

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente

Reconocimiento de validez oficial de estudios de nivel superior según acuerdo secretarial 15018, publicado en el Diario Oficial de la Federación del 29 de noviembre de 1976.

Departamento de Psicología, Educación y Salud
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y CONVIVENCIA



**Fortalecer las habilidades socioemocionales de los estudiantes
del Tecnológico de Monterrey campus Guadalajara a través del
taller de bailes de salón**

TRABAJO DE OBTENCIÓN DE GRADO
Presenta: **ALMA ALEJANDRA CASTRO ORTEGA**

Profesores: Gastelum Georgina, Aguilar Héctor

Tlaquepaque, Jalisco. Enero de 2025

Contenido

ABSTRACT	5
INTRODUCCIÓN	6
CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	8
1.1. Causas y consecuencias	8
1.1.1 Causas	8
1.1.2 Consecuencias	12
1.2. Justificación	17
1.3 Objetivos.....	21
CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO	22
2.1 Bailar	23
2.1.1 Baile social.....	24
2.1.2 Origen e historia de los bailes de salón	25
2.1.3 Historia de los géneros latinos más solicitados en el taller de Bailes de Salón	29
2.1.4 El aspecto lúdico en el baile	31
2.2 Educar a través del arte	32
2.3 Aprendizaje convivencial	33
2.4 Aprendizaje creativo	35
2.4.1 Visión constructiva del error	35
2.5 Aprendizaje cooperativo	36
2.6. Burnout.....	38
2.7 Habilidades socioemocionales.....	38
CAPÍTULO 3. MARCO CONTEXTUAL DE LA ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA	40
3.1 Visión	41
3.2 TEC y sus valores.....	41
3.3 Modelo TEC 21.....	42
3.4 Departamento de liderazgo y formación estudiantil (LIFE)	43
3.5 Sinergia	45
CAPÍTULO 4. DISEÑO METODOLÓGICO	49
4.1 Enfoque convivencial del proyecto.....	50
4.2 Caracterización de participantes	51

4.3 Diagnóstico con participación de actores.....	53
4.4 Diseño e implementación del modelo de acompañamiento.....	56
4.4.1 Descripción de las habilidades socioemocionales.....	58
4.4.2 Tabla de relación.....	64
4.4.3 Descripción de actividades.....	65
4.4.4 Cronograma de actividades.....	69
4.5 Consideraciones éticas.....	71
CAPÍTULO 5. RESULTADOS.....	72
5.1 Sistematización.....	72
5.1.1 Técnica de grupos focales.....	72
5.1.2 Técnica de diario de campo.....	75
5.1.3 Técnica de encuesta.....	83
5.2. Triangulación de datos.....	93
5.3. Análisis de resultados.....	109
CAPITULO 6. CONCLUSIONES.....	118
REFERENCIAS.....	123
ANEXOS.....	137
Anexo A. Resumen del proyecto.....	137
Anexo B. Carta de consentimiento informado.....	140
Anexo C. Matriz de impacto.....	142
Anexo D. Descripción de actividades.....	144
Anexo E. Evidencias.....	147

AGRADECIMIENTOS

A cada uno de mis profesores y coordinadores de maestría, quienes con su conocimiento, experiencia y pasión por su profesión aportaron a la construcción de mi desarrollo profesional y personal, logrando despertar en mí mayor interés en los procesos de adquisición de conocimiento. Así como fomentar el pensamiento crítico y reflexivo de mi desempeño como docente en el arte.

A mis tutores de Trabajo de Obtención de Grado, la Mtra. Georgina Gastelum, que con sus intervenciones puntuales desde su mirada académica clara y objetiva me permitió estructurar mis ideas viajantes y confusas, integrando el conocimiento empírico y el académico. Al Mtro. Héctor Aguilar, poético e intelectual, quien me llevó a caminar por paisajes de creatividad y conocimiento con la profundidad que lo caracteriza. Ambos, con gran calidez humana, conjugaron lo mejor de dos mundos.

A mi familia, por apoyarme en todo momento, siendo empáticos con el proceso y el poco tiempo con el que contaba para dedicarles. Gracias por ser fuente de inspiración para seguir adelante, aún con todas las vicisitudes que se presentaron en el transcurso.

Gracias a Alejandro, mi compañero, cómplice y apoyo incondicional, por alentarme a cumplir mis metas y sueños. Gracias por darme palabras de aliento cuando el cansancio vencía en esas horas interminables de labor académica, haciéndome saber que valdría la pena el esfuerzo, y en efecto, lo tiene.

A mis compañeros más fieles e incondicionales, Benito y Pelusa, que dejaron de estar en este plano durante el proceso, para esperarme del otro lado del arcoíris y, cuando llegue el momento, reunirnos para festejar nuestro nuevo grado académico.

Por último, el más importante agradecimiento a Alma Alejandra Castro Ortega, por atreverse a vencer miedos y prejuicios, por su valentía para crecer profesional y personalmente, y sobre todo por su entereza para vencer cada obstáculo que se presentó en este bello recorrido llamado Maestría en Educación y Convivencia.

ABSTRACT

El presente trabajo de obtención de grado tuvo como propósito el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales de los estudiantes universitarios del Tecnológico de Monterrey, campus Guadalajara, en el taller de bailes de salón. A través del baile social, se desarrollaron estrategias basadas en aprendizaje convivencial, en donde el aprendizaje cooperativo y creativo fueron las herramientas principales para lograr dicho objetivo.

Este proyecto de intervención tomó como referencia el enfoque de la investigación acción participativa; se buscó que todos los participantes contribuyeran de forma activa en el proceso atendiendo a sus necesidades, aportando a la inclusión y generando conciencia social.

A través de actividades lúdicas implementadas en el proceso de mediación artística, los estudiantes universitarios adquirieron mayor reconocimiento de sí mismos y de otros, favoreciendo las habilidades intra e interpersonales.

El proyecto aporta información relevante sobre el impacto que tiene en los jóvenes universitarios educar a través del arte; el que las instituciones académicas cuenten en su currículo educativo con esta oferta artística convivencial estará aportando a las competencias socioemocionales de sus estudiantes para la formación de comunidades más empáticas y humanas, que se verá reflejado en mejor calidad de vida.

En conclusión, el presente trabajo muestra la importancia de espacios seguros de convivencia artística hacia el bien común, así como la integración de las emocionalidades de los estudiantes, que abonan al aprendizaje desde una mirada convivencial y eliminan las competencias individuales que fragmentan la comunidad escolar.

Palabras clave:

Habilidades Socioemocionales, Baile Social, Mediación Artística, Aprendizaje Convivencial, Educación Superior.

INTRODUCCIÓN

En nuestra sociedad, hasta finales del siglo XX, el sistema educativo dominante se centraba en el desarrollo de las habilidades intelectuales y académicas de los alumnos-as, pensando que los aspectos emocionales y sociales pertenecían al plano privado. En este sentido, cada individuo era responsable de su desarrollo personal (Evans, 2002; Fernández-Berrocal y Ramos, 2002). Sin embargo, “las competencias socioemocionales son necesarias para afrontar de forma positiva las emociones negativas y destructivas que son generadas en la escuela y en la sociedad” (Aragó et al., 2016, p. 161).

Durlak (1997) afirma que atender el crecimiento socioemocional de los estudiantes mejora su rendimiento académico. Según este, promocionar capacidades personales, sociales y emocionales debe ser una prioridad en la formación de niños y jóvenes.

El cambiante entorno actual requiere educar en las habilidades socioemocionales para vivir en comunidades solidarias, democráticas y más humanas. El desarrollo socioemocional del ser humano es un proceso que debería guiarlo desde sus primeras etapas, con el objetivo de ofrecerle herramientas que le den la oportunidad de afrontar con éxito los cambios y la complejidad que la vida misma trae consigo, ya que esos cambios impactarán en toda su vida y, por consiguiente, en su entorno (Ibero, 2024).

Las habilidades socioemocionales son herramientas que permiten al ser humano comprender y regular las emociones personales, las emociones de los demás, sentir y mostrar empatía a otros, establecer y desarrollar relaciones positivas, tomar decisiones responsables, así como definir y alcanzar metas personales (Casel, 2017).

Fortalecer las habilidades socioemocionales requiere un cambio de paradigma en la forma en que se ha educado y hemos aprendido convencionalmente, romper con patrones establecidos en los sistemas educativos durante años en los que se limitaban a fortalecer la estructura académica, misma que en el entorno actual ya no es funcional. Se requiere educar para desarrollar todas las dimensiones del ser humano.

Por tal motivo, es imperativo que las instituciones educativas elijan abrirse hacia modelos educativos de formación integral, puesto que “En tiempos de cambio, quienes estén abiertos al aprendizaje se adueñarán del futuro, mientras que aquellos que creen saberlo todo estarán bien equipados para un mundo que ya no existe” Hoffer (citado en Díaz, 2022, p.1).

Partiendo de estas afirmaciones, el objetivo de intervención abordado en este proyecto es “Fortalecer las habilidades socioemocionales en jóvenes universitarios del área de Difusión Cultural del Tecnológico de Monterrey campus Guadalajara” (más adelante TEC). Para fortalecer las habilidades de los estudiantes y desarrollar su inteligencia socioemocional, el proyecto se planteó través de los talleres de baile, basado en dinámicas convivenciales en donde el aprendizaje cooperativo y creativo fueron las herramientas principales para lograr dicho objetivo.

A continuación, este documento comienza con el planteamiento del problema, en donde se exponen las causas contextuales, estructurales y coyunturales, por las que se infirió contribuyeron en la disminución de las habilidades socioemocionales de los estudiantes, además de mostrar las diversas consecuencias que se percibieron en la convivencia diaria con los mismos.

CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Las nuevas generaciones de estudiantes del TEC son jóvenes que tienen distintas necesidades a las de generaciones anteriores, mismas que como docentes de la institución no hemos abordado de la mejor manera, lo que ha provocado un déficit en sus habilidades socioemocionales. Esta problemática tiene diversas causas contextuales, estructurales y coyunturales, las cuales se explicarán a detalle más adelante.

1.1. Causas y consecuencias

1.1.1 Causas

➤ Causas Contextuales:

Los estudiantes del TEC, en su gran mayoría, son de estrato social medio-alto o alto. A lo largo de mi estancia, como profesora de esta institución, me he percatado de que muchos son hijos de padres ausentes. En el caso de los padres, según el INEGI en 4 de 10 hogares no hay figura paterna (Censo de Población y Vivienda, 2010). La cifra de padres ausentes en las familias mexicanas ha ido modificándose: en 1995, carecía de este integrante de la familia el 31 por ciento de los hogares; para 2008, el porcentaje aumentó a 41.5 por ciento, para el 2015 esta cifra se calcula cercana al 47 por ciento (Redacción, 2019).

En el caso de las madres, sabemos que en México su rol ha sido sometido a cambios radicales durante las últimas décadas, gracias a los distintos movimientos en pro de la equidad de género, la transformación de la mujer y las necesidades de la sociedad moderna. La mujer se ha integrado eficazmente a la fuerza laboral y se ha empoderado de su derecho a obtener una educación digna, así como la oportunidad para desempeñarse profesionalmente.

Debido a estos avances en la vida de las mujeres en el campo laboral, en febrero de este año la Población Económicamente Activa (PEA) femenina fue de 21 millones y la masculina

de 34.5 millones, con una tasa de participación económica de 40.9% en las mujeres en edad de trabajar y de 74.3% en los hombres (INEGI, 2021).

Debido a estos datos, denota que muchos de los estudiantes son hijos que son parte de estas estadísticas, por lo que la ausencia de sus padres les ha provocado ciertas carencias. La falta de comunicación, convivencia, cercanía, afecto, interés y tiempo, van mermando el estado socioemocional de sus hijos.

Por otro lado, el uso excesivo de prácticas tecnológicas por parte de los estudiantes en las redes sociales puede provocar trastornos en su percepción de la realidad y hasta de su misma imagen y apariencia. En algunos casos prácticamente viven en un mundo irreal, un mundo banal, virtual y de perfección, muy lejano a lo que de verdad es la vida misma. Al vivir de esta manera son chicos que sufren mucho, que difícilmente se adaptan a su medio.

En un estudio realizado por Núñez (2021), el 75% de los latinoamericanos recurren más de tres veces al día a las redes sociales, utilizando diferentes dispositivos. Las generaciones que más utilizan las redes sociales son la llamada Generación Z cuyo rango de nacimiento comprende de 1994 a 2010. Esta generación tenía un consumo diario de redes sociales de 2.41 horas. De acuerdo con la Asociación Mexicana de Internet, el consumo promedio de internet en México por día es de 8 horas con 20 minutos (Heraldo de México, 2019).

Si tomamos en cuenta que en promedio un ser humano tendría que dormir entre 7 y 8 horas, esta cifra es muy alarmante, ya que pasamos la mayor cantidad de nuestra vida despierta en un dispositivo electrónico.

Aunado a lo anterior, el TEC es una institución que fomenta el uso de las tecnologías para el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes, al ser una universidad que se caracteriza por estar a la vanguardia en tecnología educativa. Esto implica que los estudiantes utilicen dispositivos electrónicos constantemente para la adquisición de conocimiento y el desarrollo de habilidades dentro de sus carreras profesionales.

➤ **Causas Estructurales:**

El TEC se caracteriza por tener una cultura retadora, en la que llevan al límite de actividades a los estudiantes, que se convierte en un tipo de competencia entre ellos. El esforzarse de sobre manera para demostrar, pertenecer o cumplir con las expectativas de la misma institución se torna desgastante y frustrante para muchos estudiantes.

La fatiga o frustración con la que viven los estudiantes como resultado la carga académica que tienen que cubrir desencadena en 3 áreas de su funcionamiento: somático, afectivo y conductual Guerrero (citado en Arredondo, 2020).

1. Área emocional o afectiva: Manifiestan depresión, distanciamiento afectivo, irritabilidad, y disminución de autoestima
2. Área psicológica o conductual: Manifiestan desmotivación, irritabilidad, sensación de vacío, deterioro del autoconcepto y visión negativa de la vida.
3. Área somática: Manifiestan dolores de cabeza, cuello, espalda, aparato locomotor, digestivo, alteraciones en el sueño, en el apetito, problemas de piel, vulnerabilidad, etc. Aarón y Llanos (citado en Arredondo, 2020).

En ese sentido, el departamento de arte y cultura de la institución convoca a castings para formar parte de grupos coreográficos, musicales, teatrales, etc., dejando afuera de estos equipos a muchos estudiantes que no cumplen con los lineamientos de belleza establecidos por los mismos directivos. Los requerimientos para entrar a estos grupos pueden incluir una figura esbelta, cierta estatura y estética que son factores cruciales para tomar en cuenta en las pruebas para que los estudiantes puedan pertenecer a estos grupos y obtener un buen papel o un lugar privilegiado (ejecutar en la primera fila del cuerpo de baile o ser solista) dentro de estos mismos grupos o compañías.

A pesar de que muchos de los candidatos a estos grupos puedan contar con el talento y las facultades físicas, es triste ver que no son aceptados o, si lo son, los colocan en la parte de atrás del grupo. Esta es una de las principales causas de presión que tienen los estudiantes y, en específico, la población femenina por cumplir los estándares de belleza que se manejan en dichos grupos coreográficos representativos de la institución, que también son

factores negativos para el desarrollo sano de su salud física, emocional y mental. Como lo menciona la autora del libro *Tras bambalinas*, Karen Bastien “se pierde de vista que, con todo y un cuerpo perfecto, si el alma está enferma, no habrá manera de que se exprese más que molestia e insatisfacción, mucho más cuando se trata de un cuerpo desnutrido” (Unikel, 2013, P.1).

Reconozco que, además de la cultura institucional que fomenta el individualismo, existe otra gran vertiente que no favorece a los estados socioemocionales de los estudiantes, y me refiero a las prácticas docentes que hemos venido ejecutando a lo largo de muchos años. A través de réplicas de sistemas de exigencia profunda, nos basamos en prácticas verticales en donde el actor principal es el profesor, convirtiéndose así en una especie de dictador, con la autoridad y el control suficiente para pasar por encima de la voluntad y voz de los estudiantes y su derecho a cuestionar, elegir, crear y decidir por su propio aprendizaje, crecimiento y educación. Reconozco que yo misma he incurrido en estas prácticas que no permiten la armonía y un clima favorable de aprendizaje y puede retar las habilidades socioemocionales de las y los estudiantes.

Hasta dentro de la misma disciplina de danza hay una tendencia de favorecer los géneros que se consideran mejores, o con más valor, como lo son las danzas líricas (ballet, Jazz y danza contemporánea), dejando en un nivel inferior a otros estilos como, por ejemplo, los géneros latinos y urbanos, juzgándolos por ser procedente de un contexto de estratos bajos de la sociedad.

➤ **Causas coyunturales:**

Por otro lado, la pandemia por COVID -19 ha detonado factores psicoemocionales y sociales que ya conocíamos, pero que no le tomábamos importancia dentro de esta vorágine de ritmo de vida tan acelerado que tenemos.

Ozamiz et al. (2020) sostienen que el confinamiento acarreó problemas psicológicos como estrés, ansiedad y depresión, siendo la ansiedad la que más incidencia ha tenido en la población en general y en aquellos actores prescindibles para la lucha del COVID-19

Con la pandemia tuvimos que salvaguardar nuestras vidas en nuestras casas en un aislamiento social en donde tuvimos que enfrentar lo que siempre estuvo ahí y que no le tomábamos la importancia que requería, nuestra salud mental y emocional.

Para reforzar lo anteriormente mencionado Czeister, M.E., Lane, R.I., Petroski, E. et al., (2020) en una investigación que realizaron en EEUU encontraron que en términos generales que el 40,9% de los encuestados tuvieron al menos una experiencia de trastorno mental adverso o condición de salud del comportamiento, un 39% manifestaron haber tenido síntomas de trastorno de ansiedad o trastorno depresivo, mientras que un 26,3% informaron de síntomas de un trastorno relacionado con el trauma y el estrés (TSRD) relacionado con la pandemia y un 13,3% haber iniciado o aumentado en el uso de sustancias para poder afrontar el estrés o emociones relacionadas con COVID-19.

No cabe duda de que el sentimiento de soledad debido al aislamiento social ha tenido grandes repercusiones emocionales, no sólo en los jóvenes universitarios, si no en la sociedad en general. Recordemos que la socialización y la convivencia es un factor protector para mitigar o prevenir cualquier repercusión emocional no favorable para el ser humano.

1.1.2 Consecuencias

A continuación, se mencionan siete de las consecuencias que se consideran más significativas en los jóvenes debido a las causas anteriormente mencionadas.

➤ Insomnio:

Mirta Ana Averbuch, jefa de la Unidad de Medicina del Sueño del Hospital Universitario Favaloro, explica: “Las pantallas de los dispositivos electrónicos emiten una luz azul muy intensa que interrumpe la secreción de una hormona de la glándula pineal del cerebro, la melatonina, fundamental para el sueño” (Averbuch, 2020, p. 1).

No poder dormir de noche por un dispositivo digital tiene un nombre: insomnio tecnológico. La melatonina es la hormona que se activa con la oscuridad e ingresa al torrente sanguíneo cuando comienza a oscurecer.

Durante el día no se produce, por lo tanto, si es de noche y encendemos una luz intensa como la de los celulares, o cualquier dispositivo electrónico, la interrumpimos abruptamente (confundimos al cerebro, que ya no reconoce si es de día o de noche) y puede retrasarse el sueño. Lo ideal es no utilizar estos dispositivos en la cama, o por lo menos elegir la opción luz de noche, que es menos intensa.

➤ **Estrés y ansiedad:**

“El estrés es un mecanismo que se pone en marcha cuando una persona se ve envuelta por un exceso de situaciones que superan sus recursos” (Gallardo, 2021, p.1). Las personas pueden reportar sentirse estresadas cuando se les imponen múltiples obligaciones. La sensación de estar estresado puede ser desencadenada por un evento que te hace sentir frustrado o nervioso.

El estrés y la ansiedad no siempre son malos. A corto plazo, pueden ayudar a superar un desafío o una situación peligrosa. Sin embargo, si el estrés y la ansiedad comienzan a interferir con la vida diaria, puede indicar un problema más grave.

El TEC se caracteriza por exigir a sus estudiantes ser exitosos, lo que conlleva que estén inmersos en un gran número de actividades y tareas simultáneas de toda índole; en muchas ocasiones esta exigencia lleva a los jóvenes a caer en grados de estrés y ansiedad altos.

➤ **Baja autoestima:**

Entendiendo el concepto de autoestima como la “autoevaluación que hace y mantiene la persona, es una actitud de aprobación o desaprobación sobre sí mismo” Copersmith (citado en Jiménez y Pantoja, 2007). Los jóvenes que tienen un manejo excesivo de tiempo en dispositivos electrónicos, en particular en redes sociales, pueden presentar mayor inconformidad con aspectos físicos o de personalidad, lo que conlleva a sentirse mal consigo mismos.

Las redes sociales pueden ser divertidas, emocionantes e incluso útiles. No obstante, en las redes sociales hay una tendencia por postear las mejores fotos; por ende, para algunos

jóvenes, todas esas fotos de vacaciones increíbles, cuerpos perfectos y vidas maravillosas pueden potenciar las dudas que tienen sobre sí mismos.

➤ **Agresividad y cyberbullying:**

La agresión es el factor comportamental de la agresividad (Lacunza et al., 2017). Esta agresión ha encontrado nuevas modalidades de expresión a través de los dispositivos virtuales.

El cyberbullying ha sido definido como un acto agresivo e intencionado llevado a cabo de manera repetitiva y constante a lo largo del tiempo entre pares. Las formas de contacto para este tipo de agresividad son electrónicas y la víctima no puede defenderse fácilmente (Smith, 2006).

➤ **Depresión:**

“La depresión es un trastorno mental caracterizado fundamentalmente por un bajo estado de ánimo y sentimientos de tristeza, asociados a alteraciones del comportamiento, del grado de actividad y del pensamiento” (Universidad de Navarra, 2014, p. 1). Los síntomas son: tristeza patológica, pérdida de interés, disminución de la vitalidad y cansancio exagerado.

Para los estudiantes del TEC, así como para muchos estudiantes a nivel mundial, el aislamiento social debido a la pandemia dio como resultado fuertes casos de depresión, produciendo mayor discapacidad que otras condiciones crónicas como la diabetes, los trastornos respiratorios u otro tipo de enfermedades.

