TRABAJO DE APLICACIÓN DESTACADO

Desarrollo de habilidades socioemocionales simultáneas a la formación dancística en estudiantes del Centro de Educación Artística Frida Kahlo (CEDART del INBAL) con un enfoque en Neuroeducación

Development of Socioemotional Skills Simultaneous with Dance Training in Students at the Frida Kahlo Center for Artistic Education (CEDART INBAL) with a Neuroeducation Approach

Claudia Casillas Alcántara

Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, Ciudad de México, México
Máster en Educación Emocional y Neurociencias Aplicadas · FLICH
Año de presentación: 2025 · Intervención: agosto de 2024 a marzo de 2025
Correspondencia: fk.claudiacasillas@inba.edu.mx

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.

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.

Palabras clave: Enseñanza de la danza, educación socioemocional, violencia en la danza, beneficios de la danza

Keywords: Dance education, socioemotional education, violence in dance, benefits of dance

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, “la que 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). No necesariamente así 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 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” (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 y 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 hacen 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 alimentariosque 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.

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” son parte del currículo del Bachillerato de Arte y Humanidades, perteneciente al Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura (INBAL), en México; 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 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.

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.

Instrumentos de recolección de datos

Lista de observación docente. Se realizó de forma continua durante la implementación de las sesiones. 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.

Preguntas verbales orientadoras semi estructuradas. Se aplicó al inicio, durante y al 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.

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.

El análisis cruzado entre la bitácora docente y la lista de observación (Tabla 1) evidenció que, durante el desarrollo de las sesiones, se promovieron de forma sistemática espacios destinados a la conciencia, validación y expresión del universo interoceptivo del estudiantado, considerando aspectos como el nivel energético, las sensaciones, emociones, sentimientos y estados afectivos.

Estas prácticas estuvieron presentes desde el inicio hasta la finalización de la intervención. Se identificó un alto nivel de disposición por parte del alumnado para participar en dichas actividades, manifestando de manera recurrente, a través de diversas dinámicas, la relevancia de contar con instancias que favorecieran la autoconsciencia y la autorregulación emocional. Esta valoración resulta especialmente significativa dado que, según lo expresado por los participantes, este tipo de espacios no suele estar presente en otras asignaturas. En línea con lo anterior, Grandón (2021) sostiene que la experiencia de regulación emocional puede transformarse en una habilidad, al implicar el desarrollo de una conciencia corporal más profunda, integrando mente, cuerpo y entorno.

Tabla 1. 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.	El alumnado mostró interés y facilidad para desarrollar las diversas dinámicas. En 4 personas al inicio de la implementación y solamente 2 al final, se observó dificultad para conectar con los ejercicios de consciencia de las sensaciones.
b) Si las sesiones contemplaban momentos para la gestión emocional.	Estos momentos se daban desde el inicio hasta el final de la implementación únicamente cuando había trabajos de organización grupal. A parir de la segunda mitad de la implementación se ofrecieron estos espacios en cada sesión para abordarlos de forma individual.	Se observó que existía facilidad y disposición para la gestión emocional de forma grupal. Sin embargo, se observó cierta desconexión o resistencia, cuando se implementó de forma individual, sobre todo en las primeras sesiones de exploración
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.
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.	Se observó una fácil conexión y expresión de estos 3 elementos.

En cuanto a los espacios destinados a la gestión emocional, se identificaron dos enfoques complementarios. En primer lugar, a nivel individual, tras las dinámicas de interocepción, cada participante tuvo la oportunidad de reconocer y, en caso de considerarlo necesario, transformar su estado emocional con el objetivo de favorecer su disposición al trabajo durante la sesión. En segundo lugar, a nivel grupal, se promovieron instancias de vinculación mediante la expresión verbal y/o corporal, las cuales favorecieron el desarrollo de la solidaridad, la empatía y el sentido de comunidad. Las oportunidades para la gestión de conflictos se centraron principalmente en los desafíos derivados de tareas colaborativas. Hacia el final de la implementación, surgieron algunas tensiones entre integrantes del grupo que comenzaron a dificultar el trabajo colectivo; no obstante, la intervención oportuna del equipo docente permitió evitar un impacto significativo en la dinámica general.

