente positivo y respuestas que reflejan un impacto negativo en los aspectos específicamente cuestionados de la implementación (Tabla 2).

Tabla 2. Cruce de información entre la observación docente y la bitácora docente.

Lista de indicadores contenidos en la lista de observación docente	**Frecuencia y periodo en el que se desarrollaron los indicadores**	**Descripción y apreciación docente ante la relación y reacción del alumno en el desarrollo de los indicadores**
a) Si se ofrecían durante la clase y de forma regular, espacios para la consciencia y validación de sensaciones, estados afectivos y nivel energético.	Se ofrecieron en cada sesión, desde el inicio hasta el final de la implementación, principalmente al inicio de cada sesión. Se exploraron durante las dinámicas de "Despertar corporal y mental" "Dinámicas de interocepción" y "Reconocimiento de nivel energético"	El alumnado mostró interés y facilidad para desarrollar las diversas dinámicas. Durante la progresión de las sesiones, se observó mayor facilidad para lograr conexión intra e interpersonal, permitiendo una mejor comunicación y desempeño durante la sesión.
b) Si las sesiones contemplaban momentos para la gestión emocional.	Estos momentos se ofrecieron en todas y cada una de las sesiones, principalmente al inicio de éstas. Principalmente en las dinámicas denominadas "Disposición al trabajo" y "Arraigo corporal"	Se observó que existía facilidad y disposición para la gestión emocional de forma grupal, más paulatinamente de forma individual. Se observó que la gestión emocional permitió poner la mente, el cuerpo y las emociones, tanto de forma individual como colectiva, en disposición al trabajo de la sesión, logrando procesos de aprendizaje amables y significativos.
c) Si había dinámicas que impulsaran la empatía y la gestión de conflictos grupales.	Los momentos de la conciencia y trabajo de la empatía se ofreció desde el inicio de la implementación a través de diversas dinámicas. La gestión de conflictos se desarrolló con menos frecuencia, únicamente en los trabajos que implicaban coordinación toma de decisiones colectiva.	El grupo se percibió dispuesto y colaborativo para desarrollar estas habilidades. Al final de la implementación el alumnado expresó verbalmente por escrito y de forma clara, que había algunas diferencias de personalidad, entre el alumnado, que empezaban a incidir en la organización del grupo. Sin embargo, una atención pronta y oportuna de tal situación impidió que ésta se convirtiera en un factor negativo para el proceso y logros del grupo.

d) Si se daba la oportunidad de hacer consciencia y, en su caso socializar, la intención, motivación y agradecimientos.	Estos tres elementos se aplicaron a partir de la segunda mitad de la implementación En particular la intención y agradecimientos se realizaron de forma constante. Estos elementos se exploraron durante las dinámicas denominadas en esta investigación “Motivación”, “Agradecimientos”, “Palabras de cierre” e “Intención”	Se observó una fácil conexión y expresión de estos 3 elementos. Se propició un ambiente de aprendizaje motivado a través de definir individualmente, sus objetivos y retos para la sesión. Lo anterior permitió que el trabajo áulico adquiriera un significado más profundo, incidió para que el alumnado tomará responsabilidad y participación activa en su propio proceso de aprendizaje.

En este cruce se muestra que durante el desarrollo de las sesiones se crearon los espacios para la consciencia, validación y expresión de universo interoceptivo del alumnado, tomando en cuenta el nivel energético, sensaciones, emociones, sentimientos y/o estados afectivos. Estos espacios estuvieron presentes desde el inicio y hasta el final de la implementación. Se observó en el alumnado un interés por realizar estas actividades, expresando en diversas ocasiones a través de variadas dinámicas dentro de la clase, que les era importante dedicarse un momento a la autoconsciencia y autorregulación emocional, sobre todo tomando en cuenta que, desde su punto de vista, no es frecuente que en otras clases o actividades tengan este tipo de espacios. “De esta manera, la experiencia de regulación emocional, entre muchos otros procesos, se puede con-vertir en una habilidad que incluye la adquisición de una conciencia más profunda del uno mismo corporal (mente-cuerpo-entorno)” (González-Grandón, 2021)