De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2021), en el primer año de la pandemia se registró, a nivel mundial, un incremento del 25% en la prevalencia de casos de ansiedad y depresión.

➤ **Burnout académico:**

Se define como una respuesta emocional negativa, persistente, relacionada con los estudios, formada por una sensación de encontrarse exhausto, de no poder más en las tareas como estudiante (agotamiento); una actitud cínica o de distanciamiento con el significado y la utilidad de los estudios que se están realizando (cinismo); y un sentimiento de incompetencia académica como estudiante (ineficacia) Shaufeli et al., (citado en Caballero et al., 2014).

El burnout académico ha resultado ser otro de los factores primordiales para que los estudiantes padezcan afectaciones mentales y emocionales, presentando síntomas como lo son depresión, ansiedad y el mismo aislamiento social.

➤ **Afectaciones sociales**

Muchos jóvenes dedican la mayor parte de su tiempo libre a estar frente a las pantallas. Los motivos son diversos, desde una necesidad lectiva, ocio, etc. Sin embargo, el descontrol de estas herramientas tecnológicas puede tener efectos adversos en las relaciones y habilidades sociales (Flores et al., 2020).

La disminución de sus capacidades sociales es una constante hoy en día en las aulas de baile. Específicamente, se ha notado que la interacción con sus pares es pobre, y que muchos estudiantes prefieren permanecer inmersos en un dispositivo electrónico que interactuar con sus demás compañeros. La dependencia que tienen de los dispositivos trae como resultado que se pierda una parte fundamental del ser humano y del desarrollo de sus habilidades sociales, que son primordiales para su formación de vida. Como lo menciona Negrete (2022) “las experiencias mentales óptimas no surgen en la pasividad; por el contrario, se requiere que las personas realicen actividades en las cuales interactúen con el exterior, con la experiencia interna, y son ciertas condiciones de estas interacciones las que facilitan tales estados mentales” (p.20).

El aislamiento social generado por la pandemia por COVID-19 tuvo como resultado un retroceso en el desenvolvimiento social de los estudiantes. Ahora el refugio en sus

dispositivos electrónicos es aún mayor, y el comportamiento que presentan sobre todo los estudiantes de primeros semestres de la universidad es alarmante, ya que su nivel de madurez es más como el de los estudiantes de preparatoria o hasta incluso de secundaria. Por citar un ejemplo cotidiano, en el caso de los hombres, no son capaces de acercarse a una compañera y pedirle que sea su pareja de baile, siendo una de las causas la disminución del contacto social por causa de dos años en aislamiento.

En este contexto nace el interés genuino de colaborar con los estudiantes del TEC para abonar el fortalecimiento de sus habilidades socioemocionales a través del taller de baile, ya que está comprobado que se puede influir positivamente a nivel emocional, psicológico y social.

Flores (2005) refiere que:

El baile es el único arte que alcanzaría a desarrollar los tres ámbitos de la conducta humana: el pensar, el sentir y el hacer. El pensar incluye tener una visión general de la danza, y específica para cada uno de los pasos. Toma en necesidad la visión como cualidad física para seguir e imitar los gestos y observarse a sí mismo en el espejo, así como realizando las correcciones pertinentes del profesor. El sentir implica vivenciar y expresar con el cuerpo la música, representar acciones y/o sentimientos. El hacer es la producción corporal que, junto al pensar y sentir, forma la danza. (citado en Álvarez, 2013, p.9)

En otras palabras, bailar puede ser un factor protector ante el deterioro de habilidades emocionales y favorecedor de estados emocionales.

Para Gardner (1987) una técnica de interpretación centrada en las emociones realiza la inteligencia intrapersonal, en tanto que la forma superficial posterior moviliza la inteligencia interpersonal. Es decir, una introspección individual que lleva a conocer cómo se reacciona ante el manejo de las emociones contribuye a la inteligencia intrapersonal, y una reflexión colectiva de cómo vive e interpreta la sociedad dichas emociones contribuye a la

inteligencia interpersonal. Por lo tanto, “bailar es un medio que estimula el desarrollo cognitivo y socioafectivo de los seres humanos” (Masini,2013, p.7).

Siguiendo esta lógica, para fomentar las habilidades socioemocionales en el aula, se tuvo que mejorar las prácticas docentes y reducir la fuerza de autoridad. En este caso, se fomentaron los procesos interrelacionales por medio del baile para un aprendizaje más integral, que no se limita a lo académico.

Se buscó gestionar el aprendizaje por medio de la convivencia, ya que el contexto social en el que se desenvuelven los estudiantes influye mucho en su aprendizaje. Es por eso que, a través de prácticas cooperativas en el taller de baile, se consideró que los estudiantes pudieron mejorar su relación e integración a la sociedad.

1.2. Justificación

Los motivos que llevaron a la realización de este proyecto para incidir en el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales de los estudiantes del área de arte y cultura del TEC se centran en la notoria disminución de sus habilidades socioafectivas y en la falta de visibilidad hacia estas por parte de la institución educativa.

La cultura individualista y competitiva que perpetúa la institución, así como el burnout académico por el exceso de tareas y roles simultáneos que desempeñan los estudiantes derivados de las causas ya mencionadas en el apartado anterior, implican nuevos desafíos para nuestra sociedad y nuestras instituciones.

Sin duda, este nuevo estilo de vida ha detonado significativos problemas socioafectivos para estos jóvenes. La individualidad que permea no tan solo a las instituciones académicas, sino también a las familiares y escolares, aunada a una amplia información o desinformación que reciben a través de dispositivos electrónicos y redes sociales, hace que nos ubiquemos en un mundo cambiante, veloz y retador.

Esta realidad exige considerar necesidades de cambio, construir nuevos modelos en todas las instituciones, una de ellas, sin duda, la educativa.

Durante mucho tiempo en la institución, los directivos solo se han ocupado de los conocimientos académicos de los estudiantes, sin tomar en cuenta la salud emocional, desarrollando así solo sus habilidades cognitivas.

A este respecto, Elliot Eisner refiere lo siguiente:

Frecuentemente suele oponerse el arte a la ciencia. Es como si aprender se minimizará al mero proceso de adaptación y acomodación estructural de conceptos y no se tomara en cuenta que el contexto, el conocimiento de éste y nuestro mismo cuerpo, la capacidad expresiva, la sensibilidad y la afectividad son instrumentos claves que nos permiten resignificar nuestras maneras de entender al mundo.
(citado en Masini, 2010, p.6)

Ahondando en el tema de la afectividad, suena imposible dejar de lado el papel que juegan las emociones en nuestra vida diaria, que nos han acompañado a través de la historia de la humanidad; las emociones nos guían cuando se trata de enfrentar momentos complicados y tareas importantes para dejarlas solo en manos del intelecto.

Por lo tanto, es importante mencionar que desde la etimología “La raíz de la palabra emoción es *motere*, del verbo en latín *mover*, además del prefijo *e*, que implica alejarse, lo que sugiere que en toda emoción hay implícita una tendencia a actuar” (Goleman, 1995, p.24).

Para Goleman (1995), “cada emoción ofrece una disposición definida a actuar, cada una nos señala una dirección que ha funcionado bien para ocuparse de los desafíos repetidos de la vida humana. Para bien o para mal, la inteligencia puede no tener la menor importancia cuando dominan las emociones” (P. 22).

Actuar a través del arte, en particular desde este proyecto, se tocan las emociones más profundas de los estudiantes que los impulsa a moverse siempre hacia un lugar mejor, a

tener autoconciencia para accionar hacia la propia trascendencia, con el fin de trabajar de manera conjunta entre el cerebro racional y el cerebro emocional para su propia realización.

Como docente del taller de Bailes de Salón dentro de la institución, implementé estrategias convivenciales para atender el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales dentro de mis clases, para abonar a mayor socialización y convivencia entre estudiantes y profesor durante la clase de baile, para que de esta manera se pudiera disminuir la formación individualista que permea a los estudiantes del departamento de arte y cultura del TEC.

Este proyecto abordó el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales de los estudiantes del taller, contando con el baile como vehículo conductor para poder lograrlo. Se tomó como piloto a un grupo en específico de la materia de Bailes de Salón, compuesto por 20 estudiantes, impartida por su servidora. A partir de este pilotaje, más adelante se podrá ampliar la cantidad de estudiantes que participen en el proyecto.

Los beneficios resultantes de la implementación de este proyecto para los estudiantes del departamento de arte y cultura son los siguientes:

- Dinámicas de clase más cooperativas, de integración y socialización.
- A partir de dinámicas convivenciales, los estudiantes mejorarán en lo individual sus estados emocionales.
- Sentido de pertenencia en el grupo, así como aprecio y valoración individual y en comunidad.
- Fomento de procesos inter relacionales.
- Clima favorable para el aprendizaje y la convivencia.
- Contenido de clase adecuado a sus necesidades.
- Se trabajo más en base a la docencia horizontal y menos a la verticalidad de esta.

Cabe resaltar que, debido a la trayectoria en la institución de su servidora, se cuenta con conocimiento de la cultura de la institución, además de contar con la absoluta confianza de

la coordinación del departamento de Difusión Cultural, en especial de la directora de dicha área, la Lic. Yolanda González.

Para obtener la información deseada y necesaria para el diagnóstico del problema, antes de la ejecución de la intervención se llevaron a cabo las siguientes acciones:

1. Entrevista con Pedro castillo, prefecto del área de residencias y encargado del buen funcionamiento de esta.
2. Focus Group con la mentora del área de Difusión cultural Paz Villaseñor, en conjunto con la directora de la misma área la Lic. Yolanda González, y el director del departamento de Bienestar estudiantil Marcos Vicuña.
3. Se revisaron artículos y libros sobre las afectaciones socioemocionales de los jóvenes, debido a la problemática planteada en su contexto.
4. Conversaciones con los estudiantes

Se contempló llevar a cabo este proyecto a partir de enero del año 2023, teniendo una culminación en el año 2024, buscando un impacto en los estados socioemocionales de los estudiantes participantes, partir de un enfoque convivencial a través del baile.

1.3 Objetivos

Objetivo central

Propiciar un clima escolar favorable durante la implementación del proyecto para generar mayor convivencia entre los estudiantes del taller de bailes de salón en el TEC.

Objetivo específico de carácter teórico

Implementar recursos didácticos de mediación artística a través del baile para fomentar espacios convivenciales.

Objetivo específico de carácter metodológico

Diseñar un modelo de acompañamiento a través de estrategias de aprendizaje creativo y cooperativo, que abonen al fortalecimiento de las habilidades socioemocionales de los estudiantes del TEC.

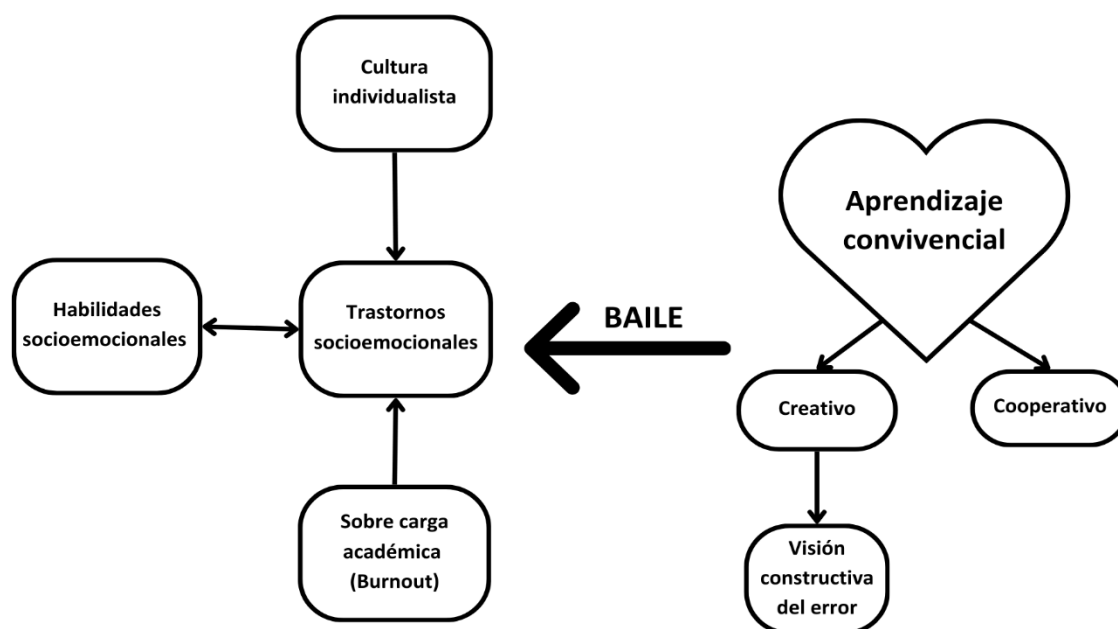
Objetivo específico de carácter social

Generar un espacio de convivencia sana y segura en donde los estudiantes obtengan sentido de pertenencia para robustecer sus estados emocionales.

CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO

Figura 1.

Mapa conceptual del aprendizaje convivencial



Fuente: elaboración propia.

Como se observa en el mapa conceptual que se presenta como Figura 1, se considera que la disminución de las habilidades socioemocionales de los estudiantes del TEC es consecuencia principalmente de la cultura individualista que se vive en la institución, la competitividad que permea el campus por consecuencia de esta cultura, así como el exceso de tareas estudiantiles que deben de realizar, los lleva a un estado de burnout (síndrome de fatiga escolar).

Para abonar al fortalecimiento de sus habilidades socioemocionales, se propuso utilizar el baile como vehículo generador de espacios de aprendizaje convivencial. En este sentido, el aprendizaje se desarrolló de forma cooperativa (interacción, participación e interdependencia social positiva) y a su vez creativa, en donde se crearon formas distintas de enseñanza, tomando en cuenta los diferentes ritmos, canales de aprendizaje y estilos de los estudiantes. Así mismo, se utilizó la creatividad para tener una visión constructiva del error, perder el miedo a equivocarse y mostrar a los estudiantes que todos tenemos la capacidad de ser creativos ante cualquier circunstancia que se presente en nuestras vidas.

Se considera que, el desarrollo del aprendizaje convivencial a través del baile (música y movimiento) y el conocimiento de nuestro cuerpo se pueden generar emociones positivas que aportan al bienestar socioemocionales de los estudiantes. “El cuerpo se ve no solo como la materialización del ámbito físico de las personas, sino como un instrumento para conocerse a ellos mismos y al mundo en el que habitan” (Masini, 2013, p.3).

Para una mayor comprensión, comencemos a definir algunos de los conceptos que se relacionan con el mapa conceptual, los cuales tienen una vinculación directa con el proyecto.

2.1 Bailar

Podríamos definir el baile como el movimiento del cuerpo de una forma ordenada a un determinado tiempo. Como se ha mencionado anteriormente, es de interés de este proyecto tomar el baile como principal herramienta para el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales de los estudiantes del TEC, ya que, según Durán (1991) el baile como herramienta en la educación es insustituible, puesto que es la única actividad en la que el movimiento corporal se efectúa, no debido a la destreza física, sino como medio de expresión y comunicación.

Además, Durán (1991) menciona que, a través del baile, se experimenta sentimiento de realización, vivencia total, que no se encuentra en ninguna otra actividad. Al bailar, los estudiantes se concentran únicamente en el hecho de mover su cuerpo, de sentir, pensar

solo en lo que está sucediendo en ese momento. Es tal la conexión con ellos mismos que pareciera que no existiera nada más en el exterior, ya que desaparece cualquier tipo de preocupación, estrés, etc.

Si a este hecho le sumamos cuando bailan en grupos a partir de una motivación común, el resultado se asemeja al de los hombres antiguos en su organización colectiva de trabajo, ya que la fuerza del grupo, coordinada y rítmica, se traduce a una fuerza superior, a la suma de los esfuerzos de cada uno de los integrantes. Por lo tanto, esta fuerza otorga a la comunidad mayor seguridad y cohesión social, así como también promueve su desarrollo armónico que da como resultado una conducta social positiva.

Es importante mencionar que para el baile en la educación artística es en el proceso de desarrollo y no en los productos, en donde el estudiante va adquiriendo su maduración individual (Durán, 1991).

2.1.1 Baile social

El baile social es una manifestación cultural que tiene una gran relación con los procesos sociales: “No es otra cosa más que la expresión mímica de la manera cómo una sociedad concibe la vida y el amor” (García et al., 2005, p. 172).

Según García et al. (2005) este tipo de baile responde a patrones de movimientos instituidos socialmente, los cuales tienen códigos que se integran a sistemas normativos y valorativos que otorgan sentido a la experiencia corporal, además de que se asignan roles y jerarquías sociales; es una expresión simbólica de la trama social, uno de los mecanismos en que la cultura toma cuerpo y se manifiesta.

A través de las épocas, el ser humano ha buscado la forma de manifestar su sentir a través del baile. Según el contexto histórico en que se encuentra ubicado, el baile ha sido un reflejo de los acontecimientos políticos, económicos, religiosos, etc.

El ser humano ha encontrado en el baile, la forma de compartir sus emocionalidades con la comunidad, lo que ha permitido conformar su identidad, pertenencia y creación de

vínculos. Al estar en continuo contacto con el otro, ha llevado incluso a sobre pasar las situaciones menos favorecedoras para este, y poder encontrar por medio del baile en el prójimo un gran apoyo ante tales situaciones.

En la actualidad existen diversos estudios, escuelas o espacios en donde se practica el baile social; en la mayoría de ellos se comparten conocimientos de géneros latinos, ya que es lo más solicitado y en donde la comunidad ha encontrado mayor identidad. El ámbito educativo no se ha quedado atrás; algunas escuelas cuentan con talleres extraacadémicos en donde se imparten clases de baile, y donde juega un papel importante en el desarrollo personal y social de los estudiantes, ya que se encuentran en una constante interacción con los demás compañeros, con los que comparten no solo un espacio de aprendizaje de esta práctica, sino también experiencias de la vida cotidiana.

Cabe mencionar que, estos espacios de aprendizaje son lugares en donde hay inclusión social y se fortalece el tejido social, ya que es una práctica en donde desaparecen las clases sociales, esto debido a que todos comparten por igual, se eliminan las jerarquías (siempre y cuando sean llevadas por mediación y orientación sana) y crean una cultura de solidaridad (Arredondo, 2014).

Para Arredondo (2014):

Las escuelas son espacios en donde convergen interacciones en tres elementos: cuerpo, movimiento y comunidad. Desde el movimiento como una acción propia del individuo que interactúa con los otros, y con su entorno; segundo en un cotidiano común que se da en un espacio común (comunidad), y tercero a través de un medio o vehículo (cuerpo) (p.19).

2.1.2 Origen e historia de los bailes de salón

Los bailes de salón tienen su origen en la Nueva España siendo este parte del patrimonio cultural de la élite, puesto que su aprendizaje era indispensable para brillar en sociedad en las reuniones que se realizaban; se consideraban juegos de salón, puesto que acataban

ciertas reglas y seguían movimientos que eran enseñados por prestigiados profesores de baile. La pavana, la gallarda y el minuet son algunos ejemplos de este tipo de bailes. (Ramos, 1997)

Según García (2005) a la par de estas fiestas de sociedad, la misma elite organizaba otro tipo de fiestas en las que los protagonistas eran las personas de color, mismos que con sus bailes de influencia africana amenizaban dichos eventos.

Adentrándonos en la historia, García et al. (2005) hace mención de que los bailes de salón antes de la segunda mitad del siglo XVIII se ejecutaban de forma grupal. Se contaba con un profesor de baile que formaba parte de la corte, mismo que realizaba una coreografía (desplazamientos en cuadros, círculos, etc.) en donde intercambiaba a las parejas, haciendo realzar el diseño de esta y restándole importancia a la comunicación directa de las parejas.

Esta forma de bailar se modifica a la llegada del romanticismo a la burguesía, puesto que los participantes comenzaban a realizar un discreto coqueteo en los bailes cortesanos, mismo que se aprovechó para cortejar.

En seguida aparece un baile popular austroalemán denominado Vals, proveniente de la palabra walzen, que en alemán significa dar vueltas o girar. Este baile tiene sus inicios en un momento en donde había grandes dificultades de comunicación entre damas y caballeros; por este motivo, la forma en la que se comunicaban era mediante abanicos y pañuelos que usaban las damas, emitiendo señales que los pretendientes tenían que descifrar.

Al derrocar a Santa Ana en 1887, los bailes de salón comienzan a trasladarse a nuevos espacios públicos, lo cual le brinda sentido de pertenencia ya no tan solo a las clases dominantes, sino que se expande hacia todos los sectores de la población de la ciudad.

Siguiendo con la línea del tiempo, en la época del porfiriato arriba a nuestro país un género proveniente de la nación cubana que surge de la derivación de la contradanza de dicho país, el Danzón. Este género adquiere tanta popularidad que adquiere carta de naturalización mexicana y una especial distinción entre los bailes de salón.

En seguida del danzón, a partir de 1918 incursionan otro tipo de géneros musicales provenientes de Estados Unidos, entre los que se encuentran: charlestón, blues, fox trot, entre otros, y que, paralelamente, debido a la época posrevolucionaria, nacían espectáculos de naturaleza mexicana; un ejemplo de ello es el Jarabe tapatío.

Es importante señalar que Estados Unidos logra tener una gran presencia de la música y el baile africano que comienza a permear cada vez más a los diversos sectores de la sociedad. Debido a esta fuerte presencia, nace un movimiento de bailes modernos influenciados por los bailarines acrobáticos profesionales, que contaban con la técnica de ballet clásico y que llevaría a modificar la esencia del baile de salón local, dando pie al baile como deporte y de donde nace El charlestón.

Lo anterior nos lleva a reflexionar sobre que, a lo largo de las épocas y momentos difíciles que ha trascendido el ser humano, el baile ha sido de gran utilidad social. Es de llamar la atención cómo, sin importar la época, los bailes modernos siempre han servido de escape hacia hechos complejos; están diseñados para vivir el tiempo presente, anestesiar y olvidar la realidad.

Todo lo contrario, al efecto que tienen en las personas los bailes tradicionales o clásicos que tienen elementos de nostalgia y están diseñados con el propósito de recordar a personas amadas o añorar ciertos momentos vividos.

Retomando el orden de la historia de los bailes de salón, nos instalamos en la Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Nuestro país tenía cada vez más penetración de músicos cubanos de gran relevancia del danzón y el son cubano, como Mariano Mercenon y Granada con la Sonora Matancera.