Asimismo, se evidenció que la inclusión de momentos de cierre dedicados a la expresión de agradecimientos contribuyó a la validación de la experiencia vivida, así como al reconocimiento de los logros individuales y colectivos. Al respecto, Chowdhury (2019) señala que la gratitud activa estructuras cerebrales clave como el hipocampo y la amígdala, responsables de la regulación emocional, la memoria y el funcionamiento corporal, lo cual respalda el valor neuroeducativo de estas prácticas.

La tabla 2 recoge una respuesta literal por cada participante, totalizando 13 estudiantes. El análisis de las respuestas evidencia que el estudiantado percibió beneficios derivados de la implementación, destacando la creación de espacios propicios para la conciencia y expresión de sensaciones y emociones. Estas condiciones facilitaron una mayor libertad de expresión emocional y generaron una percepción de reconocimiento y validación dentro del entorno áulico. Asimismo, se valoró positivamente la contribución de estas prácticas al establecimiento de un ambiente de aprendizaje basado en el respeto, la seguridad y la inclusión.

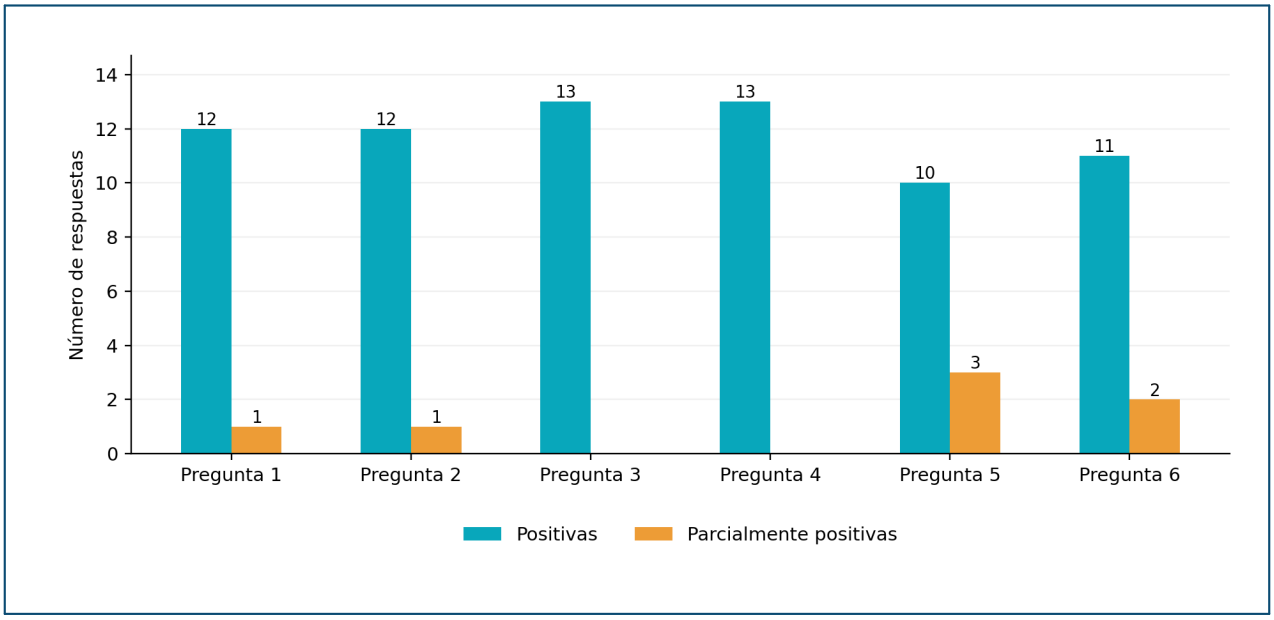
No obstante, algunas respuestas señalaron dificultades en la gestión de conflictos entre pares, lo cual habría afectado parcialmente la percepción de seguridad grupal. Esta observación sugiere la necesidad de reforzar estrategias colaborativas y de regulación interpersonal en futuras intervenciones.

A continuación, en la Figura 1 se sintetizan las respuestas obtenidas mediante el cuestionario aplicado al cierre del proceso. Las respuestas fueron clasificadas en función del impacto percibido por los participantes.

Tabla 2. Respuestas literales del cuestionario escrito aplicado al finalizar la intervención (n = 13).

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.

Figura 1. Categorización descriptiva de las respuestas del cuestionario final (n = 13).