Con relación a los momentos otorgados para la gestión emocional se observó que la toma de consciencia y responsabilidad en la autogestión emocional, influye positivamente en los espacios de formación propios y colectivos; de esta manera la mente, las percepciones, el cuerpo y las emociones se pueden transformar hacia la disposición al aprendizaje; lo que influye en procesos de aprendizaje amables, significativos y autogestivos. Una investigación reciente, sostiene que “Por último, se ha encontrado que los estudiantes que reciben educación emocional presentan un mejor rendimiento académico, ya que desarrollan habilidades como la autorregulación, la motivación y la concentración” (Sanmartín Ureña & Tapia Peralta, 2023). Lo cual coincide con la presente investigación sobre los beneficios de desarrollar habilidades socioemocionales en los espacios académicos. Por otro lado, como se observa en la tabla, la gestión de conflictos se centró en los retos y resoluciones de los trabajos y tareas grupales. Hacia la recta final de la implementación se observaron algunas situaciones que empezaban a complicar el abordaje de trabajos colaborativos. Gracias a una detección y resolución oportunas,

derivadas de la misma implementación de habilidades socioemocionales, dicha situación no tuvo mayor impacto en la dinámica del grupo. Sin embargo, es de vital importancia entender que los conflictos, al igual que todo fenómeno social, suelen aparecer ligados a varios factores y no a uno concreto. Suelen ser de origen y tipo diverso, por ejemplo la educación recibida por el sujeto, su relación con el entorno, la propia personalidad, etc. (Pantoja Vallejo, 2005).

Se observó que Impulsar espacios para abordar el cierre de las sesiones con agradecimientos permitía validar la experiencia, los descubrimientos y logros personales y grupales, propiciando estados de bienestar y satisfacción; fortaleciendo los vínculos afectivos entre la comunidad (Tabla 3). Los aportes de esta investigación se suman a la aseveración "Diversos estudios han demostrado que el hipocampo y la amígdala, los dos principales órganos que regulan las emociones, la memoria y el funcionamiento corporal, se activan con sentimientos de gratitud" (Chowdhury, 2019).

Tabla 3. Muestra de respuestas literales asentadas en el cuestionario escrito, aplicado al final de la intervención.