También conocido como oriental o montuno, el son cubano, proveniente de una montaña y originado en la Sierra Maestra sufre varias transformaciones, y en 1909 hace su arribo a La Habana Cuba. Es tal su relevancia que llega a convertirse en patrimonio cultural, símbolo de identidad de la isla.

A partir de esa época, México logra tener grandes vínculos con el país caribeño, mismos que han perdurado hasta la actualidad y que, desde la llegada del son cubano, siguieron arribando más géneros bailables aceptados con gran furor por parte de los mexicanos.

Otro género que trae de Cuba Pérez Prado y que alcanza gran éxito en los años cuarenta es el Mambo. Este ritmo combina dos corrientes de aquella época: el ritmo sincopado del danzón y el ritmo metálico del swing.

No podemos perder de vista un dato relevante: a pesar de que es Pérez Prado quien populariza el ritmo en nuestro país con un estilo muy particular, los creadores de dicho género fueron los hermanos Orestes e Israel Cachao.

Siguiendo con la influencia musical de esta isla también nombrada la perla del Caribe, después de algunos años surge el chachachá. La combinación de estos géneros de música afroantillana dio lugar al nacimiento de personajes cinematográficos emblemáticos de la época de oro del cine mexicano; entre los que encabezan la lista se encuentran: Cantinflas, Germán Valdez "Tin Tan", Adalberto Albares "Resortes", sin dejar atrás a las inigualables rumberas de la época, entre las que destacan: Ninón Sevilla, Amalia Aguilar, María Antonieta Pons y por supuesto Yolanda Montes "Tongolele".

Hacia finales de los años cincuenta, entra a nuestro país con rotundo éxito en la juventud un género que fusiona música afroamericana llamado Rock and Roll, en el que la figura más icónica es Elvis Presley, quien con su talento y movimientos sensuales logra cautivar a las jóvenes de aquella época.

Regresando a los géneros latinos y especialmente a la Cumbia, en los años sesenta nacen en nuestro país diversas cumbias de estilo mexicano que no fueron más que adaptaciones que se hicieron del ritmo de aquel país caribeño, ya que se tocaban con los mismos instrumentos que usaban los grupos de rock.

Para finalizar este recorrido por la historia de los bailes de salón, mencionaré un género cuyo origen ha causado mucha polémica: la salsa. Su polémica reside en que para algunas

personas y sobre todo para los cubanos, es derivado del son montuno y para otros es una fusión entre jazz latino, son montuno y rock.

Cabe señalar que se hará una descripción de este género con mayor profundidad en el siguiente apartado desde el abordaje de la cultura cubana, puesto que esta es la formación artística que yo recibí y que por lo mismo transmito y comparto a mis estudiantes.

2.1.3 Historia de los géneros latinos más solicitados en el taller de Bailes de Salón

A través de mi experiencia como profesora del taller de bailes de salón en la institución, he podido observar la preferencia que demuestran tener los estudiantes por aprender ciertos géneros, por tal motivo a continuación se presenta el catálogo de los géneros más solicitados y una breve reseña:

➤ Salsa casino

La salsa cubana, o mejor conocida como salsa casino, es la continuación del son cubano que se puede bailar con un mismo estilo o con estilos diferentes. Se originó en los años cincuenta y se le denomina casino porque nace en el casino deportivo de La Habana, Cuba; sus pasos se ajustan a muchos géneros musicales.

A finales de los años 50 y a principios de los años 60, la mayoría de las personas que asistían al Casino Deportivo de la Habana eran de clase media; la mayoría de los asociados ni siquiera bailaban, solo un pequeño grupo de jóvenes bailadores, que, al bailar en otros círculos, como los cumpleaños de quince u otras sociedades, es como fueron divulgando este estilo de baile (Borges y Sardiñas, 2012).

➤ Rueda de casino

La rueda de casino se origina de los bailes en condiciones circulares, como lo son las danzas españolas, la contradanza y la contradanza criolla, tiene como antecedentes al son, chachachá, danzón, rock and roll, jazz y al Mambo. Como el nombre lo dice, se baila en un

círculo principalmente, aunque en la actualidad puedes hacer diversas figuras que cambian de una a otra con forme se disponga.

Se baila en círculo generando sentimientos de unidad entre los bailarines o bailadores, permitiendo observarse entre ellos para una mejor comunicación y ser observados para la apreciación del público.

La rueda de casino tiene en esencia algunos elementos valiosos como lo son: la contradanza y danzas españolas, las fiestas de quince años (que en la antigüedad y hasta la actualidad eran para presentar a las adolescentes en sociedad), juegos en los bailes, y los bailes populares y de salón en la década de los cincuenta (Borges y Sardiñas, 2012).

➤ **Bachata**

La bachata es un género musicalailable que tiene su origen en República Dominicana a principios de los años sesenta, influenciada por ritmos como el bolero, el son cubano o tríos mexicanos y puertorriqueños, venía acompañada generalmente de letras nostálgicas que hablan del amor y el desamor de sus autores.

En los inicios, la música de la bachata era considerada como marginal, ya que venía de barrios bajos de Santo Domingo. Llego a ser considerada vulgar, ya que se le relacionaba con pobreza o prostitución; con el paso del tiempo eso fue cambiando hasta convertirse en un género de fama mundial, que ha tomado mucho auge en la actualidad, llegando a desbancar a la salsa.

➤ **Merengue**

El merengue es un género que nace también en la República Dominicana entre los años 1844 y 1855. El merengue es alegría, fiesta, movimiento, cultura y, según el historiador Emilio Rodríguez Demorizi, originario de Santo Domingo, el concepto de la palabra Merengue tiene diferentes tesis; una de ellas, según Flérida de Nolasco, menciona que “se le dio el nombre por el carácter ligero y frívolo del baile, como derivado del dulce de azúcar

y clara de huevo, o por sus ritmos cortos y precisos que surgen del batir de claras de huevos” (Glass, 2005, p. 20).

➤ **Cumbia**

La historia de la cumbia no se desarrolló en una secuencia lineal, ya que existieron intercambios de repertorios que se dieron de manera espontánea entre Colombia, Perú, México y Venezuela durante la época de 1960.

Dichos intercambios generaron la necesidad de un escenario global en el cual alojar las diversas singularidades rítmico-expresivas, sin que necesariamente coincidiera con voluntades de folclorización o de construcción de identidad. Dicho proceso fue consecuencia y no causa de la difusión de repertorios denominados genéricamente como Cumbia. (Ochoa et al., 2019, p.15)

2.1.4 El aspecto lúdico en el baile

El término lúdico viene del latín ludo, que significa juego. Sin lugar a duda, el juego es crucial en las nuevas estrategias de aprendizaje que se crearon e implementaron en los talleres de Bailes de Salón en el TEC, ya que, a través de estas actividades lúdicas, se llevó hacia la creatividad para que el aprendizaje sea más relevante y permanezca por mucho más tiempo en ellos.

El juego en el baile es una herramienta que está encaminada a desarrollar en las personas la capacidad para adquirir conocimientos, desarrollar habilidades, lo que promueve la motivación personal, puesto que la persona se entrena y aprende a tomar decisiones y solucionar diversas problemáticas (Orozco, 2012).

Según Monrroy (2003):

Se considera el aspecto lúdico (juego) en relación directa con la dimensión ética del sujeto; lo lúdico corresponde a una ética orientada al respecto y al reconocimiento del otro como un interlocutor válido

Además, hace notar que la lúdica no se reduce al juego, no se reduce a la posibilidad que ofrece goce y placer: estas son dimensiones mediante las cuales se expresa, pero no con su única identidad.

La lúdica como propuesta integradora debe permitir relacionar conocimiento, creación artística, educación, comunicación, e intercambio de saberes. Las metodologías lúdicas deben permitir que los sujetos estén en una predisposición a la experiencia, al descubrimiento, al encuentro.

La apuesta debe ser al hallazgo de una actitud lúdica que ayude a generar nuevas imágenes y relaciones, nuevos conceptos y método para el trabajo pedagógico artístico. (pp.162-163)

Como menciona Orozco (2012), el baile como herramienta lúdica, se desarrolla cuatro dimensiones fundamentales:

- Dimensión fisiológica funcional: recoge la necesidad de ejercitar todos los órganos vitales, consolidando los esquemas motrices de bailar.
- Dimensión psicoactiva evidencia: la necesidad de desarrollar la confianza en sí mismo, asegurar la personalidad y el ser aceptado.
- Dimensión cognitiva: da cuenta de la necesidad de los cambios que se ven operando en el conocimiento de sí mismo y del entorno que se consigue a través del descubrimiento del espacio, mejorando el equilibrio, la percepción del cuerpo y su modificación.
- Dimensión creativa: refleja la necesidad de reelaborar y representar la realidad, ya sea asumiendo roles en el juego simbólico, o bien imitando situaciones nuevas a partir de las ya vividas.

2.2 Educar a través del arte

Siempre he pensado que ser docente en las artes, en mi caso específico del baile, es un gran privilegio y, al mismo tiempo, una gran responsabilidad. Es un gran privilegio porque, a

través del baile, me ha dado la oportunidad y la gran fortuna de poder tocar las entrañas más profundas de los estudiantes, esos espacios donde no tienen cabida para cualquiera, sus susceptibilidades más íntimas, la parte privada a la que casi nadie tiene acceso, a sus afectos.

El arte nos da la posibilidad, si, de compartir los saberes de la materia que se imparte y que son muy importantes, pero el arte va más allá, nos permite descubrirnos y transformarnos. Recuerdo un gran profesor de música que decía: “El arte da algo que solo el arte puede dar” y es absolutamente cierto. El arte nos conduce hacia el desarrollo de mejores seres humanos, transitan emociones, surgen sentimientos poderosos, y por eso mismo es también un gran compromiso para un docente o un mediador en el arte, guiar hacia un amplio sentido humano, con valores y con responsabilidad afectiva hacia los estudiantes.

Educar a través del arte o por medio del arte significa utilizar las artes en las estrategias educativas que se proponen, para lograr metas supra educativas no exclusivamente técnicas, que tienen más que ver con la mejora de la calidad de vida de la gente que con el aprendizaje de la salsa; por ejemplo, para poder ejecutar una buena coreografía; más bien lo último es un medio o un instrumento para el logro de lo primero. El educar a través del arte responde a las preguntas ¿qué?, ¿por qué?, ¿para qué? (Pérez, 2002).

2.3 Aprendizaje convivencial

Es un concepto multidimensional que trae aparejada la discusión sobre prácticas de enseñanza e interacciones en cualquier espacio de aprendizaje, en donde convivir es vivir con otros y vivir en compañía de otros (Guzmán, 2022). Para ahondar en el concepto de convivencia es importante comenzar por definir el término trato, el cual nos remite a la idea de relación, en tanto involucra al menos una persona con la cual se interactúa, y si esta relación es más o menos duradera en el tiempo, nos remite ahora si a la idea de convivencia (Polit, 2007); la cual no es más que la relación que las personas establecen con otras durante un cierto tiempo, caracterizada por la forma como se tratan y que comprende la verdadera aceptación de ese otro (ser humano, grupo u organización) , es decir su legitimación

(Vásquez, 2012), Si la forma en la que se tratan es adecuada (buen trato) , se estaría propiciando una convivencia sana y pacífica.

Es en este sentido, Arango (2007) resalta que “es desde el aprendizaje y la expresión del amor donde se encontraría el fundamento central de la convivencia” (p.411).

Bajo este concepto es importante mencionar que en los últimos años la palabra convivencia ha tomado más fuerza en la educación, ya que se ha revalorizado la importancia de los intercambios que se desarrollan en el salón de clases y la experiencia formativa al aprender a vivir con otros. Al respecto, se resalta la importancia decisiva de la variable clima favorable para el aprendizaje. De acuerdo con Casassus (2005), la variable ambiente emocional favorable al aprendizaje es crucial, ya que es en las interacciones con el otro en donde se teje el eje central de la educación y el modo de ser de una escuela.

Para que sea posible crear un ambiente emocional favorable para el aprendizaje, según Vásquez es necesario que en las relaciones interpersonales existan:

- La práctica y promoción de la solución de conflictos que incluye el manejo razonable de acuerdos y desacuerdos, el uso de negociación, reconciliación y perdón.
- Comunicación afectiva y efectiva: es la capacidad de escucha respetuosa y de uso oportuno de la palabra y el silencio en ambas vías, la cual es posible desde la empatía, ya que facilita la comprensión del otro, de sus necesidades y deseos.
- El buen humor, que implica reír, hacer reír y reírse de sí mismo, es una característica de madurez.
- Respeto: consideración por los sentimientos de los demás. (Romero, 2006)
- Buen trato: la forma en cómo procedemos o actuamos al relacionarnos con otro ser humano, grupo u organización. (Vásquez, 2012).

Como lo menciona Fournier (2003), “la danza representa una forma colectiva de solucionar problemas” (p .4). Por ende, para generar mejores estados socioemocionales en los estudiantes del TEC a través del baile y el enfoque convivencial, es importante aprender con el otro.

2.4 Aprendizaje creativo

Para comenzar con este concepto, quisiera puntualizar que la idea principal siempre es desarrollar estrategias de aprendizaje creativas para los estudiantes; sin embargo, también considero que, al ser creativa en mi forma de impartir clase, los estudiantes tengan otra concepción de esta y que se contagien de esa creatividad al grado de que puedan ver formas distintas de resolver una situación en su cotidianidad. Estoy segura de que la creatividad es un estilo de vida, en donde se encuentran varias formas de resolver una misma circunstancia.

Con base en lo anterior, De la Torre (1993) hace referencia al “error como un estímulo creativo, en el cual no se trata de convertir en positivo lo negativo, sino de valerse del efecto o fallo como instrumento productivo o de progreso; esto quiere decir que la persona adopta una actitud transformadora de los sucesos” (p. 22).

Además, menciona que la creatividad no está, como es natural, en el error, sino en las personas que son capaces de apoyarse en él, generando nuevas ideas. “La persona creativa transforma las situaciones en realizaciones valiosas debido a la flexibilidad de su pensamiento para cambiar sus metas; no se aferra a lo establecido, va más allá de lo conocido” (De la Torre 1993, p. 32).

2.4.1 Visión constructiva del error

La visión constructiva del error según De la Torre (1993), hace referencia a la gran diferencia que existe entre La pedagogía del éxito y La didáctica del error. La primera atiende básicamente a los resultados, y la segunda lleva implícita la revisión de tareas, tanto del profesor como del alumno. El error demanda diálogo, por lo que incide tanto en la metodología como en la interacción profesor-alumno. De esta forma, modifica el rol del docente de transmisor, con otro rol que tenga cabida la cooperación y ayuda en la solución de problemas; ver el error como un vehículo que acorta las distancias entre intenciones y realizaciones, una estrategia para aproximar la teoría y la práctica.

Considero que ver el error como un puente hacia una transformación, puede liberar al alumno de esta falsa idea de perfección y exigencia que la misma sociedad y cultura escolar les impone, que no ha llevado a nada positivo, más que a un estado de frustración continuo que les va consumiendo poco a poco y no permite avanzar hacia un camino de vida escolar y personal de gozo. Como menciona De la Torre (1993), “El error no puede ser tomado como objetivo o meta, sino como un obstáculo provocador que hemos de superar” (p.30).

2.5 Aprendizaje cooperativo

Proveniente del constructivismo social, es también conocido como “aprendizaje entre iguales o aprendizaje entre colegas, a partir del principio educativo de que, para un niño, el mejor maestro es otro niño” Slavin & Calderón (citado en Ferreiro, 2007, p.2).

Los estudiantes pueden tener más éxito que el mismo profesor para hacer entender ciertos conceptos a otro compañero, ya que ellos están más cerca entre sí por lo que respecta a su desarrollo cognitivo (la zona de desarrollo próximo de Vygotsky) y la experiencia en la materia de estudio.

Se ha comprobado que no sólo el compañero al que le comparten el conocimiento se beneficia con la experiencia, sino que también lo hace el estudiante que comparte el conocimiento, ya que consigue una mayor comprensión del tema en cuestión (Domingo, 2008).

El aprendizaje cooperativo permite a los estudiantes actuar sobre su propio proceso de aprendizaje, implicándose más con la materia de estudio y con sus compañeros. Además, facilita la implicación de TODOS los estudiantes, lo contrario que sucede en otras técnicas como el aprendizaje colaborativo, que a menudo consigue solo la participación de un número reducido de ellos que son los que terminan dominando la sesión.

El aprendizaje cooperativo según Ferreiro (2007), es visto como una nueva forma de organización del proceso educativo, del que se explicará a continuación el ABC de su funcionamiento:

➤ Actividad del alumno en clase.

Se refiere a la forma peculiar y distintiva del aprendizaje cooperativo de hacer participar a los alumnos en su propio aprendizaje, y a los procesos psicológicos superiores provocados por la actividad externa, así como también toma en cuenta la unidad entre la actividad interna y externa, y aún más, entre la actividad y la comunicación.

El aprendizaje cooperativo requiere de la integración de momentos de trabajo individual (equivalentes a la interactividad necesaria para aprender) y de momentos de trabajo con otros (que se identifican con los procesos de interacciones entre los sujetos que aprenden), ni todo el tiempo en solitario, ni todo el tiempo en grupo.

La actividad del alumno en clase nunca debe de ser espontánea; en todo momento debe de ser guiada e intencionada, pero con libertad responsable y comprometida de los aprendices.

➤ Bidireccionalidad, intencionalidad y trascendencia necesaria

Este segundo momento se refiere a plantear una forma diferente de relación entre maestro y alumno o de alumnos entre sí en su proceso de aprender. A este modo de relacionarse se le llama mediación.

Es importante mencionar a Vygotsky (1997), ya que afirma que la interacción social adulto-niño, estimula el desarrollo de las potencialidades del sujeto, a la que le llama mediación educativa, y al sujeto portador de la experiencia, mediador; mismo que argumenta que el origen de la concepción del mundo está en las primeras experiencias de aprendizaje que se dan con las personas más diestras.

En pocas palabras, este momento se refiere a la reciprocidad intencionada y trascendente que se logra gracias a la mediación, y en toda mediación es posible la modificabilidad de las estructuras cognitivas y las afectivas del sujeto que aprende.

➤ Cooperación entre las personas que aprenden en clase.

Existen tres formas de relación entre los alumnos para aprender: la individualista, la competencia y la cooperación (Johnson, 1999).

En la forma individualista, cada estudiante se ocupa de lo suyo, sin importar el otro; en la forma competitiva, cada uno de los miembros de un grupo escolar percibe que puede obtener su objetivo de aprendizaje si y solo si los demás alumnos no lo obtienen.

En la cooperación, el aprendizaje se da cuando cada uno de los que integran el equipo percibe que puede lograr el objetivo, si y solo si todos trabajan juntos y cada cual aporta su parte. Así como es importante que el sujeto participe en la construcción social de su aprendizaje, también importan las relaciones que establece entre iguales para aprender. (Ferreiro, 2007).

2.6. Burnout

El síndrome de Burnout (SB), también conocido como síndrome de desgaste profesional, síndrome de sobrecarga emocional, síndrome del quemado o síndrome de fatiga en el trabajo o la escuela, fue declarado, en el año 2000, por la Organización Mundial de la Salud (OMS) como un factor de riesgo laboral, debido a su capacidad para afectar la calidad de vida y salud en todas sus aristas, hasta incluso poner en riesgo la vida de la persona que lo sufre. La definición más aceptada es la de C. Maslach, que lo describe como una forma inadecuada de afrontar el estrés crónico, cuyos rasgos principales son el agotamiento emocional, la despersonalización y la disminución del desempeño personal (Arredondo, 2020).

2.7 Habilidades socioemocionales

Las habilidades socioemocionales es el “proceso psicológico humano que permite la autorregulación reflexiva de las emociones, juega un papel trascendental en las personas para la aceptación y reconocimiento de la singularidad propia primero, y la de los demás” (Vásquez, 2012, pp. 40-41).

(Mayer y Salovy, 2007) y (Fernández Berrocal y Extremera 2006) consideran que:

Las habilidades emocionales como una inteligencia genuina, que se basa en el uso adaptativo de las emociones en la cognición, de forma que el individuo pueda resolver problemas y adaptarse eficazmente al ambiente (Grewal y Salovey, 2006). Está compuesta de cuatro dimensiones o ramas, a saber:

1. Habilidad para comprender la emoción.
2. habilidad para acceder y/o generar sentimientos cuando estos facilitan el pensamiento.
3. Habilidad para comprender la emoción y el conocimiento emocional.
4. Habilidad para regular las emociones que promueven el crecimiento emocional e intelectual Mayer y Salovey (citado en Vásquez, 2012, p. 41).

Como lo menciona Maturana (1997), “el escoger adecuadamente las emociones, facilita los procesos de pensamiento, generando ideas y comportamientos racionales que coadyuvan a la convivencia que legitima al otro” (citado en Vásquez, 2012, p.41). Es por eso que las habilidades socioemocionales funcionan como un catalizador para el desarrollo del buen trato de las relaciones humanas e interpersonales que tiene su impacto en la coexistencia sana y pacífica.

En el caso de las habilidades sociales, menciona Goleman (2006) que nuestro sistema neuronal está programado para conectar con los demás, ya que el mismo diseño del cerebro nos torna sociales y establece inexorablemente un vínculo intracerebral con las personas con las que nos relacionamos. Este puente neuronal nos deja a merced del efecto que los demás provocan en nuestro cerebro y, a través de él, en nuestro cuerpo y viceversa.

CAPÍTULO 3. MARCO CONTEXTUAL DE LA ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA

La implementación del diseño metodológico de este proyecto se realizó en el TEC campus Guadalajara, el cual se encuentra ubicado en Av. General Ramón Corona #2514 en la colonia Nuevo México, de Zapopan, Jalisco. Mismo que fue fundado en 1943 gracias a la visión de don Eugenio Garza Sada y de un grupo de empresarios, quienes constituyeron una asociación civil denominada Enseñanza e Investigación Superior, A. C.

Es una institución de carácter privado, sin fines de lucro, independiente y ajena a partidarios políticos y religiosos que busca a una nueva generación de estudiantes: personas talentosas, entusiastas, comprometidas con el desarrollo de su entorno y con el bienestar de la sociedad; personas que tengan el potencial de convertirse en líderes con espíritu.