Los resultados obtenidos a partir de la categorización de las respuestas indican que el impacto de la implementación fue, en términos generales, mayoritariamente positivo desde la perspectiva del estudiantado. En particular, la pregunta 3, referida al trabajo interoceptivo dentro del aula, evidenció una alta valoración por parte de los participantes, lo que sugiere que los espacios destinados a este tipo de abordajes fueron percibidos como pertinentes y bien estructurados. De igual manera, la pregunta 4, centrada en los beneficios de contar con entornos de aprendizaje respetuosos, seguros e inclusivos, reflejó una conciencia clara entre los estudiantes sobre la importancia de estas condiciones para facilitar procesos educativos significativos.

Las preguntas 1 y 2, relacionadas con la toma de conciencia interoceptiva y su influencia en el desempeño áulico, también mostraron predominantemente valoraciones positivas. Sin embargo, al contrastar estos datos con lo expuesto en la Tabla 2, se identificaron algunas respuestas clasificadas como parcialmente positivas, atribuibles a dificultades puntuales vinculadas a la atención sostenida durante las dinámicas.

Respecto a las preguntas 5 y 6, que indagan sobre la percepción del aula como un espacio seguro, respetuoso e inclusivo, se observaron respuestas mixtas. Si bien la mayoría consideró favorablemente el ambiente generado, algunas apreciaciones señalaron limitaciones asociadas a la gestión de conflictos entre compañeros, lo que afectó parcialmente la percepción global del entorno. Es relevante destacar que no se identificaron respuestas clasificadas como de impacto negativo.

Estos hallazgos reafirman la relevancia de integrar herramientas de educación emocional en contextos de formación artística, particularmente en disciplinas como la danza, donde históricamente ha predominado una pedagogía basada en la exigencia física y emocional. Tal como señala Grandón (2021), la interocepción no solo permite una mejor autorregulación, sino que constituye una vía para el desarrollo de la conciencia emocional y corporal integral. La alta valoración por parte del estudiantado respecto a la posibilidad de expresar y validar sus emociones sugiere que estas prácticas inciden positivamente en el bienestar subjetivo, la cohesión grupal y la motivación intrínseca para el aprendizaje, aspectos que coinciden con lo reportado por Orozco-Calderón y Gil-Alvarado (2018) sobre

el impacto neurológico de las experiencias corporales conscientes. No obstante, las dificultades observadas en la gestión de conflictos revelan la necesidad de fortalecer las competencias socioemocionales interpersonales, especialmente en escenarios donde la diversidad de personalidades y sensibilidades es alta. Esto invita a reflexionar sobre la urgencia de rediseñar la formación docente en artes, incorporando enfoques basados en la neuroeducación y la ética del cuidado, con el fin de transitar desde modelos pedagógicos verticales hacia prácticas formativas integradoras, seguras y transformadoras.

Conclusiones

Es fundamental seguir explorando, diseñando, implementado y evaluando programas de educación socioemocional, en contextos escolares, en particular, pero no exclusivamente. Si bien es importante tener la intención de transformar los espacios áulicos no es suficiente con dicha intención, resulta de suma importancia que el personal docente, directivo, padres y madres de familia se preparen, idealmente desde lo vivencial, para un acompañamiento certero. La metodología aquí presentada puede ofrecer algunas herramientas aplicables a diversos contextos sociales más allá de los específicamente de formación dancística. Estas herramientas se enfocan en la experiencia del ser y su consciencia. Valorando 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 proceso de consciencia, validación y gestión de los propios estados afectivos de cada persona.

Referencias

Chowdhury, M. R. (9 de abril de 2019). La neurociencia de la gratitud y sus efectos en el cerebro. Obtenido de positivepsychology.com: https://positivepsychology.com/neuroscience-of-gratitude/

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

Doddoli, C. (24 de junio de 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

Grandón, X. A. (29 de 09 de 2021). Cuerpos conscientes y afectos regulados: la interocepción en la eduación emocional. Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar. Obtenido de Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar: https://rieeb.ibero.mx/index.php/rieeb/article/view/12

Kelly, D. (29 de junio de 2016). El culto a lo delgado. Obtenido de Dance Magazine: https://dancemagazine.com/the-cult-of-thin/#gsc.tab=0

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

Quiroga, R. (29 de abril de 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

Ramírez, G. G. (24 de Septiembre de 2022). UNAM Global. . Obtenido de Cuerpos colonizados: cuando la danza discrimina: https://unamglobal.unam.mx/global_revista/cuerpos-colonizados-cuando-la-danza-discrimina/

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

Talavera, J. C. (20 de enero de 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.