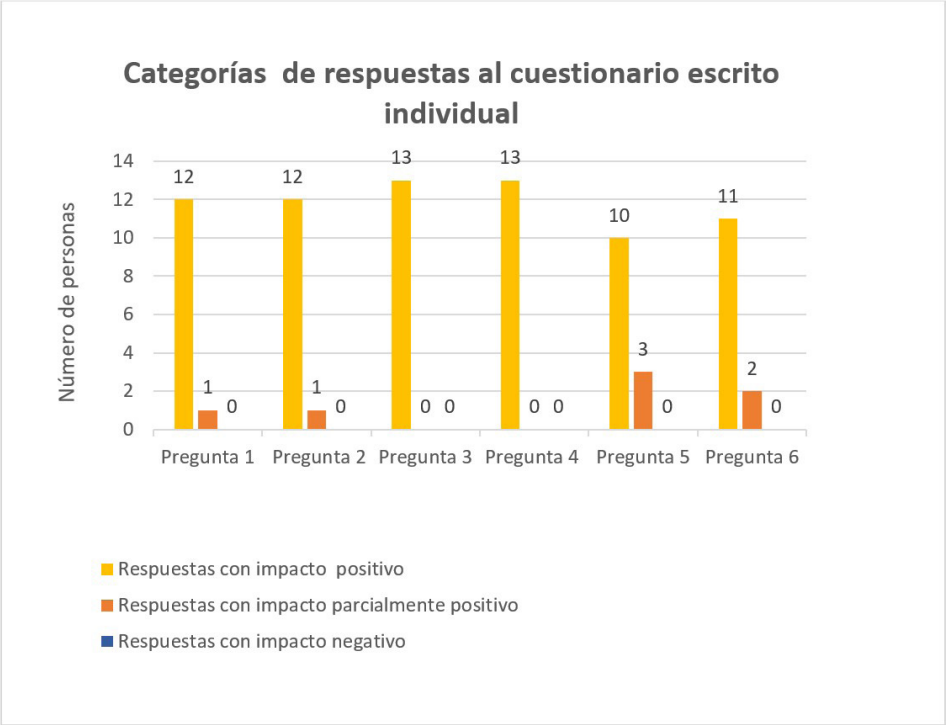
PREGUNTAS	**RESPUESTAS**
1. ¿Cómo ha sido tu experiencia al abordar la consciencia de tus sensaciones, emociones y nivel energético en la clase?	Persona 3. He tenido mayor control de mis emociones, las detecto, las controlo y me relaja inclusive. Persona 11. Regular, suelo distraerme mucho al tratar de abordar mis sentimientos y propias sensaciones corporales, aunque me gustan las actividades
2. La experiencia anterior ¿Cómo ha influido en tu desempeño dentro de esta aula dancística?	Persona 2. Sí, me cuesta menos trabajo prestar atención y relacionarme con mis compañeros, mi pena es cada vez menor y mi confianza mayor. Sujeto 6. Bien, pongo atención y me sirve para querer llevar a cabo los ejercicios de manera corrida.
3. ¿En qué momento has trabajado la validación y gestión de las emociones dentro de esta aula dancística?	Persona 1. Cuando la profesora nos pregunta que digamos cómo nos sentimos, en otras ocasiones me ha parecido complicado, tiendo a guardarme mis comentarios. Persona 4. Cuando tenemos que saludar a los compañeros de maneras únicas o cuando a veces tenemos que quedarnos estáticos para hacer una figura. Aunque los momentos donde más las valido es al final de la clase, donde trato de averiguar cómo me siento y qué ha hecho esta clase para que incluya en mi estado de ánimo.
4. ¿Cuáles crees que sean los beneficios de crear espacios de aprendizaje respetuosos, seguros e incluyentes?	Persona 5. Se aprende de la mejor manera y uno se siente más cómodo expresándose. Persona 9. En mi experiencia estos espacios permiten que todos podamos expresarnos y desenvolvernos como somos realmente y de la mejor forma para lograr una convivencia y trabajo armónico, sin sentir exclusión o sentimientos negativos.

5. De acuerdo a tu experiencia ¿Crees que este sea un espacio de aprendizaje respetuoso, seguro e incluyente?	Persona 10. Yo creo que a veces, mas no siempre, ya que en este grupo se han dado muchos choques en especial entre dos personas que hacen que se divida el salón en algunas ocasiones, pero sí la mayoría de las veces el salón es un gran espacio, al menos para mí. Persona 13. Sí, siempre y desde que empezó
6. De acuerdo a tu respuesta anterior ¿Por qué lo crees así?	Persona 7. Porque he aprendido a soltarme, reconocerme, incluso cómo funciona mi cuerpo entre otras cosas, siempre se nos ha tratado con respeto e inclusión tanto por parte de la docente como de los compañeros. Persona 8. Porque varias veces pude expresar de alguna forma lo que estuve guardando en las clases anteriores, sin temor a ser juzgada o que me obliguen a hablar, hay veces en las que no quiero...pero aquí aunque no me lo pidan, es algo que quiero hacer, eso habla mucho de cómo me siento aquí. Persona 12: Es un espacio muy seguro, respetuoso e incluyente ya que la maestra lo ha expresado y manifestado y creo que yo también dije que nos respetáramos y nos tuviéramos confianza.

Esta tabla expresa una respuesta literal por participante, en total fueron 13 personas. Se observa que el alumnado expresó los beneficios que experimento durante la implementación, evidenciando que su construyeron los espacios adecuados para la consciencia de sus sensaciones y emociones, permitiéndose expresarlas con mayor libertad, sintiendo que se reconocen y validan en la experiencia áulica. El alumnado pudo referenciar la importancia de estos elementos para beneficio de la construcción de espacios adecuados para el aprendizaje, que permitan el respeto, la seguridad e inclusión. Estos resultados van en el mismo sentido que varios otros emanados de múltiples investigaciones. Por mencionar una: “A través del análisis estadístico, se pudo comprobar que el implementar actividades que fortalezcan la competencia emocional en los estudiantes, generan cambios significativos en sus conductas conllevando a la construcción de una cultura de paz en las aulas”. (Rojas Monedero, 2020). Sin embargo, se observó que algunas personas consideraron que no todos sus pares estaban realizando una gestión de conflictos adecuada, por lo que la seguridad del espacio estaba siendo mermada. Como se mencionó en este mismo artículo, gracias a la detección e intervención oportunas, la gestión de conflictos adecuada permitió que la situación se resolviera satisfactoriamente.