El TEC hasta septiembre del 2023 arroja los siguientes datos: cuenta con 26 campus en la República Mexicana, de los cuales tiene un total de 90,000 estudiantes; 54,762 de ellos son estudiantes de profesional, 27,832 de preparatoria y 6,992 de posgrado (Tecnológico de Monterrey, 2023).

Figura 2.

Fotografía del exterior del Instituto Tecnológico de Monterrey campus Guadalajara



3.1 Visión

El Tecnológico de Monterrey (2023) en vías de la visión 2030:

Plantea una nueva etapa de la transformación del TEC, retomando la esencia de la institución y los logros del pasado para enfocarse en un futuro más humano, innovador y centrado en el bienestar de nuestra comunidad. Una educación que no solo prepare para el trabajo, sino para la vida y de manera continua, será el centro de la nueva visión al 2030. (párr.1)

Como lo menciona Olivares (2021), el modelo TEC 21 (explicado más adelante), en una nueva visión hacia el año 2030 debe de estar alineado hacia diez indicadores que la institución reconoce como medidores hacia el avance de esta nueva etapa. Los indicadores que consideran conllevan mayor ponderación son los siguientes:

- El desarrollo del potencial de liderazgo y emprendimiento de los estudiantes.
- Enriquecimiento de la vida estudiantil y la participación ciudadana.
- El fortalecimiento del prestigio y la satisfacción institucional.
- El desarrollo del bienestar, la salud y la felicidad de la comunidad académica.
- La preparación de los estudiantes para el aprendizaje a lo largo de su vida.

3.2 TEC y sus valores

Para el Tecnológico de Monterrey (2023), el elemento más fundamental que los identifica son los valores. Los valores son la forma en la que se conducen y rigen a su comunidad, son los principios que le dan un perfil y que les permiten un acercamiento mutuo.

La comunidad escolar se rige por cinco valores que la institución toma como referencia del plan anterior 2020 y que evolucionan en vías de mejorar la visión del 2030. Los valores y sus características son los siguientes:

- Innovación: Se prioriza el emprendimiento, genera nuevas ideas orientadas hacia un público específico rompiendo paradigmas.
- Integridad: ser responsable ante los comportamientos o decisiones, ser congruente con los principios y valores.
- Colaboración: Fomenta y reconoce el trabajo colaborativo, anteponiendo el éxito colectivo al individual.
- Empatía e inclusión: Destinar tiempo para atender a las necesidades de los miembros de la comunidad (escuchar, apoyar y entender); así como valorar la diversidad de la comunidad.
- Ciudadanía global: ser consciente, solidario y participativo en la solución de problemas del mundo y de las comunidades más desprotegidas.

3.3 Modelo TEC 21

Según Olivares (2021), los líderes institucionales, a partir de la observación de cambios en el entorno educativo, deciden transformar radicalmente la estructura y organización de su oferta curricular, misma que en el 2019 deciden desplegar. Esta nueva propuesta propone ajustarse a las nuevas demandas y tendencias de la sociedad actual.

A través de potencializar las habilidades de las generaciones venideras para formar líderes, este modelo tiene por objetivo brindar una formación integral para que así mejore la competitividad de los estudiantes en su campo profesional. Olivares (2021) menciona que el modelo TEC XXI busca “la formación de líderes con espíritu emprendedor, sentido humano y competitivos internacionalmente” (p.22).

Respecto a esta formación integral que buscan los líderes institucionales, el modelo se apropia de un concepto de Crocket Sagastume llamado florecimiento humano, el cual definen como “el desarrollo de las personas, buscando su plenitud física, intelectual, emocional, espiritual y social, que impactan positivamente en su entorno y su sociedad” (Tecnológico de Monterrey, 2019).

El modelo en cuestión tiene la particularidad de regirse por competencias, entendiendo por competencia “la integración consciente de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que permite enfrentar con éxito situaciones tanto estructuradas como de incertidumbre” (Tecnológico de Monterrey, 2018, p.6).

Las competencias son fundamentales para el modelo, puesto que permiten formar profesionistas participativos y comprometidos con la sociedad debido a la integración de los conocimientos y procedimientos propios de las diversas disciplinas, así como sus actitudes y valores.

Estas competencias se dividen en subcompetencias, las cuales detallan la forma de construir de una competencia. Esta subdivisión cuenta con dos categorías: competencias disciplinares y competencias transversales.

- Las competencias disciplinares se relacionan con los conocimientos, actitudes, habilidades y valores necesarios para el ejercicio profesional, entre las cuales se encuentran: ética, liderazgo, ciudadanía, emprendimiento, innovación, trabajo colaborativo, manejo de tecnologías de la información, entre otras.
- Las competencias transversales son aquellas que se desarrollan a través del proceso de formación de alguna disciplina; son competencias que abonan al desarrollo personal y que impactan en la calidad del ejercicio de su profesión. Como ejemplo: autoconocimiento y gestión, inteligencia social, compromiso ético y ciudadano, entre otras (Olivares, 2021).

3.4 Departamento de liderazgo y formación estudiantil (LIFE)

Este departamento nace con el modelo del mismo nombre creado desde 2018 a partir del reciente modelo educativo TEC 21, en el cual se unen tres áreas, arte y cultura, deportes y grupos estudiantiles. Dicho departamento busca que los estudiantes convivan con otros estudiantes para el propósito de su bienestar, se crean “comunidades de aprendizaje que son grupos diseñados de forma intencionada para que sus miembros aprendan unos de

otros para el desarrollo social de los estudiantes” Shochet et al. 2019 (citado en Olivares, 2021, p.83).

Según el Tecnológico de Monterrey (2023), la principal función del departamento LIFE es acompañar al estudiante en cada etapa de su vida, fomentando la formación del liderazgo y bienestar. Además de buscar vivencias memorables, se busca un modelo de formación para la vida, en donde el estudiante encuentre su autorrealización y maximice su liderazgo.

Este departamento cuenta con cinco ejes: desarrollo de talento estudiantil, empoderamiento estudiantil, comunidad incluyente, acompañamiento para la vida plena y bienestar integral.

Cada uno de estos ejes, desde su particularidad, tiene como objetivo apoyar a los estudiantes a descubrir sus talentos, reconocer sus voces, desarrollar una comunidad segura y desarrollarlos como personas para que logren su autorrealización.

Hablando específicamente del área de mi desempeño como docente, arte y cultura es un lugar de encuentro, de creación, expresión y apreciación artística, donde se vive, desarrolla e impulsa el talento estudiantil y la sensibilidad en las artes; fomentando el bienestar y fortaleciendo el sentido de pertenencia e identidad cultural de la comunidad TEC.

El departamento de arte y cultura cuenta con diversos foros y actividades para el desarrollo del talento de los estudiantes, entre los que podemos encontrar:

- Talleres artísticos.

Con la guía de formadores, se imparten talleres de alguna disciplina artística que puede ir desde la música, como talleres de piano, guitarra, batería, teatro, hasta alguna disciplina de danza como jazz, salsas principiantes, k- pop, ballet, bailes de salón, entre otras.

➤ Compañías artísticas.

En el caso de las compañías, además de aprender alguna disciplina, como es el caso de los talleres, buscan potencializar las habilidades de los estudiantes mediante una práctica constante y arduo trabajo. Todos los semestres los jóvenes adicionan para formar parte de alguna de ellas; entre las opciones que tienen se encuentran compañía de danza folclórica, danza contemporánea y ensamble.

➤ Eventos culturales

Los eventos culturales buscan que los estudiantes muestren y compartan su talento con la comunidad dentro y fuera del TEC, generando experiencias memorables. Un ejemplo de esto se encuentra en las muestras culturales que se realizaban al final del semestre, y que ahora con el cambio al modelo TEC 21 se realizan cada 5 semanas, en donde los estudiantes realizan una presentación en la llamada Explanada Banamex, en la que acuden miembros de la comunidad estudiantil, docente, así como familiares y amistades de estos.

➤ VIBRART

Es un evento cultural y artístico en donde se reúne la participación de toda la comunidad en términos de arte y cultura. Es un movimiento en donde los estudiantes son los autores y creadores de sus propias obras que presentan a la comunidad a nivel nacional.

3.5 Sinergia

A partir del 2018, con el nuevo cambio de modelo educativo hacia el modelo TEC 21, la institución ha puesto en el reflector la importancia de formar jóvenes integrales, que además de desarrollar sus competencias académicas o disciplinares, desarrollen lo que ellos llaman competencias transversales, las cuales, como se mencionó con anterioridad, buscan desarrollar a la par competencias útiles para la vida misma de los jóvenes, el llamado currículo interno.

En particular, el departamento LIFE tiene como función el abonar a esas competencias transversales a través de diversas disciplinas artísticas; en el caso específico de este proyecto, se buscó hacer una sinergia con la institución e implementar estrategias de aprendizaje para abonar hacia esta tendencia actualizante que se busca para los estudiantes. Se logró trabajar con dos de las competencias transversales que rigen la institución: autoconocimiento e inteligencia social.

El término de tendencia actualizante se refiere a la tendencia innata de todo organismo hacia desarrollar todas sus potencialidades, para conservarlo o mejorarlo, a encontrar sus propios recursos en su potencial de desarrollo y crecimiento, lo que implica comprenderse a sí mismo y resolver conflictos para lograr satisfacción y eficacia en un funcionamiento óptimo Rogers (citado en Martínez et al., 2015).

Además de trabajar en dos de las competencias transversales antes mencionadas, se buscó no limitarse y ampliar el rango de fortalecimiento de habilidades socioemocionales de los estudiantes, ya que se considera que la institución, a pesar del enfoque integral que menciona en su nuevo modelo educativo TEC 21, otorga un mayor énfasis en las competencias disciplinares, dejando en ocasiones de lado el igual importante aspecto socioemocional de los jóvenes.

Así mismo, el proyecto buscó fomentar uno de los valores principales de la institución, empatía e inclusión, siendo la empatía uno de las habilidades socioemocionales que se desarrolló con las actividades de estrategias de aprendizaje convivencial en donde los estudiantes estuvieron atentos a sus propias emociones y por lo consiguiente a las emociones de sus compañeros durante las mismas, haciéndose partícipes de sus vidas tal como lo menciona en uno de los pilares de la educación; Aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás, “El descubrimiento del otro pasa forzosamente por el descubrimiento de uno mismo” una de las principales tareas de la educación. Delors (citado en la UNESCO, sf, p.7)

Como se menciona en este mismo informe, el descubrimiento del otro y aprender a convivir con él contribuye a una toma de conciencia de las semejanzas, nos lleva a ser empáticos,

ver desde otra mirada, a romper con prácticas individualistas y prejuicios desfavorables hacia los demás.

A través de este proyecto de intervención-acción participativa se procuró un ambiente de igualdad, se trabajó en cooperación hacia objetivos comunes, olvidándose de los prejuicios, dando lugar a formas de aprendizaje más sanas. Hasta incluso se puede decir que no quedó solo en un estilo de aprendizaje distinto, sino que los estudiantes pudieron crear lazos afectivos más poderosos y significativos como lo es la amistad.

Mediante la participación de los estudiantes, se transformó el individualismo hacia un contexto de solidaridad a través de compartir el esfuerzo en comunidad, disminuir las diferencias e incluso los conflictos entre ellos, como lo mencionan los valores del TEC: pasar el éxito colectivo por encima del éxito individual, lo que origina distintas formas de identificación de estos.

En pocas palabras, el aprender a vivir juntos desarrolla la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia, realizar proyectos comunes y prepararse para tratar conflictos respetando los valores de pluralismo, comprensión y mutua paz. Delors (citado en la UNESCO, sf).

Existe otro factor favorable y de suma importancia dentro de este escenario, y es el papel que juega el docente o facilitador. El que esté participando de forma activa en el proceso de enseñanza también genera una mejor relación con los estudiantes, enriqueciéndola y fortaleciendo el aprendizaje horizontal, y con ello mejorando la confianza entre ambas partes, abriendo así canales de comunicación profunda, lo que facilitará su entendimiento en el transcurso de su relación.

Es importante mencionar que, a pesar de que la institución ha realizado ajustes a su modelo de enseñanza para una educación holística, aún hay mucho camino por recorrer; los esfuerzos por ahora no han sido suficientes, puesto que existe una inercia desde hace muchos años atrás en donde lo que realmente se premia es la competitividad, aunado a la excesiva carga académica, más diversos roles que deben desempeñar los estudiantes.

Lo anterior impide que puedan tener más afluencia a los foros culturales; a veces pareciera, desde mi experiencia en la materia, que sabotearan su propio modelo con un doble discurso que no abona al crecimiento y estado emocional de la comunidad estudiantil.

CAPÍTULO 4. DISEÑO METODOLÓGICO

Comenzaremos el capítulo destacando que este proyecto es un proyecto de Intervención-acción participativa, tomando como referencia el enfoque colaborativo de la Investigación-acción participativa (IAP), ya que, por sus características sociales particulares, se buscó que todos los participantes contribuyeran de forma activa en el proceso atendiendo a sus necesidades. El IAP ha sido conceptualizada como “un proceso por el cual miembros de un grupo o una comunidad oprimida colectan y analizan información, y actúan sobre sus problemas con el propósito de encontrar soluciones y promover transformaciones políticas y sociales” Selener (citado en Balcazar, 2003, p.60).

Este proceso genera conciencia social entre los participantes, incluyendo tanto a los investigadores como a los miembros del grupo o comunidad, proveyendo un contexto concreto para involucrar a los mismos miembros de la comunidad estudiantil, como a las autoridades inmediatas del departamento de arte y cultura de la institución educativa en el proceso de investigación de una forma no tradicional, como agentes de cambio y no como objetos de estudio.

Para Balcazar (2003):

Desde el punto de vista epistemológico, la IAP plantea primero que la experiencia les permite a los participantes “aprender a aprender”. Anulando los modelos tradicionales de enseñanza en los cuales los estudiantes juegan un papel pasivo y simplemente acumulan la información que el docente o facilitador les ofrece (p.61).

Para la obtención de información necesaria para el óptimo desarrollo de este trabajo de intervención, de entrada, se desarrolló un diagnóstico con diversas técnicas participativas. Este ejercicio sirvió para fomentar el apoyo y la participación de otros integrantes de la comunidad académica en el diseño del proyecto, como los directivos del área de arte y cultura, mentora académica de la misma área y bienestar estudiantil.

4.1 Enfoque convivencial del proyecto

“La convivencia escolar vista como sinónimo de clima escolar es un antídoto de la violencia escolar, como sustituto de reglamentos de disciplina con un enfoque punitivo, o bien como una oportunidad para construir relaciones y procesos democráticos en las escuelas” (Fierro y Carbajal, 2019, p.2). Lo cual apunta a construir una paz duradera entre los miembros de la comunidad escolar a partir de prácticas pedagógicas y de gestión inclusivas, equitativas y participativas que aborden de manera constructiva el conflicto.

Es por eso, que desde la mirada de Cecilia Fierro y Patricia Carbajal, este proyecto tomó como fundamento uno de los principales enfoques en el estudio de la convivencia escolar: convivencia como educación Socio- Emocional.

El enfoque de educación Socio- Emocional centra su atención al desarrollo de habilidades sociales como elemento central de la convivencia, lo que funge como un factor predictor para la mejora de las relaciones inter e intrapersonales en la escuela. Por lo tanto, el objetivo fue centrar este enfoque en dos puntos principales:

- El desarrollo individual de habilidades para la autorregulación, a partir de la identificación y gestión de las propias emociones.
- Una visión colectiva que pone particular énfasis en el reconocimiento del otro, la empatía y la cooperación.

Ambos puntos desarrollan habilidades que nos permiten enfrentar de mejor manera conflictos interpersonales inherentes a la vida, ya que, como lo mencionan diversos autores, existe una estrecha relación entre competencia social y logros escolares, sociales y ajuste personal y social. La enseñanza de las habilidades socioemocionales es una forma de favorecer la existencia de una sana convivencia (Bravo y Herrera, 2011).

4.2 Caracterización de participantes

Este proyecto de intervención se llevó a cabo dentro de las instalaciones del TEC en el edificio V, salón de danza número tres; tomando como muestra para el proyecto el grupo del taller de bailes de salón, el cual asiste a sus clases regulares los martes y viernes en un horario de 11:00 a 12:30 pm.

El proyecto se realizó durante el tercer bloque del semestre agosto-diciembre del 2023, del 31 de octubre al 1 de diciembre para ser específicos, con la finalidad de tener la muestra lo más homogénea posible en cuanto al número de bloques tomados por el estudiante, ya que eso determina el grado de experticia de cada uno de ellos. Tuvo una duración de cinco semanas, teniendo diez sesiones para el desenvolvimiento de este; los estudiantes que participaron en él lo hicieron de manera voluntaria, firmando una carta de consentimiento para la realización objetiva y cuidadosa del mismo, en la cual hace constar que sus identidades serán cuidadas y permanecerán en el anonimato por seguridad y compromiso con su integridad.

La muestra se realizó con veinte estudiantes del tercer bloque del taller, con edades que oscilan entre veinte y veinticinco años de edad, pertenecientes a diversas carreras profesionales en las que se encuentran: Ingeniería en Biotecnología, Ingeniería Biomédica, Ingeniería Industrial y de Sistemas, Ingeniería en Electrónica, Licenciatura en Emprendimiento, Licenciatura en Arte Digital, Licenciatura en Inteligencia de Negocios, y Licenciatura en Relaciones Internacionales con un total de nueve carreras distintas. Más adelante se muestra la tabla en donde se especifica la información (los nombres son modificados para efectos de confidencialidad).

Tabla 1.*Información de los participantes*

Nombre	Carrera	Edad	Bloque que cursa
Lupita	Ingeniería en Biotecnología	20 años	Tercero
Joaquín	Ingeniería en Biotecnología	21 años	Segundo
Lorenzo	Ingeniería en Biotecnología	25 años	Tercero
Estefanía	Licenciatura en Arte Digital	21 años	Tercero
Sujey	Licenciatura en Relaciones Internacionales	21 años	Tercero
Ramiro	Licenciatura en Relaciones Internacionales	23 años	Segundo
Raúl	Licenciatura en Relaciones Internacionales	22 años	Tercero
Panchito	Ingeniería en Electrónica	21 años	Tercero
Lalo	Ingeniería en Electrónica	20 años	Tercero
Andy	Licenciatura de Inteligencia de negocios	23 años	Segundo
Teresa	Licenciatura en Economía	21 años	Segundo
Alfonso	Licenciatura en Economía	22 años	Primero
Estefy	Ingeniería en Biomédica	21 años	Tercero
Lana	Ingeniería en Biomédica	20 años	Segundo
Inés	Ingeniería en Biomédica	20 años	Tercero
Germán	Ingeniería Industrial y de Sistemas	20 años	Tercero
Mary	Ingeniería Industrial y de Sistemas	20 años	Tercero

Carlos	Ingeniería Industrial y de Sistemas	21 años	Segundo
Paty	Licenciatura en Inteligencia de negocios	20 años	Tercero
Antonio	Licenciatura en emprendimiento	20 años	Tercero

4.3 Diagnóstico con participación de actores

Para la realización de nuestro diagnóstico participativo, se eligieron por su adecuada mirada para atender a las características socioculturales de los actores las técnicas e instrumentos que se muestran a continuación:

Técnica de grupos focales

Se usó esta técnica en dos ocasiones; se realizaron dos grupos focales con la finalidad de tener dos perspectivas distintas sobre la situación de los estudiantes. A continuación, se detalla la información de cada grupo focal:

➤ Grupo 1

Coordinadora del departamento de arte y cultura, Lic. Yolanda González.

Mentora Paz Villaseñor, asignada al área de arte y cultura.

Coordinador del departamento de Bienestar Estudiantil Marcos Vicuña.

Día de cita: lunes 6 de marzo, 12.30 pm.

Metodología de la sesión: grupo focal.

➤ Grupo 2

1 estudiante que realiza la función de prefecto en el área de residencias estudiantiles y 10 alumnos regulares.

Día de la cita: viernes 24 de marzo, 12.30 pm.

Metodología de la sesión: se realizaron dos actividades lúdicas (teléfono descompuesto y la orquesta humana) en las que los estudiantes se enfrentaron a distintos retos que, a su vez,

servieron para obtener información que se buscaba. A continuación, se describen las dinámicas realizadas:

➤ **Dinámica 1: “Teléfono descompuesto”**

En esta dinámica se colocó a los estudiantes en una línea con los ojos cerrados, de tal manera que no pudieran ver lo que sucedía con sus compañeros de atrás. Se dio la indicación de que la primera persona debía de crear una secuencia de pasos que tendría que recordar durante todo el ejercicio y que estaría pasando la información al compañero de adelante, al cual solo tenía una oportunidad de mostrar su secuencia y así sucesivamente con los demás integrantes de la dinámica.

➤ **DINÁMICA 2: “Orquesta humana”**

En esta dinámica se hacía un círculo virtuoso en el que, con base en una canción, los estudiantes uno por uno creaba un movimiento que iba de acuerdo con la música que estaban escuchando. Eran libres de crear la rítmica acompañada del movimiento de sus cuerpos que ellos quisieran y sintieran cómodos, de tal manera que al final se formó una “orquesta humana”.

Técnica de diario de campo

El diario de campo fue el instrumento de registro del proceso de observación que se empleó en este documento, ya que como lo menciona (Martínez, 2007), nos permitió sistematizar la práctica de la investigación del proyecto, así como mejorarla, enriquecerla y transformarla.

Durante cada sesión con su fecha programada previamente, se registraron las anotaciones importantes en un cuadernillo que durante la observación así se consideraron, y las cuales constan de 2 apartados:

- **Hechos:** Consiste en una descripción detallada de los datos o acontecimientos concretos que se observaron durante cada sesión, se describe de manera objetiva las relaciones, situaciones de los sujetos en su cotidianidad.

- Interpretación y observaciones: Se hace énfasis en la comprensión y en la interpretación; es subjetivo ya que se mezcla con la experiencia vivida en la práctica para poder comprender e interpretar lo que sucede (Martínez, 2007).

Técnica de encuesta

Se elaboraron dos encuestas utilizando como instrumento un cuestionario de preguntas abiertas para ambas. La primera encuesta fue realizada de manera introductoria como instrumento de diagnóstico al proyecto en cuestión, en donde los estudiantes formaron parte voluntariamente, esto con el objetivo de conocerlos y conocer su percepción al iniciar el mismo.

Las preguntas que se realizaron en esta primera encuesta son las siguientes:

1. ¿Qué bloque estás cursando del taller de Bailes de Salón? ¿1°, 2° o 3°?
2. ¿Cuáles son tus expectativas del taller?
3. ¿A cuántos de tus compañeros conoces?
4. ¿Son personas que te ayudarían en el caso de necesitar algo?
5. ¿Qué tanto te gustaría ver a tus compañeros fuera del salón de clase?
6. ¿Buscarías a alguno de ellos si tuvieras algún problema?

La segunda encuesta que se realizó fue al término de cada sesión del proyecto. El instrumento, al igual que la primera encuesta, fue de preguntas abiertas de forma de reflexión dialógica colectiva, ésta con la finalidad de abstraer los sentires y experiencias más significativas de los estudiantes para poder retroalimentar la experiencia y elaborar el manual de actividades basado en estrategias de aprendizaje convivencial. Las preguntas que se realizaron fueron las siguientes cinco:

¿Qué te pareció la sesión de hoy? ¿Con qué palabra definirías la sesión de hoy?

¿Hay algo que hiciéramos hoy que ayudara a la convivencia? ¿Qué? ¿Por qué?

¿Qué propondrías para que la actividad sea más constructiva? ¿Con qué te quedas de la sesión de hoy?

Técnica de entrevistas

Dentro del TEC existe un área denominada “Residencias”, que es el lugar en donde viven y conviven estudiantes foráneos que se encuentran estudiando. Residencias se encuentra al interior de la institución, siendo el primer edificio que se visualiza por la entrada principal al campus.

Cada piso de ese edificio cuenta con un estudiante que realiza la función de coordinador del buen funcionamiento del piso en cuestión; a tal persona se le denomina prefecto y desempeña labores como procurar la sana convivencia entre los estudiantes de su piso, el orden, la limpieza, así como realizar eventos que fomenten la sana convivencia entre los estudiantes para abonar a mejores estados emocionales y sociales. También tiene la autoridad de realizar reportes a sus compañeros en caso de mala conducta o faltas a los valores y reglas que rigen a la institución.

Para efectos de un primer acercamiento y comprensión de los estados emocionales y sociales que los estudiantes viven día tras día en el TEC, se realizó una entrevista con uno de los prefectos del área de residencias, Pedro Castillo, el cual nos dio un panorama más real sobre las problemáticas que padecen los estudiantes del campus.

Pedro Castillo, al ser un estudiante y tener rol de prefecto, cuenta con una perspectiva clara respecto a sus compañeros, lo que, en definitiva, abono al proyecto para ser objetivos con el diseño y ejecución de este, y de esta manera acercarnos más a la realidad actual de los estudiantes.

4.4 Diseño e implementación del modelo de acompañamiento

Para poder cumplir con el objetivo de fortalecer las habilidades socioemocionales de los estudiantes a través de los talleres de bailes de salón basado en estrategias de aprendizaje

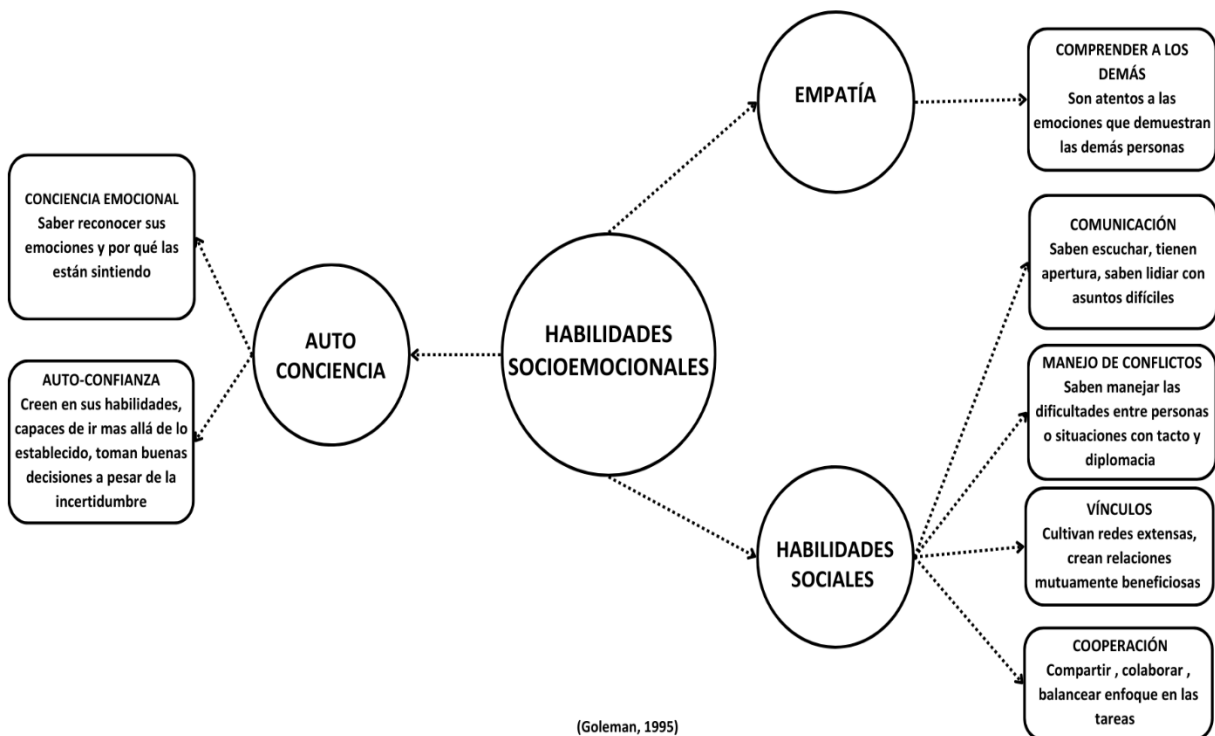
cooperativo y creativo (visión constructiva del error), se realizaron dos acciones básicas, las cuales son:

1. Diseño de nuevas estrategias de aprendizaje convivenciales, creativas y cooperativas basadas en comunidades de aprendizaje.
2. Diseño e implementación de actividades basadas en el diseño de estrategias de aprendizaje convivencial.

Para llevar a cabo estas dos acciones, se comenzó por seleccionar las habilidades socioemocionales que se consideró más pertinente potencializar para los estudiantes dentro del proyecto, las cuales se detallan a continuación:

Figura 3.

Mapa conceptual de habilidades socioemocionales



Antes de comenzar con la descripción de las habilidades socioemocionales, es fundamental señalar la importancia que tiene el desarrollo socioafectivo en los seres humanos; ya que, como lo menciona Perales et al. (2014), “es la relación inseparable que la emoción de las personas tiene en el conjunto de las actividades sociales de su vida cotidiana” (p.96). Esta noción ha sido conceptualizada de diversas maneras, como inteligencia emocional y desarrollo afectivo, entre otras.

Como señala Antonio Damasio, “solo entre la unidad de emoción y razón se puede entender más a fondo la conducta humana” (citado en Perales et al., 2014, p.97).

Las habilidades socioemocionales son aquellas que nos permiten conocernos, regularnos y establecer relaciones con otros (Rodríguez, 2019); ayudan a mejorar la relación con uno mismo y con los demás, mejoran nuestro bienestar y tener un mejor desarrollo integral.

4.4.1 Descripción de las habilidades socioemocionales

1. Habilidad de autoconciencia

Esta es la primera dimensión de inteligencia emocional que menciona el autor Goleman (1995), la cual hace énfasis en conocerse a sí mismo, e implica tener conocimiento profundo de nuestras emociones, fortalezas, debilidades, necesidades e impulsos. La persona conoce sus valores, y sus objetivos, sabe a dónde se dirige y por qué lo hace.

Dentro de la autoconciencia se encuentran dos aspectos que es de interés del proyecto que se puedan fortalecer en los estudiantes: conciencia emocional y autoconfianza.

En cuanto al primer aspecto (conciencia emocional), el conocer sus sentimientos, y cómo estos les afectan o les benefician a ellos mismos es fundamental. Para que esto suceda, es importante que se sientan en un ambiente seguro, una especie de lugar sagrado en donde no serán juzgados, donde no le tengan miedo a aceptar sus sentimientos y mostrarlos.

El segundo aspecto (auto confianza): el conocer sus capacidades, y también el reconocer alguna situación que los rebasa y son capaces de pedir ayuda. Los estudiantes actuarán según sus fortalezas y no aceptarán algo que saben que no podrán manejar solos.

Para el proceso de fortalecimiento de este aspecto, es importante trabajar durante el taller con retos pequeños que los lleven a un desafío mayor, adquiriendo poco a poco más confianza y seguridad en sí mismos, y ser cuidadosos en no querer avanzar muy rápido con cuestiones que no puedan manejar, ya que eso podría llevarnos a un sentido completamente opuesto a lo que se busca, a la frustración e inseguridad.

2. Habilidad de empatía

“La empatía viene del griego *em- Patheia*, que significa sentir en o sentir dentro, es una actitud que regula el grado de implicación emocional con la persona a la que queremos comprender o ayudar” (Bermejo, 2011, p.1). La empatía en las aulas escolares también es una importante herramienta para bajar el índice de agresión y violencia que se vive; puede ayudar a erradicarla y tener un clima escolar favorable.

Como lo menciona Goleman (1995), “La empatía se construye sobre la conciencia de uno mismo, cuanto más abiertos estamos a nuestras propias emociones, más hábiles seremos para interpretar los sentimientos del otro” (p.123). Esta habilidad es fundamental para comprender y valorar los sentimientos de las demás personas. En este caso, los estudiantes que logran desarrollar esta habilidad muestran un genuino interés ante las emociones de sus compañeros.

En lo que al terreno del baile se refiere, podemos decir que el instrumento principal para transmitir las emociones es la parte corpórea; es en el teatro del cuerpo en donde se viven las más intensas emociones, y desde un autoconocimiento es que podemos empatizar con los demás. Por esto, cabe destacar que las emociones en las personas rara vez se expresan en palabras; con mucha mayor frecuencia se manifiestan a través de otras señales. La clave para intuir los sentimientos de otro está en la habilidad para interpretar los canales no

verbales: el tono de voz, los ademanes, la expresión facial, y cosas por el estilo. Es por esto por lo que bailar se vuelve una herramienta favorecedora para todo ser humano.

3. Habilidades sociales

Las habilidades socioemocionales “son todas las destrezas relacionadas con la conducta social en sus múltiples manifestaciones, son conductas necesarias para interactuar con los demás de forma efectiva y satisfactoria, y son consideradas como un conjunto de comportamientos interpersonales complejos” García et al. (2017, p. 8).

Otra forma de percibir las habilidades sociales según Coms y Slavy (citado en García et al., 2017) son las aptitudes con las que cuentan las personas para interactuar con su medio social de cierta forma y cómo esta interacción tiene beneficios para ambas partes.

Cuando las habilidades son apropiadas, el resultado es una mayor satisfacción personal e interpersonal, tanto a corto como a largo plazo, y presentan componentes emocionales y afectivos; es importante mencionar que las habilidades sociales son respuestas aprendidas, no son rasgos de la personalidad.

Como lo menciona García et al. (2017), existen ciertas características relevantes para la conceptualización de las habilidades sociales:

- En primer lugar, son conductas y repertorios de conductas adquiridos principalmente a través del aprendizaje. Y una variable crucial en el proceso de aprendizaje es el entorno interpersonal en el que se desarrolla la persona.
- Tienen componentes motores y manifiestos (conducta verbal), emocionales y afectivos (ansiedad o alegría) y cognitivos (percepción social, atribuciones, autolenguaje).
- Son respuestas específicas a situaciones concretas.
- Se ponen en juego siempre en contextos interpersonales, son conductas que se dan siempre con relación a otras personas, lo que significa que está implicada más de una persona.

A continuación, se describirán a detalle las cuatro habilidades sociales que se consideraron pertinentes desarrollar en la implementación del proyecto:

3.1 Habilidad social de comunicación:

Se puede describir la habilidad de comunicación como el intercambio de información que se produce entre dos o más personas con el objetivo de dar a conocer un mensaje. En este proceso intervienen un emisor, receptor, canal de comunicación y códigos, además, del mensaje que se pone de manifiesto (Peiró, 2021).

Como lo menciona Freire (2008), para que el receptor reciba claramente el mensaje, debe de haber escucha plena, lo que significa que el receptor tendrá la disponibilidad permanente para el habla del otro.

3.2 Habilidad social de manejo de conflictos:

“Es la capacidad de manejar situaciones de conflicto, negociar y resolver acuerdos” (Nuñez, 2009, p.5).

De acuerdo con Ovejero (2004) y Fisas (2005), se puede decir que:

El conflicto es un proceso interactivo que se da en un contexto determinado; una construcción social y creación humana diferenciable de la violencia, en tanto puede haber conflictos sin violencia, pero no violencia sin conflicto, que puede ser positivo o negativo según cómo se aborde y termine. (p.6)

Dicho lo anterior, se puede decir que, a pesar de que los estudiantes perciban el conflicto como algo negativo y busquen evadirlo, el conflicto es necesario para el crecimiento y maduración del ser humano. El conflicto bien llevado puede generarle mejores oportunidades y cambios benéficos a su formación estudiantil, pero sobre todo a su desarrollo personal.

3.3. Habilidad social de creación de vínculos:

Las relaciones interpersonales son clave en el bienestar de los individuos; los vínculos sociales que se crean específicamente en el contexto de este proyecto son factores positivos para la salud de los estudiantes.

Como lo menciona Arango (2003), “una tendencia natural del ser humano es buscar el apoyo de otras personas para solucionar situaciones problemáticas y satisfacer necesidades” (p.73).

En el terreno de la convivencia, la cual es factor clave en el proyecto, para mejorarla, se requiere que cada uno de nosotros desarrolle personalmente su capacidad consciente para relacionarse con los demás, para fortalecer sus vínculos afectivos con todas las personas y realizarse en la convivencia con otros.

Para cerrar este apartado, me gustaría citar al biólogo Humberto Maturana, ya que se considera que, para que se pueda promover una convivencia sana en el taller de baile, es necesario hacerlo desde el amor y el respeto a los estudiantes.

Es en el amor donde se funda el fenómeno social biológicamente hablando, el amor es la disposición corporal para la acción bajo la cual uno realiza las acciones que constituyen al otro como un legítimo otro en coexistencia con uno. Cuando no nos conducimos de esta manera en nuestras interacciones con otro, no hay fenómeno social. Cada vez que uno destruye el amor, desaparece la convivencia social. Maturana (citado en Arango 2003b, p. 86)

3.4 Habilidad social de cooperación

Para definir mejor este apartado, comenzaré por citar a Vygotsky, que plantea lo siguiente:

En cada función psíquica aparece en el proceso de desarrollo de la conducta dos veces; primero, como función de la conducta colectiva, como forma de interacción,

como medio de la adaptación social, o sea, como categoría interpsicológica, y, en segundo lugar, como modo de conducta individual del ser humano, como medio de adaptación personal, como proceso interior de la conducta, es decir, como categoría intrapsicológica. (citada en Ferreiro, 2007, p.5)

La habilidad de cooperación se refiere a la capacidad que tiene una persona para interactuar con las demás personas de su entorno o comunidad y participar en una construcción social. A esta relación que sucede se le llama interdependencia social positiva, la cual contribuye al crecimiento emocional y afectivo de cualquier ser humano.

Después de haber seleccionado las habilidades socioemocionales a fortalecer, se realizó el diseño de las estrategias de aprendizaje y las actividades en las que se desarrollaron dichas estrategias; también se seleccionaron los temas de clase y los saberes que, con base en la experiencia, se consideró que reforzarían dichas habilidades.

En la siguiente tabla se conjunta y se relaciona dichas estrategias, actividades, habilidades socioemocionales, así como los saberes y el tema central de clase que servirá para tener una visión más clara del diseño del proyecto educativo. Posterior a la tabla se describen detalladamente las actividades diseñadas.

4.4.2 Tabla de relación

Tabla 2.

Tabla de relación de contenidos de clase con las actividades, saberes, estrategias de aprendizaje y habilidades socioemocionales que se implementaron en el proyecto.

TEMA CENTRAL	SABERES	ACTIVIDADES	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES A FORTALECER
1. Salsa	Aplicación de elementos de salsa en pareja, memoria y motricidad mixta	Teléfono compuesto	Aprendizaje creativo Aprendizaje cooperativo	Cooperación, creación de vínculos, y comunicación
2. Samba	Técnica samba no pé, lenguaje corporal, retención y concentración	Teléfono descompuesto	Didáctica del error Aprendizaje creativo	Autoconfianza y cooperación
3. Salsa	Musicalidad, ritmo, paso básico de salsa, atención y coordinación	Tu y yo somos uno mismo	Aprendizaje cooperativo Didáctica del error	Cooperación, manejo de conflictos, empatía y comunicación
4. Salsa	Lenguaje corporal, percepción y atención	Cambio de roles	Didáctica del error	Empatía, creación de vínculos y manejo de conflictos
5. Música disco	Aplicación de elementos de música disco, creatividad, memoria, concentración, musicalidad y ritmo	La otra cara de la moneda	Aprendizaje creativo Aprendizaje cooperativo Didáctica del error	Autoconfianza, conciencia emocional, cooperación, creación de vínculos, manejo de conflictos, cooperación y comunicación
6. Danzón	Técnica, figuras básicas, estructura musical de danzón y motricidad mixta	Hermanos siameses	Aprendizaje cooperativo	Comunicación, manejo de conflictos y cooperación
7. Danzón	Concentración, percepción y lenguaje corporal	Ojos que no ven, corazón que si siente	Didáctica del error	Conciencia emocional, autoconfianza, empatía, y manejo de conflictos
8. Samba	Aplicación de conocimiento adquirido en clase y creatividad	El legado	Aprendizaje cooperativo Aprendizaje creativo Didáctica del error	Autoconfianza, comunicación, creación de vínculos, manejo de conflictos, y cooperación

4.4.3 Descripción de actividades

Tabla 3.

Descripción de actividades lúdicas implementadas

Actividad 1. Teléfono compuesto.	
Tema de clase: Salsa.	Duración de sesión: 1.30 horas.
Descripción: El objetivo de esta actividad es construir una figura en cooperación mediante un proceso de creación colectiva, en el cual todos los integrantes de un equipo aporten a la construcción de un producto final del género correspondiente. Por equipos de 3 a 4 parejas se ubicarán en círculos (lo que facilitará la comunicación), en el que ellos decidirán el orden que seguirán para que cada una de las parejas aporten dos elementos que más les haya significado previamente adquiridos en clase. Al final de la actividad deberán nombrar la figura creada por todos, dándole mayor identificación y sentido de pertenencia.	
Estrategia de aprendizaje: Aprendizaje creativo y cooperativo.	Habilidades socioemocionales: En esta actividad se pretende fortalecer principalmente la cooperación, creación de vínculos y comunicación.
Duración de la actividad: 25- 30 minutos.	Duración de la Reflexión dialógica colectiva: 15- 20 minutos.

Actividad 2. Teléfono descompuesto.	
Tema de clase: Samba.	Duración de sesión: 1.30 horas.
Descripción: Para esta actividad se formarán de 3 a 4 equipos con número de integrantes similar en cada uno de ellos; cada equipo podrá elegir a sus participantes. Se colocarán en una fila espaldas al espejo, a excepción del primer estudiante, que es quien comienza la actividad; este primer participante realizará una secuencia de pasos en la que integrará por lo menos cuatro elementos de pasos individuales que se vieron previamente en clase. Al tener lista dicha secuencia, llamará al segundo participante para mostrársela, siguiendo este mismo proceso hasta llegar al último participante, que deberá mostrar al final lo que resultó de dicha secuencia.	
Estrategia de aprendizaje: Didáctica del error y aprendizaje creativo.	Habilidades socioemocionales: En esta actividad se pretende fortalecer principalmente la autoconfianza y cooperación.
Duración de la actividad: 25- 30 minutos.	Duración de la Reflexión dialógica colectiva: 15- 20 minutos.

Actividad 3. Tú y yo somos uno mismo.	
Tema de clase: Samba.	Duración de sesión: 1.30 horas.
<p>Descripción: En esta actividad se hará uso del tradicional juego infantil Bebeleche, el cual se realizará en parejas siguiendo las reglas básicas del juego con algunas adecuaciones para obtener los resultados deseados. Los estudiantes estarán unidos por sus brazos o manos para que, a través de diversas pulsaciones de las claves cubanas, ellos puedan saltar según el pie que les corresponda como líder o seguidor con base en los pasos básicos de la salsa cubana. En caso de hacerlo correctamente, terminarán el recorrido y esperarán para su siguiente turno; en caso de no brincar con el pie correspondiente a la pulsación guiada por las claves, tendrán que abandonar el turno y volver a intentarlo más adelante. Cabe mencionar que durante el ejercicio se les solicitará saltar con distintas pulsaciones para aumentar el grado de complejidad de la actividad.</p>	
Estrategia de aprendizaje: Didáctica del error y aprendizaje creativo.	Habilidades socioemocionales: En esta actividad se pretende fortalecer principalmente la cooperación, manejo de conflictos, empatía y comunicación.
Duración de la actividad: 45 minutos.	Duración de la Reflexión dialógica colectiva: 15- 20 minutos.

Actividad 4. Cambio de roles.	
Tema de clase: Salsa.	Duración de sesión: 1.30 horas.
<p>Descripción: Esta actividad es una excelente oportunidad para experimentar lo que sucede con la persona con la que bailan los estudiantes, saber si los líderes están entregando el mensaje correcto a su pareja y, de la misma forma, si los seguidores están recibiendo la información correcta de su pareja. Se realiza un cambio de roles (líderes y seguidores), experimentando la posibilidad de ser consciente de las áreas de oportunidad de cada uno de los participantes. Al término de la actividad, tiene un momento con su compañero para reflexionar sobre la experiencia e intercambiar sentires.</p>	
Estrategia de aprendizaje: Didáctica del error.	Habilidades socioemocionales: En esta actividad se pretende fortalecer principalmente la empatía, conciencia emocional y manejo de conflictos.
Duración de la actividad: 25 minutos.	Duración de la Reflexión dialógica colectiva: 10- 15 minutos.