La Figura 1 contiene la información vertida en el cuestionario escrito, respondido de forma individual y aplicado al final de la implementación. Con base a las preguntas realizadas se categorizaron las respuestas según el impacto observado.

Figura 1. Categoría de respuestas al cuestionario escrito individual.



Se puede observar que, desde el punto de vista del alumnado, el impacto de la implementación es mayoritariamente positivo, principalmente en la pregunta 3, que aborda el trabajo interoceptivo dentro del aula y que hace evidente que los espacios para tales abordajes se construyeron de forma oportuna. Y en la pregunta 4, que aborda los beneficios de crear espacios adecuados para el aprendizaje, lo cual refleja por parte del estudiantado, la consciencia de la importancia de crear espacios seguros, respetuosos e incluyente para un aprendizaje adecuado. Las preguntas 1 y 2 que abordan la importancia del universo interoceptivo y el impacto de éste en el trabajo áulico, también reflejan mayoritariamente un impacto positivo, que haciendo un cruce con la tabla 3, se puede observar que el impacto parcialmente positivo se debe a los tiempos atencionales fluctuantes que se presentan al realizar las dinámicas. Esto significa un área de oportunidad por lo que es importante continuar y en su caso fortalecer las dinámicas relacionados con el control voluntario de la atención a través del desarrollo de la interocepción.

> El control consciente de la atención supone un fortalecimiento de la corteza prefrontal dorsolateral que favorece no sólo al proceso cognitivo de la atención, sino a las tareas en las que está involucrada esta área cerebral. Destacan, entre las funciones de la corteza prefrontal dorsolateral, la planificación motora, la integración de la información somatosensorial y la gestión de las funciones ejecutivas, como el comportamiento o las habilidades intelectuales. (Díez & Castellanos, 2022)

Con relación a las preguntas 5 y 6, que se refieren a si se considera que el espacio áulico donde se implementó la investigación, es un espacio respetuoso, seguro e incluyente, en este sentido se observa que, haciendo nuevamente un cruce de información con la tabla 2, el impacto parcialmente positivo se deriva de la apreciación de una gestión de conflictos inadecuada entre pares, al interior del grupo. Los desencadenantes de dicha situación pueden ser multifactoriales y gracias a las herramientas socioemocionales desarrolladas en el espacio áulico, fueron expresadas, detectadas e intervenidas oportunamente. Dejando como aprendizaje el continuar con un seguimiento constante de las dinámicas interpersonales, así como seguir fomentando los espacios de libre y respetuosa expresión. Como se puede observar no se arrojan respuestas con impacto negativo.

4. CONCLUSIONES

Se considera que el objetivo de explorar el impacto que tiene el desarrollo simultáneo de habilidades socioemocionales y la formación dancística, en la creación de espacios áulicos seguros, respetuosos e incluyentes a partir de la consciencia, validación y gestión de los propios estados afectivos; se cumplió y derivado de ello se realizan las siguientes observaciones: El desarrollo simultáneo de habilidades socioemocionales y la formación dancística sí tienen incidencia positiva en la creación de espacios áulicos libres de violencia. Para la formación dancística en cualquier técnica, género y nivel formativo, esta implementación resulta un importante hallazgo ya que ofrece las herramientas que promueven que cada persona y comunidad puedan abordar su formación y expresión dancísticas desde la consciencia, validación, gestión de los propios estados afectivos, desarrollo de la empatía y gestión de conflictos; y no solamente desde la mecánica del movimiento corporal.

Lo anterior influye en que las personas y comunidades pueden reconocer y nombrar situaciones de violencia, poner límites ante ellas y en su caso buscar posibles soluciones a situaciones adversas. La metodología aquí presentada puede ofrecer algunas herramientas aplicables a diversos contextos sociales más allá de los específicos en formación dancística. Valora que cada persona que vivencie estas herramientas tiene una historia, una personalidad, un contexto familiar, social, su propio sistema de creencias y responderá desde su propio lugar y nivel de consciencia. Se mira importante erradicar las expectativas subjetivas externas que difícilmente abonaran al desarrollo socioemocional individual y colectivo.