Actividad 5. La otra cara de la moneda.	
Tema de clase: Música Disco.	Duración de sesión: 1.30 horas.
<p>Descripción: Según la cantidad de alumnos, se formarán tres equipos, los mismos que preparan una secuencia coreográfica para sus demás compañeros del género en cuestión. La secuencia deberá cumplir con los siguientes requisitos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Duración mínima: dos minutos, máxima: tres minutos. 2. Todos los participantes del equipo deben de rotar por lo menos dos veces (nadie permanece en el mismo lugar). 3. Todos los participantes se involucran en la creación de esta en menor o mayor proporción, según el grado de expertiz. 4. La secuencia deberá de contener por lo menos cuatro elementos vistos en clase o de su propia autoría, siempre y cuando corresponda al género. 5. El tiempo estimado para la creación de la secuencia es de 30 a 40 minutos como máximo. <p>Al concluir el proceso de montaje, se realizará un sorteo para saber el orden en el que presentarán dicha secuencia a los otros equipos. En el transcurso de presentación de este, los otros dos equipos realizarán las labores de jurado calificador y público, respectivamente. Todos los equipos rotarán en las tres posiciones establecidas (público, jurado y cuerpo de baile) para que de esta forma todos experimenten la otra cara de la moneda.</p>	
<p>Estrategia de aprendizaje: Aprendizaje cooperativo, creativo y didáctica del error.</p>	<p>Habilidades socioemocionales: En esta actividad se pretende fortalecer principalmente conciencia emocional, autoconfianza, creación de vínculos, manejo de conflictos, y comunicación.</p>
<p>Duración de la actividad: 70 minutos.</p>	<p>Duración de la Reflexión dialógica colectiva: 20- 25 minutos.</p>

Actividad 6. Hermanos siameses.	
Tema de clase: Danzón.	Duración de sesión: 1.30 horas.
<p>Descripción: Para esta actividad se solicitará a los estudiantes que realicen equipos conformados por tres personas; estos tríos estarán compuestos por dos hombres o líderes y dos mujeres o seguidores, o dos seguidores y un líder. Los estudiantes que estén en el mismo rol estarán abrazados lado a lado de manera que solo habiliten un brazo cada participante, uno de ellos trabajará como brazo derecho y otro de ellos como brazo izquierdo. De esta forma estarán en constante comunicación y trabajo conjunto para poder ejecutar las figuras que se soliciten.</p>	
<p>Estrategia de aprendizaje: Aprendizaje cooperativo, y didáctica del error.</p>	<p>Habilidades socioemocionales: En esta actividad se pretende fortalecer principalmente comunicación, cooperación y manejo de conflictos.</p>
<p>Duración de la actividad: 60 minutos.</p>	<p>Duración de la Reflexión dialógica colectiva: 15 minutos.</p>

Actividad 7. Ojos que no ven, corazón que si siente.	
Tema de clase: Danzón.	Duración de sesión: 1.30 horas.
Descripción: Para obtener mejor comunicación en el baile, es pertinente sensibilizar a los estudiantes; para ello, a los que están realizando el rol de seguidor, se les cubrirá los ojos con un antifaz o pañuelo. Anulando por un momento el sentido de la vista, podrán experimentar mayor percepción de la comunicación no verbal en atención plena hacia el mensaje del compañero.	
Estrategia de aprendizaje: Aprendizaje cooperativo, y didáctica del error.	Habilidades socioemocionales: En esta actividad se pretende fortalecer principalmente consciencia emocional, autoconfianza, empatía y manejo de conflictos.
Duración de la actividad: 15 minutos.	Duración de la Reflexión dialógica colectiva: 15 minutos.

Actividad 8. El legado.	
Tema de clase: Samba.	Duración de sesión: 1.30 horas.
Descripción: Los estudiantes deberán de crear una actividad lúdica como las realizadas anteriormente en la que ellos sean capaces de conjugar componentes convivenciales, de creatividad, imaginación, conocimiento previo y trabajo cooperativo para la creación de esta. Dicha actividad estará libre a su total creatividad, criterio en conjunto y ritmo elegido por los mismos estudiantes, misma que presentarán hacia la docente del grupo (en este caso a mi persona); dicha actividad será el legado que los pondrá a prueba y que los estudiantes del próximo semestre heredarán de ellos.	
Estrategia de aprendizaje: Aprendizaje cooperativo, y aprendizaje creativo didáctica del error.	Habilidades socioemocionales: En esta actividad se pretende fortalecer principalmente autoconocimiento, manejo de conflictos, comunicación, creación de vínculos y cooperación.
Duración de la actividad: 40 minutos.	Duración de la Reflexión dialógica colectiva: 15- 20 minutos.

4.4.4 Cronograma de actividades

Figura 4.

Cronograma de las actividades lúdicas implementadas

ACTIVIDADES	31/OCT	3/NOV	7/NOV	10/NOV	14/NOV	17/NOV	21/NOV	24/NOV	28/NOV	1/DIC
PRESENTACIÓN DEL PROYECTO CARTA CONSENTIMIENTO										
ACTIVIDAD 1 SALSA (teléfono compuesto)										
ACTIVIDAD 2 BRASIL (teléfono descompuesto)										
ACTIVIDAD 3 SALSA (tú y yo somos uno mismo)										
ACTIVIDAD 4 SALSA (cambio de roles)										
ACTIVIDAD 5 DISCO (la otra cara de la moneda)										
ACTIVIDAD 6 DANZÓN (hermanos siameses)										
ACTIVIDAD 7 DANZÓN (ojos que no ven corazón que sí siente)										

ACTIVIDADES	31/OCT	3/NOV	7/NOV	10/NOV	14/NOV	17/NOV	21/NOV	24/NOV	28/NOV	1/DIC
SESIÓN DE CIERRE ACTIVIDAD 8 BRASIL (el legado)										
REFLEXIÓN DIALÓGICA COLECTIVA										
DIARIO DE CAMPO										

4.5 Consideraciones éticas

El resultado satisfactorio de este proyecto dependió de generar vínculos, lazos afectivos, comunicación asertiva horizontal y confianza entre los estudiantes de la clase y con la profesora.

Todos los estudiantes fueron informados sobre este proyecto, teniendo la libertad absoluta de no participar en el mismo, siendo así su decisión. Afortunadamente para el éxito de este, todos los estudiantes aceptaron de manera curiosa y con gran interés.

Todos los participantes firmaron una carta de consentimiento que detalla los beneficios y riesgos del proyecto. Los estudiantes y los directivos tuvieron acceso al proceso del proyecto en todo momento, así como a los textos o cualquier información generada por el mismo. El resumen del proyecto y la carta de consentimiento se encuentran como Anexo 1 y 2.

La identidad de los participantes fue protegida y sus datos personales resguardados bajo las normas de anonimato profesional. Se utilizaron seudónimos en las publicaciones del proyecto y no se utilizaron videos más que con fines particulares de soporte para la confirmación de los datos del diario de campo.

Beneficios y riesgos resultantes de la investigación

Este proyecto buscó aportar al sentido de pertenencia y vínculos afectivos en la comunidad del TEC, para contraponer la dificultad de relacionarse, aislamiento social y el estado socioemocional no favorecedor. Se buscó promover diversas interacciones convivenciales que fueron útiles para la maduración socioemocional de los jóvenes.

Se reconoce que abordando esta temática pudo haber generado situaciones incómodas e inesperadas para los involucrados, sin embargo y para nuestra satisfacción, no fue así. Sin embargo, en todo momento se planteó la opción de canalizar a los servicios profesionales del área de Bienestar Estudiantil si hubiese alguna situación que se saliera de las manos, ya que esta área tuvo conocimiento y respaldó este proyecto.

CAPÍTULO 5. RESULTADOS

En este apartado se mostrarán los hallazgos encontrados de la sistematización del proyecto de investigación cualitativa, el cual se realiza a partir de las fases de inducción, ya que primero partimos de lo particular a lo general. Como lo mencionan Becker (1998) y Kaplan (1964), este proceso indica que primero se inicia recolectando datos con base en instrumentos abiertos, para después construir a partir de las relaciones descubiertas sus categorías y proposiciones teóricas (citado en Mejía y Sandoval, 2003) y de esta manera descubrir una teoría que explique nuestros datos.

5.1 Sistematización

5.1.1 Técnica de grupos focales

La técnica de grupos focales utiliza un espacio de opinión para captar el sentir, pensar y vivir de los individuos, provocando auto explicaciones para obtener datos cualitativos (Hamui y Varela, 2013).

La técnica es particularmente útil para explorar los conocimientos y experiencias de las personas en un ambiente de interacción, que para efectos de este proyecto se logró obtener a través del diálogo, intercambio de opiniones, postura sobre la viabilidad, además de conocer los riesgos y obstáculos. Las opiniones de las autoridades educativas de la institución (grupo focal 1), así como los sentires y perspectivas de viva voz de los estudiantes (grupo focal 2), se describen a detalle a continuación:

➤ Grupo focal 1

En el primer grupo focal, al hacer la dinámica, sirvió para confirmar que la hipótesis efectuada en este proyecto es correcta; cada uno de los integrantes de este grupo afirmó tener conocimiento de que los estudiantes del TEC presentan una disminución en el desarrollo de sus habilidades socioemocionales; atribuyeron a esto el sobre uso de redes sociales, pandemia y sistema social. También coincidieron en que a través del baile y la

convivencia se pueden generar vínculos para el fortalecimiento de estas; incluso me sentí reconfortada al saber que a la coordinadora del departamento la danza ha sido un factor favorecedor en sus estados emocionales a lo largo de su vida.

Aunque durante la sesión pude sentir el apoyo por parte de los participantes, ya que cada uno dio sus opiniones positivas al proyecto y hablaron desde su experiencia, también sirvió para reconocer la postura del coordinador del área de bienestar estudiantil, una postura más rígida y severa que mostró desde el inicio de la sesión, comenzando a plantear sus puntos de análisis antes de que todos los miembros estuvieran presentes. Sus intervenciones generaron obstáculos para seguir con la dinámica de la sesión planeada por su servidora.

Específicamente, el coordinador de bienestar estudiantil sugirió cambiar el concepto de “adicción a las redes” a “sobre uso de redes sociales”, ya que eso daba una mala connotación y además no estaba sustentado. Además, pidió que se especificara en el proyecto por escrito que, en caso de que se suscite alguna inconformidad por parte de los estudiantes en la realización del proyecto o alguna situación se saliera de control, de inmediato se delegara a su departamento para un adecuado manejo de esta.

➤ Grupo focal 2

Los resultados de estas dos dinámicas fueron sumamente valiosos, ya que los estudiantes de viva voz expresaron que la primera de ellas fue más fácil en el sentido de que alguien les decía qué hacer, y aunque no había creatividad, era más sencillo seguirlo. Dependiendo de la ubicación que tenían dentro de la línea, era más fácil o difícil seguirlo; el estudiante uno, que fue el que comenzó la secuencia, dijo: “Para mí fue fácil por un lado porque vi todo el proceso y, por otro lado, también sentí mucha responsabilidad de ser el primero”. Respecto a los estudiantes que estaban en medio del proceso, algunos expresaron que fue divertido y otros que llegó a ser frustrante. La última estudiante comentó: “A mí sí me estresó mucho el no saber qué pasaba, no tener comunicación con nadie y solo esperar a que me llegara la información”.

En esta dinámica, la línea claramente era el cómo se percibe desde una docencia vertical en las aulas, en donde el docente solo entrega la información, pero no existe comunicación y mucho menos convivencia entre el alumnado.

En la segunda dinámica, mencionaron los estudiantes que el producto les gustó más, ya que, entre todos, utilizando su creatividad, lograron un mejor producto, aunque expresan que se les hizo más complicado porque de cierta forma el producto dependía de ellos y no de alguien más. Esta retroalimentación me hizo reflexionar sobre el sistema educativo; me parece que en general nos han enseñado a depender de los demás y lo acostumbrados que estamos a estas prácticas verticales, en las que nos quejamos, pero también el arriesgarse a modelos distintos requiere cierta responsabilidad, y a veces no estamos listos y dispuestos a tomar esas responsabilidades que se requieren.

Al término de las actividades, en un momento profundo de reflexión entre todos los participantes y su servidora, los estudiantes comenzaron a hacer una comparación de dichas actividades con la vida misma, llevando a cuestionarse en la forma que han aprendido en el sistema educativo del que han formado parte y cayendo en cuenta que esos modelos verticales no han abonado para la creación de vínculos en su contexto escolar, fortalecer sus estados socioemocionales al generar y fomentar una educación individualista y competitiva, debido a esto, los estudiantes se mostraron interesados en nuevos modelos de aprendizaje convivenciales por medio del juego, y quedaron emocionados por aprender unos con otros.

A manera de reflexión personal, me parece que para realizar nuevamente esa actividad la haré en equipos y que cada equipo se ponga de acuerdo en los movimientos que van a realizar, cuidando que no sean iguales. Creo que de esa manera incentivaré más la comunicación entre ellos, y podrán sentirse más acompañados en el proceso, realizando una pequeña comunidad de aprendizaje.

5.1.2 Técnica de diario de campo

Utilizar la técnica de diario de campo nos permitió plasmar y analizar información valiosa, así como sistematizar la práctica de la investigación del proyecto para mejorarla, enriquecerla y transformarla. Según Bonilla y Rodríguez (1997), este instrumento es de suma importancia, ya que se toma nota de aspectos que se consideren importantes de organizar, analizar e interpretar de la información que se está recogiendo.

Como lo menciona Martínez (2007), para ejecutar la sistematización de la técnica de diario de campo a partir de las fases de la inducción y respetando los datos recabados de la misma para una interpretación más objetiva, se realizaron cuatro pasos: conceptualización, categorización, organización y estructuración.

- **Conceptualización:** se comenzó analizando la información arrojada, identificando diferentes ideas que señalaron los estudiantes, respuestas a actividades propuestas, encontrando oraciones con sujeto, verbo y complemento, mismas que se dividieron en unidades de análisis.
- **Categorización:** las unidades de análisis identificadas previamente se agruparon por similitudes y se descubrieron sus categorías y subcategorías.
- **Organización:** se ordenaron las categorías y subcategorías de manera lógica de manera de organizarla para que nos ayudara con la estructuración final, respetando en todo momento la perspectiva del sujeto estudiado.

A partir de esta organización se descubrieron dos perfiles: el del estudiante y el facilitador.

En las que se encontraron las categorías de emociones, saber hacer y habilidades socioemocionales, que a su vez se dividen en las subcategorías de simples y complejas, áreas de oportunidad y fortalezas por orden de aparición.

- **Estructuración:** se realizó un mapa conceptual para que de manera gráfica se incluyan las categorías y subcategorías previamente organizadas, y poder apreciar de mejor manera que se obtuvieron 91 frases registradas para el enfoque hacia el estudiante y 3 frases registradas en el enfoque al facilitador.

A continuación, se muestran las tablas y gráficos que resumen los cuatro pasos mencionados anteriormente:

Tabla 4.

Organización del enfoque centrado en el estudiante

EMOCIONES SIMPLES Y COMPLEJAS (EM)	Alegria	A los estudiantes les gustó mucho el género.
		Varios de ellos sonrieron y asentaron con la cabeza.
		La parte de parejas les agradó mucho.
		Otros se veían felices y fluyendo hacia donde el líder los llevara, y lo disfrutaron.
		Pero también más risas.
		Muchas risas entre los hermanos siameses.
		Contagiaban a los demás de su buena vibra y alegría.
	Aceptación	Hubo buena aceptación de esta.
		Lo aceptaron bien.
	Entusiasmo	Estaban ansiosos por comenzar el tema de clase.
		A algunos les entusiasmo la idea.
		Los percibí muy animados.
	Indiferencia	Estaban muy entusiasmados en el ejercicio.
		Había otros que les daba lo mismo, pero no se les notaba renuencia.
		Los demás integrantes solo asentaban y decían que si para continuar.
		Lo hacían por el hecho de cumplir con la actividad
	Preocupación	Quedó ahí participando lo mínimo indispensable para lograr la actividad.
		Vi la cara de preocupación de lagunas chicas.
	Frustración	Vi la cara de preocupación cuando el compañero les pasaba la secuencia y no se acordaban de lo que habían visto.
		Percibí algunas chicas frustradas porque no sabían indicar los elementos vistos.
	Confusión	Se veían confundidas porque se notaba el esfuerzo que hacían por cambiar todo.
		Se apreciaba el gusto por hacer sentir a los líderes.
	Placer	Se divirtieron el proceso de construcción de la actividad.
		Los llevó a relajarse bastante.
	Tranquilidad	La música es agradable para ellos.
		La energía era muy linda y todo fluía.
		No se apreciaba que lo estaban disfrutando.
Disgusto	El ambiente de ese equipo se sentía tenso, no fluía.	

	Miedo	Huían a la responsabilidad de señalar y calificar a sus compañeros.
	Rechazo	El equipo no la integraba.
		Hubo una chica que nunca participó, incluso, permaneció apartada del grupo sin que alguno de sus compañeros la integrara.

HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES (HSE)	Comunicación Fortalezas	Facilitó mucho la comunicación entre todos los integrantes.
		Entre todos se dieron puntos de vista acerca de los procesos.
		Pestañas, preguntaba si los demás integrantes estaban de acuerdo y todos asentían.
	Comunicación Áreas de oportunidad	Había una chica extranjera que le costó trabajo aprender.
	Liderazgo Autocrático	Ella tomó el liderazgo absoluto.
		Pestañas tomó el liderazgo.
		Pestañas se colocó en medio del grupo y adelante para dirigirlo, marcarles el comienzo, hasta incluso contarles para que pudieran seguirla mejor.
		Pestañas tomó el liderazgo absoluto del equipo.
		Ella continuaba y llevaba el conteo de los elementos.
		Pestañas le asignó su sitio.
	Iniciativa	Comenzó por proponer los elementos vistos en clase.
		Indicarles los lugares en los que se realizaría la actividad.
		La gran mayoría proponía cosas.
		Los dos primeros chicos pidieron una ronda para practicar y poder entender mejor el juego.
		Lo que hicieron primero intuitivamente fue hacer un círculo.
	Cooperación	Todos colaboraron para la creación de su secuencia coreográfica.
		Todos comenzaron a aportar ideas con forme iban realizando la secuencia.
		Iban contando entre todos en voz alta, lo que facilitó más la actividad.
		Contaban todos en voz alta para irse siguiendo uno con otro.
	Organización	Este equipo se dividió en dos y aplicaron la técnica de pregunta y respuesta.

	Creación de vínculos	Se hicieron cómplices unos con otros y todo el tiempo había contacto visual entre ellos.
	Empatía	Dieron calificaciones más altas de lo que yo esperaba por lo que se vio en la pista.
		El jurado daba sus justificaciones, se enfocaba más en las cosas positivas.
		El resto del equipo fue paciente y le ayudaron a que se sintiera más cómoda.
	Auto conciencia	Los integrantes de ese equipo aceptaron la crítica de buena manera.
		Ella misma confesó ante el grupo que en la vida misma le cuesta mucho trabajo soltar el control y fluir.
		Pidió una disculpa a sus compañeros.
	Manejo de conflictos	Hubo visibles complicaciones, pero también disposición para resolverlos.
	Compromiso	Los estudiantes decidieron llenar la encuesta de inicio y firmar su consentimiento para ser parte del proyecto.
Auto confianza	Lo intentaron, lo hicieron y se divirtieron.	
Colaboración	El trabajo de ese equipo fue completamente vertical.	

SABER HACER (SH)	Coordinación Fortalezas	Para los que se les facilita bailar normalmente en clase, también se les facilitó la coordinación del ejercicio.
	Coordinación Áreas de oportunidad	A los estudiantes se les estaba complicando mucho la coordinación para el trabajo individual
		Se veía que les costaba trabajo a varios de ellos ceder el mando y el control, y varios de ellos terminaban cambiando nuevamente a su rol original sin darse cuenta.
		Requería más coordinación porque era una secuencia más continua, hubo más equivocaciones notablemente.
		Les costaba trabajo saltar en los primeros números y saltar hasta la segunda mitad de la estructura
		Los que bailando les cuesta más trabajo o no son tan hábiles, también se vio la falta de destreza en el juego.
		No esperaban que el compañero recogiera su papel y se lo llevaban hasta el punto de desbaratar la unión, hasta incluso caerse.
		Les costó trabajo dar la instrucción a la chica.

		Había una chica que le costaba mucho trabajo seguir el paso.
	Atención	La atención de todos estaba presente. La gran mayoría les gustó, ya que los vi muy presentes durante toda la clase.
	Equilibrio Áreas de oportunidad	Muchos perdían el equilibrio aquí y perdían. El compañero que no debía recogerla se seguía de largo sin esperar al otro provocando desequilibrio, pérdida de control, salirse de la rítmica o incluso caerse.
	Memoria y retención Áreas de oportunidad	Misma que a veces olvidaban o pisaban. Al ir pasando la secuencia creada por el primer estudiante en la fila hacia sus compañeros, se iban perdiendo elementos o número de repeticiones.
	Musicalidad y ritmo Áreas de oportunidad	Provocando salirse de la rítmica. Se les complicaba mucho la estructura de los tiempos. No identificaban la entrada para poder iniciar a bailar. Solo alcanzaban a identificar el momento del montuno.
	Concentración	Con mucha concentración de escuchar. Estaban demasiado concentrados en hacer solo lo suyo y no pensar en el otro. Los estudiantes se veían muy concentrados y atentos tanto a la música, figuras y dirección de estas.
	Improvisación	Hasta algunos al no recordar comenzaron a improvisar pasos. Lo que me parece muy rescatable es la capacidad de reconstruir en el camino, de improvisar, y de ir recalculando conforme iban pasando la información. Los estudiantes improvisaron.
	Condición física Áreas de oportunidad	Se cansaron muy rápido al no estar acostumbrados a este tipo de movimientos.
	Técnica Áreas de oportunidad	Varios lo querían bailar como cumbia o salsa.
	Proyección escénica Áreas de oportunidad	Eso se proyectó a la hora que presentaron su secuencia, a pesar de que era muy elaborada se veía muy mecánica su actuación.

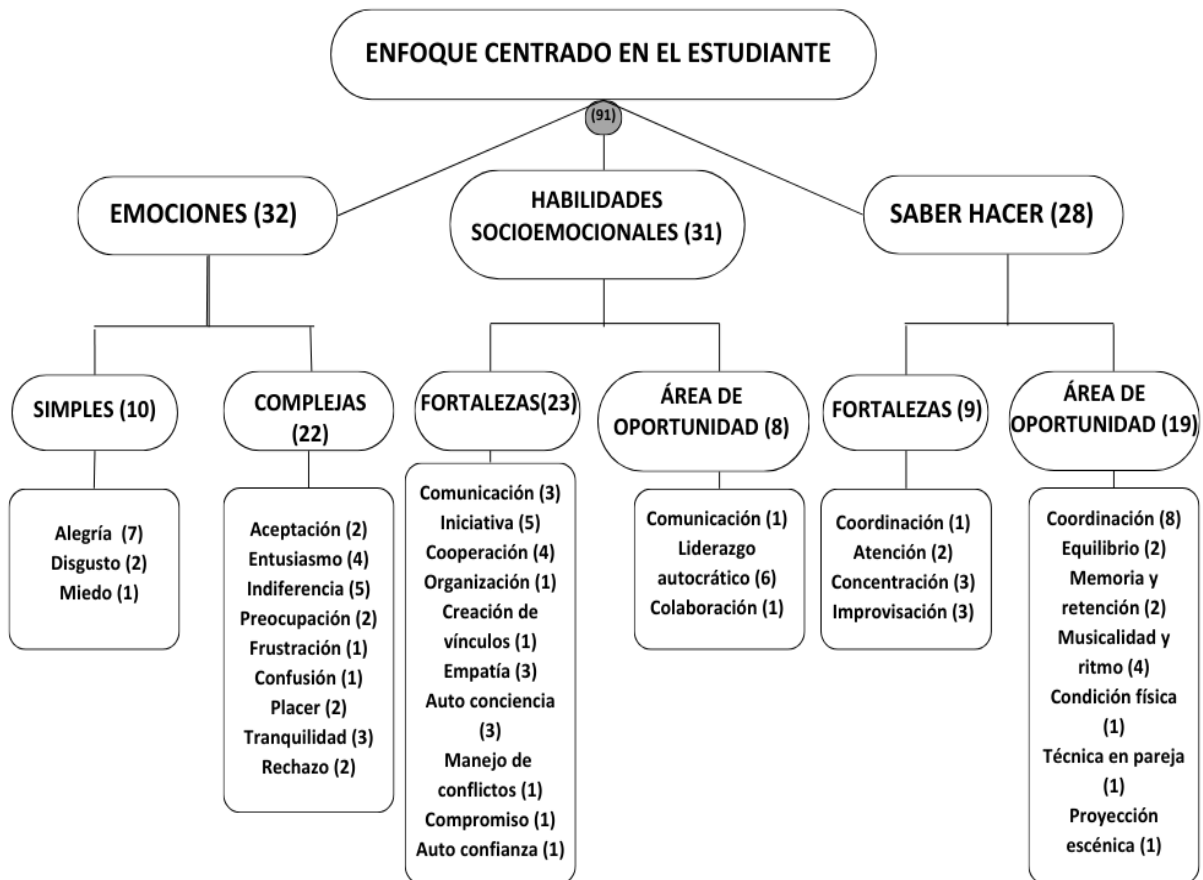
Tabla 5.

Organización enfoque centrado en el facilitador

HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES (HSE)	Comunicación	Se acercó a mí y le pude explicar con mayor facilidad.
	Comunicación Área de oportunidad	Los estudiantes preguntaron en repetidas ocasiones las instrucciones.
		Les costó trabajo entenderlas y preguntaron varias veces lo mismo.
SABERES (SA)	Atención	Capté la atención de ellos, haciendo que se acercaran para poder realizar la actividad.

Figura 5.

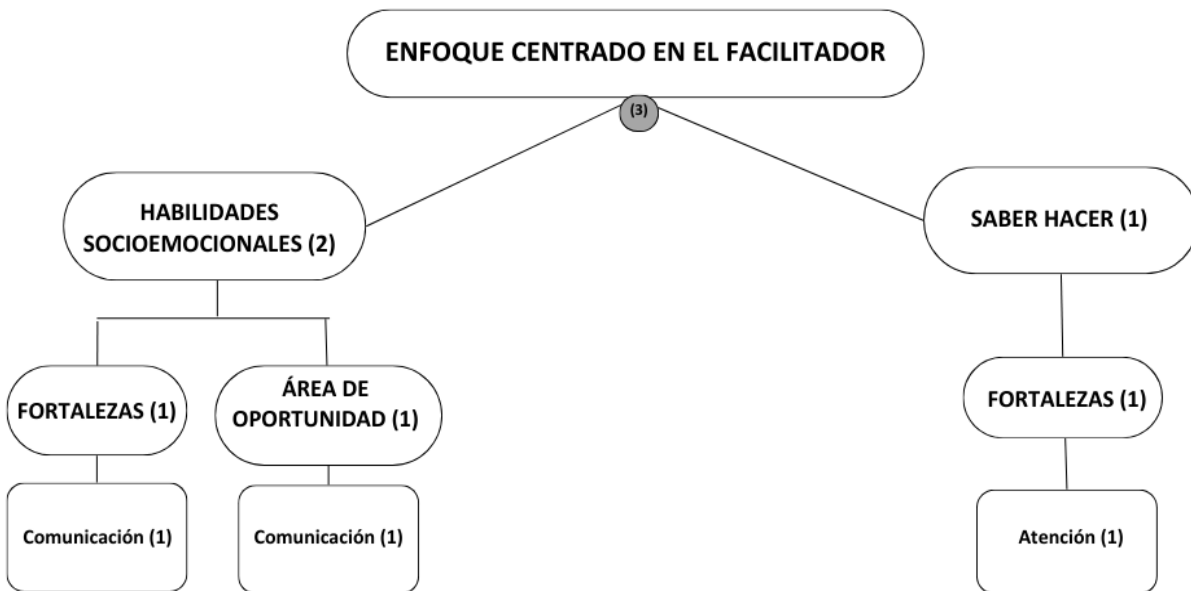
Mapa conceptual de diario de campo con enfoque centrado en el estudiante (estructuración)



91 frases registradas

Figura 6.

Mapa conceptual de diario de campo con enfoque centrado en el facilitador (estructuración)



3 frases registradas

5.1.3 Técnica de encuesta

La encuesta puede definirse como la aplicación de un procedimiento estandarizado para recabar información (oral o escrita) de una muestra amplia de sujetos. La muestra ha de ser representativa de la población de interés; y la información se limita a la delineada por las preguntas que componen el cuestionario precodificado, diseñado al efecto. Cea (citado en Useche et al. 2019, p. 31).

Con base en esta técnica, se utilizó el instrumento de cuestionario con preguntas abiertas en dos ocasiones, las cuales se realizaron a cada uno de los estudiantes implicados en el proyecto. El primer instrumento de cuestionario se implementa como herramienta de diagnóstico, en donde se ejecutan los mismos cuatro pasos del instrumento anterior: conceptualización, categorización y estructuración, de la que se obtuvieron los siguientes datos mostrados en las tablas:

Tabla 6.

Tabla de organización de técnica de encuesta diagnóstica

PREGUNTA 1	1°	2°	3°
¿QUÉ BLOQUE ESTAS CURSANDO DEL TALLER DE BAILES DE SALÓN? ¿1°, 2° O 3°?	1 estudiante	6 estudiantes	13 estudiantes

PREGUNTA 2	Aprender distintos	Aprender pasos básicos	Fortalecer técnica	Disfrutar	Bailar con	Otros
¿CUÁLES SON TUS						

EXPECTATIVAS DEL TALLER?	estilos de baile		(saber hacer)		soltura	
	14 frases	6 frases	6 frases	6 frases	3 frases	4 frases

PREGUNTA 3	Ninguno	1	2	3	4	5	Mas de 5	Otros
¿A CUÁNTOS DE TUS COMPAÑEROS CONOCES?	1 est.	1 est.	3 est.	3 est.	1 est.	5 est.	4 est.	2 est.

PREGUNTA 4	Si	No	No lo sé	Probablemente	Otras
¿SON PERSONAS QUE TE AYUDARÍAN EN CASO DE NECESITAR ALGO?	11 estudiantes	0 estudiantes	2 estudiantes	5 estudiantes	2 estudiantes

PREGUNTA 5	Si me gustaría	No me gustaría	Me gustaría mucho	Podría ser	Otras
¿QUÉ TANTO TE GUSTARÍA VER A TUS COMPAÑEROS FUERA DEL SALÓN?	7 estudiantes	1 estudiante	9 estudiantes	2 estudiantes	1 estudiante

PREGUNTA 6	Si	No	Probablemente	No lo sé	Otros
¿BUSCARÍAS A ALGUNO DE ELLOS SI TUVIERAS ALGÚN PROBLEMA?	8 estudiantes	2 estudiantes	4 estudiantes	3 estudiantes	3 estudiantes

El segundo instrumento de cuestionario se realizó al finalizar cada sesión, nombrándole Reflexión dialógica colectiva, porque se descubrieron las categorías de: experiencias, emociones, habilidades socioemocionales, saber hacer, convivencia, así como observaciones para las actividades que se realizaron en la implementación del proyecto desde la apreciación y perspectiva del estudiante.

A continuación, para una mayor comprensión se muestran en las siguientes tablas y gráficos la recuperación de las reflexiones de los estudiantes desde su propia voz:

Tabla 7.

Tabla de Organización de técnica de encuesta sobre la reflexión dialógica colectiva

PREGUNTA 1 ¿QUÉ TE PARECIÓ LA SESIÓN DE HOY?	Experiencia positiva	Muy bien
		Dinámica
		Muy padre
		Interesante
		Divertida
		Super
	Experiencia Negativa	Horrible

PREGUNTA 2 ¿CON QUÉ PALABRA DEFINIRIAS LA SESIÓN DE HOY?	Emociones	Alegría	Divertida
		Intuición	Intuitiva
		Libertad	Libre
		Confusión	Confusa
	Habilidades socioemocionales	Colaboración	Colaborativa
		Empatía	Empática
	Saber hacer	Creatividad	Creativa
		Dinamismo	Dinámica
			Dinámica
			Rápida
		Desafiante	Desafiante
			Paradigmática
			Salía de nuestra zona de confort
			Retadora
		Auténtica	Diferente
Demandante		Demandante	
Otras	Guía		
	Elegante		

			sudorosa
--	--	--	----------

PREGUNTA 3 ¿HAY ALGO QUE HICIERAMOS HOY QUE AYUDARA A LA CONVIVENCIA? ¿QUÉ? ¿POR QUÉ?	Convivencia positiva	Si, la actividad que estamos haciendo
		Si, jugar
		Si, la actividad en sí
		Si
		El trabajo en tríos
		Si, todo

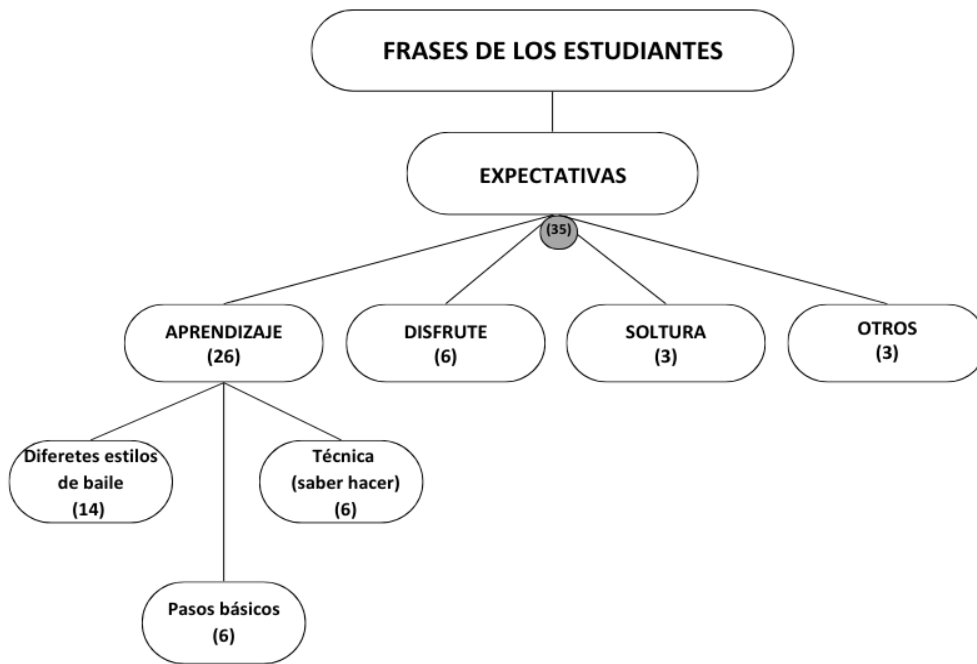
PREGUNTA 4 ¿QUÉ PROPONDRÍAS PARA QUE LA ACTIVIDAD FUERA MAS CONSTRUCTIVA?	Áreas de oportunidad de las actividades	Observaciones
	La otra cara de la moneda	Que cada equipo pudiera elegir su canción antes de comenzar la actividad.
	La otra cara de la moneda	Los líderes, capitanes o los que sepan más de cada equipo tengan ciertas restricciones como, por ejemplo: uno que no pueda ver, otro que no pueda hablar, o algo así.
	Cambio de roles	Que el minuto que nos diste antes de empezar la actividad para comunicarnos sea después de la actividad, y volver a intentarlo después de la actividad otra vez para ver si mejora o no.
	Bebeleche	Rotar de compañero.
		Después de la actividad volver a bailaren pareja para ver si podemos identificar mejor los tiempos y los pies.
	Hermanos siameses	Dar órdenes las <i>followers</i> .
		Cambiar de roles.
		Parejas libres.
	Ojos que no ven, corazón que si siente	Cambiar más de canciones para sacarnos más de la cajita.
Cambiar de canciones.		
Teléfono descompuesto	Me gustaría que se grabaran las sesiones.	
	Trabajar más en la improvisación.	
	Mas pasos individuales me gusta la dinámica.	

	Emociones	Emoción/habilidad/saberes	Observaciones
		Alegría	Fue muy divertida.
		Satisfacción	Me gustó mucho.
		Tranquilidad	Yo me relajé porque no me tocaba llevar.
Habilidades socioemocionales Áreas de oportunidad	Cooperación	Trabajar más en cooperación.	
		A pesar de que ella iba bien, si yo iba mal, la jalo y nos equivocamos los dos.	
	Comunicación	Comunicarme mejor con mi siamés.	
	Adaptabilidad	Me costó mucho trabajo romper con mi paradigma.	
	Emprender	No cerrarme a cosas nuevas.	
PREGUNTA 5 ¿CON QUÉ TE QUEDAS DE LA SESIÓN DE HOY?	Musicalidad y Ritmo	Tengo que seguir el ritmo.	
		Nos obligó a poner más atención en la música y fluir.	
		Me di cuenta de que necesito trabajar más mi ritmo.	
	Memoria	No olvidarme de la bola de papel.	
		Me hacía falta llevar las cuentas.	
		Me quedaba en el cuadro mucho tiempo.	
	Coordinación	Me di cuenta de que necesito trabajar más mi coordinación.	
		Necesito más coordinación.	
		Estar trabajando varias cosas a la vez.	
	Equilibrio	Necesito más equilibrio.	

		Técnica en pareja	Los brazos son importantes, si no, no hay guía. Como líder saber guiar bien a mi pareja, dar bien la indicación.
		Percepción	Cuando tenemos los ojos abiertos ella ve lo que quiero hacer y me sigue, pero ahora no. Como <i>follower</i> , no adivinar lo que va a hacer el líder, si no dejarme llevar.
		Concentración	Pensar qué quiero hacer antes de hacerlo, porque la música me alcanzaba. Mi ratita trabajó mucho, me cansé
		Estructura musical de Danzón	Salir de los ocho tiempos que estoy acostumbrado.

Figura 7.

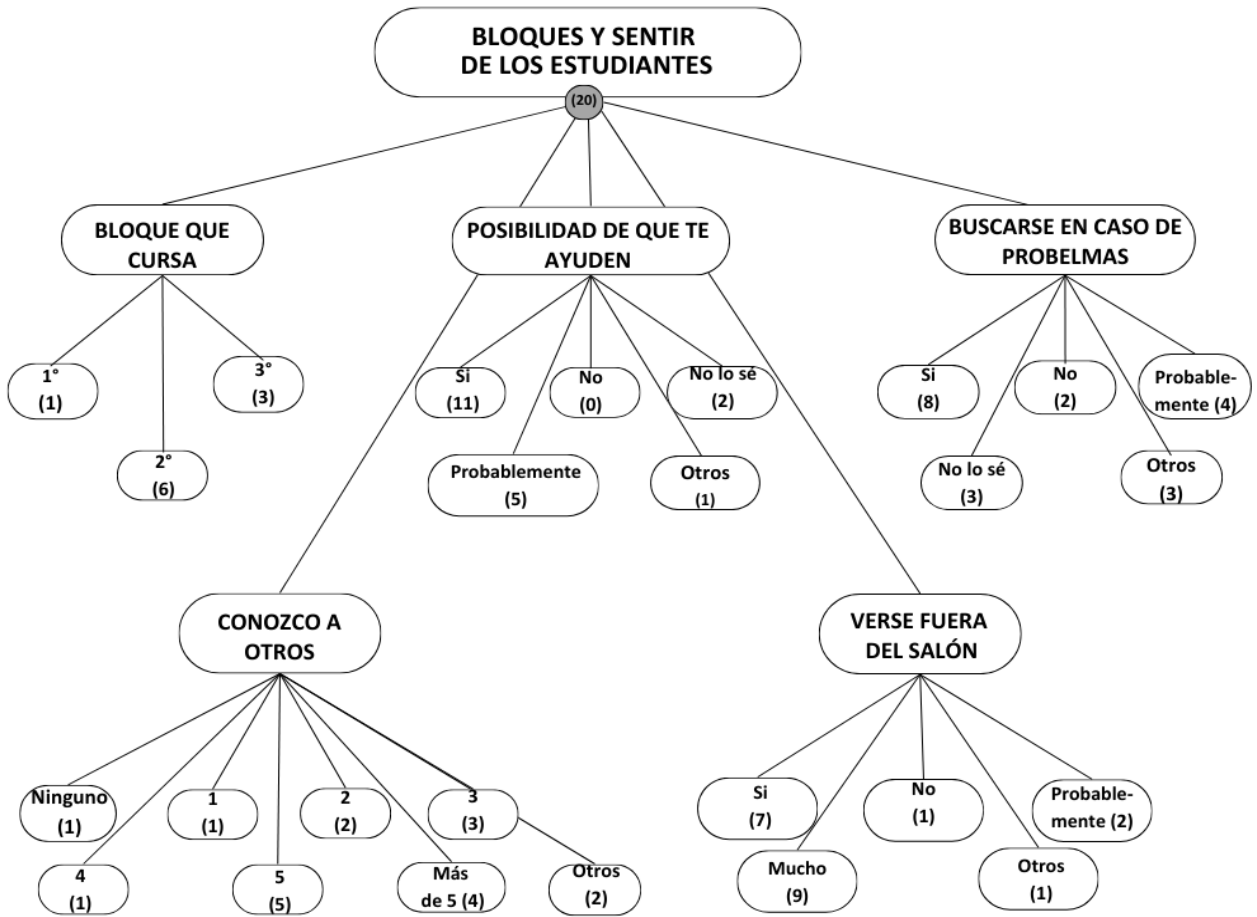
Mapa conceptual de técnica de encuesta diagnóstica (estructuración)



35 frases registradas

Figura 8.

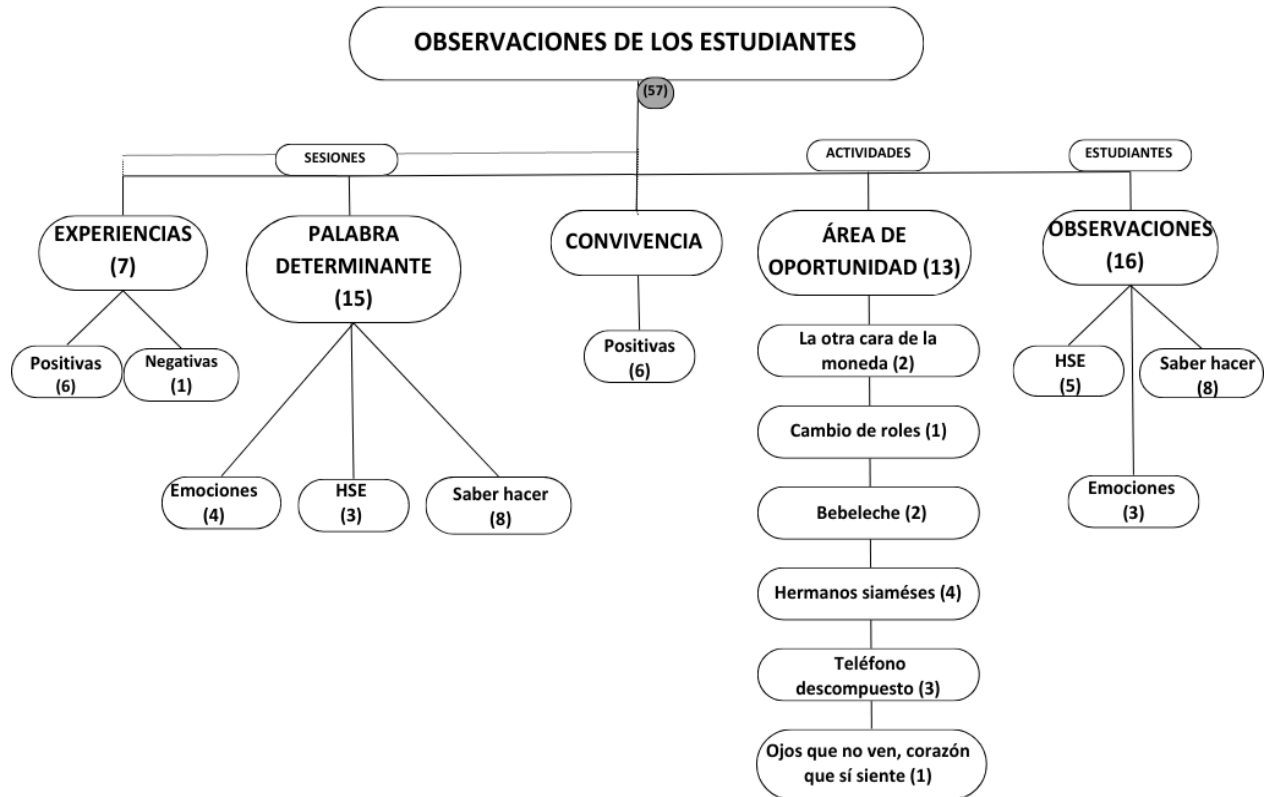
Continuación de mapa conceptual de encuesta diagnóstica (estructuración)



20 estudiantes

Figura 9.