Se considera que, si bien es importante tener la intención de transformar los espacios áulicos, no es suficiente con dicha intención, resulta vital que el personal docente, directivo, padres y madres de familia se preparen, idealmente desde lo vivencial, para un acompañamiento certero. Por lo anterior, se considera imperante explorar y socializar estas herramientas con las y los docentes que tengan a su cargo espacios de formación. Es fundamental seguir explorando, diseñando, implementado y evaluando programas de Educación Socioemocional en contextos escolares, en particular, pero no exclusivamente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Orozco-Calderón, G., & Gil-Alvarado, K. R. (2018). Beneficios cognitivos cerebrales de la practica de la danza. *Ciencia & Futuro, 8*(3), 142-160. Obtenido de CIENCIA & FUTURO: https://revista.ismm.edu.cu/index.php/revistacyf/article/view/1639/

Chowdhury, M. R. (2019). *La neurociencia de la gratitud y sus efectos en el cerebro*. Obtenido de positivepsychology.com: https://positivepsychology.com/neuroscience-of-gratitude/

Díez, G. G., & Castellanos, N. (2022). Investigacion de mindfulness en neurociencia cognitiva. *Revista de neurologia, 74*(5), 163-169.

Doddoli, C. (2022). *La plasticidad cerebral nos permite cambiar y aprender a lo largo de la vida.* Obtenido de Ciencia UNAM: https://ciencia.unam.mx/leer/1278/la-plasticidad-cerebral-nos-permite-cambiar-y-aprender-a-lo-largo-de-la-vida

García Ramirez, G. (2022). *Cuerpos colonizados: cuando la danza discrimina*. Obtenido de UNAM Global.: https://unamglobal.unam.mx/global_revista/cuerpos-colonizados-cuando-la-danza-discrimina/

González-Grandón, X. A. (2021). Cuerpos conscientes y afectos regulados: la interocepción en la eduación emocional. *Revista Internacional de Educacición Emocional y Bienestar, 1*(2), 101-124. Obtenido de Revista Internacional de Educacición Emocional y Bienestar: https://doi.org/10.48102/rieeb.2021.1.2.12

Kelly, D. (2016). *El culto a lo delgado*. Obtenido de Dance Magazine: https://dancemagazine.com/the-cult-of-thin/#gsc.tab=0

kleen Delgado, A., & Campos Ledezma, A. B. (2016). La danza como un proceso de vida en los jóvenes. *rdu revista digital universitaria, 18*(3), 1-12. Obtenido de https://www.revista.unam.mx/vol.17/num3/art18/art18.pdf

Pantoja Vallejo, A. (2005). La gestión de conflictos en el aula. Factores determinantes y propuestas de intervención. *Pérez, M., & Rivera, A.(2005). La orientación escolar en centros educativos, 319*.

Quiroga, R. (2021). *La violencia está romantizada en la educación artística*. Obtenido de EL ECONOMISTA: https://www.eleconomista.com.mx/arteseideas/La-violencia-esta-romantizada-en-la-educacion-artistica-20210429-0036.html

Rojas Monedero, R. (2020). Construyendo Paz en las Aulas desde la Inteligencia Emocional. *Eirene estudios de paz y conflictos, 3*(5), 31-48.

Salazar, A. (1955). *La danza y el ballet.* México: Fondo de Cultara Económica (FCE).

Sanmartín Ureña, R. C., & Tapia Peralta, S. R. (2023). La importancia de la educación emocional en la formación integral de los estudiantes. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7*(3), 1398-1413. doi: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6285

Talavera, J. C. (2025). *Miden temperatura a formación dancística; incubadora de talento*. Obtenido de EXCELSIOR: https://www.excelsior.com.mx/expresiones/miden-temperatura-a-formacion-dancistica/1695238

Turney, J. (2023). *La Biblia de la neurociencia.* Gaia.


EDITORA
ARTEMIS
2025