Mapa conceptual de técnica de encuesta sobre la reflexión dialógica colectiva (estructuración)



57 frases registradas

5.2. Triangulación de datos

Como resultado de la experiencia vivida durante el desarrollo del proceso de intervención, se realizó una comparación de datos de los instrumentos de las técnicas de recolección utilizadas (grupos focales, diario de campo y encuesta), mismos que veremos más adelante.

Esta comparación, mejor nombrada triangulación de datos, nos condujo a contrastar la información recabada de los instrumentos para efectos de mayor control de calidad y objetividad en el proceso realizado.

Lo anterior garantiza la validez, credibilidad y rigor de los resultados alcanzados, ya que, como lo menciona Rodríguez et al. (2006), la triangulación es una “técnica de confrontación y herramienta de comparación de diferentes tipos de análisis de datos con un mismo objetivo, que puede contribuir a validar un estudio de encuesta y potenciar las conclusiones que de él se derivan” (citado en Aguilar y Barrosa, 2015, p.74).

Metodología de análisis

Antes de comenzar con la triangulación de datos, es importante mencionar la metodología que se utilizó para el análisis y la comparativa. Se decidió que para la técnica de diario de campo se haría el análisis de manera vertical. Como lo sugieren Mejía y Sandoval (2003), esta modalidad nos permite identificar los patrones más relevantes incluidos en las unidades de análisis, puesto que se siguen las categorías y subcategorías de mayor a menor número de datos y participantes que lo aportaron.

Esta modalidad facilitó la lectura y un mayor entendimiento de los esquemas, que a su vez dio pauta a la realización de una mejor interpretación de las voces de los estudiantes.

En el caso de la técnica de encuesta, siendo el cuestionario de preguntas abiertas el instrumento con el que se trabajó, se decidió hacer un análisis de forma vertical y

horizontal. Como lo recomiendan Mejía y Sandoval (2003), deben realizar esta modalidad cuando existe más de una pregunta dentro del instrumento.

Esta modalidad “trata de encontrar relaciones entre los patrones definidos en cada una de las preguntas realizadas” (Mejía y Sandoval, 2003, p.164). También se optó por no realizar cortes en el análisis, ya que no se consideró necesario por la irrelevancia que tiene para el proyecto saber si las unidades de análisis fueron comentadas por hombres o mujeres.

Análisis vertical de técnica de diario de campo

En el análisis de este instrumento se pudieron descubrir tres principales categorías: Emociones, habilidades socioemocionales y el saber hacer, con sus respectivas subcategorías, mismas que a continuación se muestran a detalle:

Emociones

Como se había mencionado en capítulos anteriores, es importante reiterar que “la raíz de la palabra emoción es *motere*, del verbo latino *mover*, añadiendo el prefijo *e* que implica alejarse, lo que sugiere que en toda emoción hay implícita una tendencia a actuar” (Goleman, 1995, p. 24). Por lo tanto, podemos decir que las emociones son planes instantáneos para enfrentarnos a la vida que la evolución nos ha inculcado. (Goleman, 1995)

Es natural y también esperado que en las aulas de baile los estudiantes experimenten una serie de emociones, ya que al estar en contacto con ellos mismos y estar expuestos a diversos estímulos marcados principalmente por la música, el movimiento y el contacto entre compañeros, puedan disponerse a sentir y vivir cada una de sus emociones.

Según el neurocientífico Antonio Damasio (1997), las emociones aparecen evolutivamente como condición de sobrevivencia, para el bienestar y el proceso de regulación de vida de las especies, lo que significa que todas y cada una de ellas son necesarias para lograr un balance. Ninguna emoción es catalogada como mala o buena; todas son indispensables vivirlas para lograr la autorregulación.

En la sistematización de los datos podemos encontrar que los estudiantes atravesaron por diversas emociones, a pesar de que existe una discusión sobre qué emociones podrían considerarse primarias. Existe una clasificación básica de emociones, llamadas por algunos autores emociones simples, las cuales salieron a la luz en la sistematización de los datos. A continuación, se definirán dichas emociones:

➤ Las emociones básicas o simples:

Las emociones básicas o simples son definidas por el filósofo Descartes (1972) como “aquellas que se caracterizan por tener sustratos neurobiológicos más antiguos, que poseen un componente expresivo de carácter evolutivo y capacidades universales específicas para regular y motivar la cognición y la acción”. (Pinedo y Yáñez 2020, p. 201).

Significa que son las emociones más primitivas del ser humano, las que habitan en el cerebro reptiliano. Cada una de ellas prepara al organismo para una clase distinta de respuesta, entre las cuales podemos encontrar; alegría o felicidad, tristeza, temor, placer, disgusto, amor, sorpresa, disgusto y vergüenza.

En este proyecto pudimos dar cuenta de que la emoción que más habitaron los estudiantes fue la de alegría, teniendo mayor número de frases registradas; se identificó como alegría, ya que “hay un aumento de la actividad en un centro nervioso que inhibe los sentimientos negativos y favorece el aumento de energía disponible y una disminución de aquella que generan pensamientos inquietantes” (Goleman, 1995, p.25).

Una muestra de esto fue la disposición que tuvieron los estudiantes para la realización de las tareas que se presentaron durante la implementación, además de demostrarlo con risas y disfrute que expresaban con su lenguaje corporal.

➤ Emociones complejas o morales:

Por otro lado, las emociones corresponden a niveles de maduración cognitiva superior, pues son emociones complejas que pueden involucrar creencias de diverso tipo acerca de hechos o estados de cosas (De Sousa, 1987; Roberts, 2013). “Se formulan en relación con factores

cognitivos de mayor complejidad que demandan la presencia de creencias y juicios de diferente naturaleza” (Pinedo y Yañez, 2020, p.205).

Una muestra de lo anterior es que los estudiantes experimentaron emociones como preocupación, frustración, hasta incluso confusión. El atravesar por estas emociones los hacía llegar hacia otros puertos de aprendizaje, lo que reafirma la premisa de que todas las emociones son importantes para la autorregulación y la evolución del ser humano.

Habilidades socioemocionales

La segunda categoría descubierta de manera muy clara en la sistematización de datos fue la de habilidades socioemocionales. Como ya lo hemos mencionado anteriormente, estas habilidades incluyen no solo el desarrollo de procesos cognitivos o mentales, sino también áreas afectivas como la conciencia y gestión emocional, de relacionamiento con otros y de proyección hacia la sociedad. De esta manera, estos procesos ayudan a las personas a conocerse mejor a sí mismas, manejar sus emociones, relacionarse mejor con su entorno, trazarse metas y avanzar hacia ellas. Mejía et al. (2016).

A este respecto se pudo apreciar en el ejercicio de observación de la sistematización que una de las habilidades socioemocionales de menos frecuencia habitada por los estudiantes como fortaleza fue la de autoconfianza. Esta habilidad proviene del autoconocimiento; a medida que el estudiante se conoce más, se entiende y reconoce quién es, será capaz de reconocer sus capacidades, establecerse metas, alcanzar sueños.

A pesar de que en general fue complicado trabajar esta habilidad, durante la implementación se logró ir un paso más adelante, ya que, aunque la actividad lúdica les representó un reto, reconocieron que les generaba incertidumbre y miedo a lo desconocido (reconocieron sus emociones) y tomaron la decisión de enfrentarlo. Al final, la manifestación de satisfacción y logro fue evidente.

A esta habilidad que los estudiantes mencionaron como fortaleza con menos frecuencia se une la habilidad de compromiso, que nos remite a la responsabilidad, disposición u obligación que muestran los estudiantes con ellos mismos y con su entorno.

El compromiso estudiantil se define como el nivel de esfuerzo que hace un estudiante por aprender y participar en actividades académicas y extraacadémicas dentro de la comunidad de aprendizaje de la cual hace parte Alrashidi, Phan & Ngu (citada en Torres y Botero, 2021).

Los estudiantes se comprometieron con el proyecto desde el principio, se esforzaron por realizar las actividades diseñadas siendo participantes activos, ya que hubo una constante retroalimentación. Al hacer suyo el proyecto, crearon identidad y sentido de pertenencia, lo que sin duda abonó para el compromiso que demostraron en el mismo.

Por otro lado, las dos habilidades socioemocionales que tuvieron más menciones fueron las de: Liderazgo autocrático y comunicación. En el caso del liderazgo autocrático, tiene una gran incidencia en el clima del aula; lo que significa que, si un estudiante toma las decisiones del equipo sin tomarlos en cuenta, es quitarles el derecho que les corresponde como seres únicos de tomar sus propias decisiones, es violentar sus capacidades y cuartar sus propias potencialidades.

Durante la implementación del proyecto, se pudo dar cuenta de las incomodidades presentadas por los demás estudiantes, logrando una gran desmotivación para ellos, y obstaculizando la experiencia de aprendizaje de la sesión.

El liderazgo autocrático nos lleva justo en un sentido opuesto a la dirección que se sugiere tomar para crear espacios de convivencia más sanos y que nos lleven a mejores aprendizajes. Este estilo de liderazgo atenta contra los cuatro pilares de la educación de Jacques Delors (1996).

En la actividad lúdica de “Tú y yo somos uno mismo” (bebeleche), se pudo apreciar este estilo de liderazgo en uno de los equipos, en donde la líder atropelló los cuatro pilares de la educación de sus compañeros de la siguiente manera: les negó el placer de conocer tanto su potencial como el aprendizaje (aprender a conocer), les negó la posibilidad de poner en práctica el conocimiento que adquirieron en clase (aprender a hacer), les impidió que se desarrollaran como personas al reprimir su pensamiento crítico y autónomo (aprender a

ser), pero sobre todo les impidió el descubrimiento con el otro para contribuir a la diversidad y la interdependencia de todos los integrantes del equipo (aprender a convivir).

Compartiendo con liderazgo autocrático el mayor número de menciones por los estudiantes, se encuentra la habilidad de comunicación, misma que permite que exista un intercambio de ideas, pensamientos y sentimientos.

Para que se pueda realizar este proceso, la comunicación debe de contar con un emisor que, como el nombre lo dice, emita un mensaje y un receptor que reciba ese mensaje. Para que la comunicación pueda darse de manera efectiva, el mensaje que se emite debe de ser claro, el receptor debe de estar preparado para ese mensaje, además de establecer una conexión entre las partes involucradas (Valbuena, sf).

Como lo menciona Daniel Goleman, la comunicación “es el deseo y la capacidad de intercambiar verbalmente ideas, sentimientos y conceptos con los demás. Lo cual está relacionado con una sensación de confianza en los demás y del placer en comprometerse con los demás” (Goleman, 1995, p.229).

En la sistematización de la información se pudo observar y ejemplificar la teoría ya mencionada, puesto que, en algunos momentos de la intervención, un buen uso del proceso de comunicación (asumido como fortaleza) logró que se avanzara en el aprendizaje y en los momentos en los que el proceso estuvo ausente (asumido como área de oportunidad) entorpeció el aprendizaje en la comunidad.

Además de lo indispensable que es la comunicación verbal en procesos de aprendizaje, me gustaría subrayar la importancia que tiene la comunicación no verbal en el baile, el movimiento y la complicidad que los bailadores o bailarines deben de desarrollar para tener esta conversación cuerpo a cuerpo.

Los bailarines deben de contar con autoconocimiento de sus propias emociones y de su cuerpo para expresar un mensaje claro como emisores, además de desarrollar la capacidad perceptiva e intuitiva como receptores para recibir este mensaje, conectar y poder entablar una conversación con su instrumento máspreciado, su cuerpo.

Otras habilidades socioemocionales que tuvieron fuerza en la sistematización fueron: Iniciativa y cooperación. La iniciativa es un síndrome conductual (conjunto de fenómenos) que caracteriza una situación determinada, es decir, conductas de iniciativa (Lisbona y Frese, 2012).

Los estudiantes tuvieron esta conducta autoiniciada, lo cual significa que nadie les invitó a realizar la misma; fueron proactivos, persistentes y, debido a la motivación que tenían, superaron los retos que se les presentaron en ese momento.

Debido a la cultura institucional de liderazgo que ha caracterizado al TEC, algunos de los estudiantes naturalmente son capaces de tomar estas conductas que parten desde su propia idea y que los llevan a poner en marcha diversas tareas. En la intervención que se realizó, se percibió que la iniciativa que tuvieron algunos de los estudiantes facilitó que pudieran comenzar con las tareas o actividades propuestas; sin embargo, también se observó que una iniciativa impuesta por un integrante del equipo hacia los demás compañeros que no haya sido consensuada por el equipo podría caer en un mal liderazgo.

En el caso de la habilidad de cooperación, que cabe mencionar fue un gran eje para la implementación, ya que todas las actividades fueron propuestas para trabajar en interdependencia, se pudo apreciar que los estudiantes disfrutaron y aportaron desde su conocimiento, experiencia, identidad y habilidad para sumar al aprendizaje del equipo, pero además fue muy notorio el cómo gozaban unos con otros de ese proceso de construcción de aprendizaje entre iguales.

Esto nos recuerda el ABC del aprendizaje cooperativo: *Actividad del alumno en clase* (siempre guiada y direccionada), *Bidireccionalidad* (la relación maestro-alumno en el proceso de aprendizaje) y la *Cooperación entre las personas que aprenden* (las relaciones que establecen entre ellos para aprender) (Ferreiro, 2007).

El trabajo en cooperación que realizaron los estudiantes también nos reafirma otro concepto clave de este proyecto, que es el de didáctica del error, mismo que se ha mencionado anteriormente, en el que la importancia no radica en el resultado, sino el

proceso mismo de la construcción, en donde los errores nos conducen al diálogo, mismo que corta la distancia entre intenciones y realizaciones (De la Torre, 1993).

Saber hacer

El saber hacer es la tercera categoría identificada en la sistematización; esta categoría está vinculada, como lo menciona Jaques Delors (1996) en su segundo pilar de la educación, con los conocimientos que se comparten al alumno, entre pares y el cómo ellos ponen en práctica los mismos.

Estos conocimientos son adquiridos en el transcurso del taller de bailes de salón, en el que se involucran diversas habilidades motoras y cognitivas en la materia, y que son desarrolladas en el transcurso del semestre, mismas que los estudiantes implementan a través de la práctica.

La subcategoría que se detectó con mayor número de menciones como áreas de oportunidad, demostrando que aún existe mucho campo para seguir adquiriendo conocimientos, pero sobre todo se necesita más tiempo de práctica para que dichos conocimientos puedan interiorizarse, es en el área de Coordinación.

La coordinación es “la capacidad que se tiene para ejecutar acciones que implican una gama diversa de movimientos en los que intervienen la actividad de determinados segmentos, órganos o grupos musculares y la inhibición de otras partes del cuerpo” (Tesillos, 2021, p.1). En el caso específico del baile, el nivel de complejidad puede ser aún mayor debido a que se involucra un elemento base en la ecuación, la música.

La coordinación influye sobre la velocidad de los movimientos, aprendizajes y destrezas técnicas; “es una cualidad neuromuscular ligada con el aprendizaje” (Ramírez, 2016, p. 20). Los factores que la determinan son los siguientes (Muñoz, 2009): la velocidad de ejecución, cambios de dirección, sentido, entrenamiento, altura del centro de gravedad, duración del ejercicio, cualidades psíquicas, condición física, elasticidad de músculos, tamaño de los objetos, herencia, edad, grado de fatiga y tensión nerviosa.

Al ser una competencia motriz, como lo menciona Alicia Grasso (2012), los estudiantes mostraron en el proceso de ejecución de las actividades deficiencias en las facultades de los movimientos que desempeñaron ellos mismos y los que desempeñaron con sus pares, ya que, como lo menciona esta autora, se debe tener en cuenta que los estudiantes se aprendan el movimiento para desarrollar una figura (saber hacer), que los estudiantes sepan aplicar el conocimiento adquirido en la clase a otras situaciones (saber actuar) y el asumir conductas en el transcurso de las actividades lúdicas (saber desempeñarse).

La improvisación va de la mano con la creatividad; retomando a De la Torre (1993), la actitud creativa permite modificar el fracaso en acierto. Los estudiantes hicieron muestra de lo anterior en diversas participaciones durante el proceso de implementación; tuvieron la capacidad de tomar el error como una oportunidad de crear figuras distintas a las diseñadas, romper con paradigmas y así llegar hacia nuevos puertos del aprendizaje.

“La persona creativa transforma situaciones nuevas en realizaciones valiosas por la flexibilidad de su pensamiento para cambiar sus metas; la persona de pensamiento rígido solo verá aquello que su pensamiento convergente ilumina” (De la Torre, 1993, p.32).

La construcción de nuevos aprendizajes a partir de la improvisación llevó a los estudiantes a sentirse más seguros de sí mismos, por lo tanto, a abonar a su autoconfianza, crear vínculos con sus compañeros, pero sobre todo a perderle el miedo a la tan temida equivocación.

Fue visible que los participantes conectaron con su imaginación creadora que, como lo menciona este mismo autor, tuvieron la habilidad de producir imágenes en sus mentes de cosas ausentes e interpretarlas a través de su corporalidad.

Otra de las mejoras que se observaron en los participantes fue en la capacidad de concentración, la concentración es una de las habilidades más importantes en el baile que puede ser aprendida y desarrollada.

La concentración es definida como “la focalización de toda la atención en los aspectos relevantes de una tarea, ignorando o eliminando los demás aspectos que la puedan alterar” González y Samulski (citado en Sánchez y Zanger, 2010, p.63).

En general, los participantes, al momento de ejecutar las actividades, estuvieron concentrados y en tiempo presente. Sin embargo, hubo ocasiones en que se distraían jugando con algunos de sus compañeros, sobre todo cuando se estaban dando ciertas indicaciones o en momentos en que no tenían una participación. De repente era complejo mantener su atención, también por la euforia que se vivía en el salón de clases.

Otro de los puntos observados a destacar es que los estudiantes tuvieron la capacidad de concentrarse, pero solo en lo que a ellos les correspondía hacer en individual, no prestando atención a los factores que los rodeaban y que eran muy importantes para la realización de las actividades, tales como: su compañero de equipo, la música que les marcaba una métrica para la ejecución de la actividad, noción de espacio, entre otras.

Esta pérdida de concentración en factores cruciales que están sucediendo alrededor de ellos hace que presenten una disminución en la capacidad de movimiento, que no puedan terminar las figuras o secuencias vistas, interrupciones hacia los demás compañeros, ya que se ven en la necesidad de preguntar lo mismo en múltiples ocasiones y que por supuesto lleva a perder el ritmo de la clase.

Análisis vertical de la encuesta (diagnóstico)

En este segundo instrumento realizado, se pudo observar que en el caso de los bloques y sentires de los estudiantes se encontraron seis categorías: expectativas, bloque que cursan, posibilidad de que los ayuden, buscarse en caso de problemas, conocer a otros y verse fuera del salón. En tres de ellas se encontraron en común las siguientes subcategorías: sí, no, no lo sé, probablemente y otros.

En el caso de la categoría de expectativas que los estudiantes tuvieron para el proyecto, se localizaron 4 subcategorías: aprendizaje, disfrute, soltura y otros. En la subcategoría de

aprendizaje se observó claramente la inquietud de los estudiantes por aprender diversos estilos de baile, pasos básicos y técnica (saber hacer).

Análisis horizontal de la encuesta

Se puede apreciar que existe una relación entre las categorías de bloque que cursa y conozco a otros, ya que en las subcategorías correspondientes se puede constatar que la mayoría de ellos ya se ubicaba, debido a que habían compartido clase en bloques anteriores del taller.

Así mismo, se observó una relación directa entre el tiempo que llevan conviviendo en el aula de baile durante el transcurso del semestre con la disposición que tuvieron para la realización del proyecto.

Algo que llamó la atención en un aspecto positivo es la relación que existe entre las categorías: buscarse en caso de problemas y posibilidad de que te ayuden, ya que en ambas los estudiantes expresaron con los mayores números de menciones las subcategorías: sí y probablemente. Esto da cuenta de que veían desde un inicio en sus demás compañeros una posibilidad de contar con ellos como redes de apoyo en situaciones complejas de sus vidas.

Análisis vertical de la técnica de encuesta sobre la reflexión dialógica colectiva

En este análisis se pudieron identificar cinco categorías: Experiencias, palabra determinante y convivencia, que tienen relación con las sesiones que se realizaron en la intervención. La cuarta categoría identificada es el área de oportunidad que los estudiantes observaron de las actividades realizadas y la última categoría es la observación que realizaron los estudiantes hacia su desempeño en el desarrollo de la intervención.

En la categoría de experiencias, se pudo apreciar que, casi en su totalidad, los estudiantes expresaron haber experimentado vivencias positivas y agradables; solo un estudiante expresó no haberse sentido cómodo con la experiencia, lo que nos remite a reflexionar sobre la importancia de fomentar un ambiente positivo en el aula.

Al vivir experiencias positivas, los estudiantes sin duda habitaron en estados emocionales más favorables; hubo una evidente disminución del estrés que les ocasiona la carga académica que es parte de su día a día y hubo una gran disposición a experimentar nuevas formas de aprendizaje.

Recordemos que los ambientes positivos en el aula nos llevan hacia convivencias más sanas, relaciones más duraderas, libres de violencia y, por consecuencia, a aprendizajes más significativos.

La segunda categoría encontrada fue la de palabra determinante. Los estudiantes hicieron notar tres subcategorías: emociones, habilidades socioemocionales y saber hacer, encontrando en esta última subcategoría el mayor número de menciones. Esto significa que en las sesiones los estudiantes pudieron identificar más fácilmente la relación con los aprendizajes que tienen que ver con la materia en sí y con los retos que les significaba.

Es por esto por lo que en la sistematización podemos encontrar palabras que los mismos estudiantes externan que describen las sesiones, tales como: desafiante, demandante, auténtica, creativa, entre otras.

La subcategoría de emociones es la que ocupa el segundo lugar en cantidad de menciones. Los estudiantes pudieron identificar las sesiones con una relación directa hacia sus emociones, que en su mayoría son complejas, ya que requieren un proceso de maduración cognitivo superior y se van desarrollando a lo largo de la vida del ser humano a través de experiencias y a partir de la convivencia con la sociedad.

Los estudiantes tuvieron que pasar por distintas emociones complejas que parten de vivencias pasadas y que determinan el cómo conciben una misma situación, hacia diversos estados de conciencia emocional que dependen de la historia de vida de cada uno de ellos, el cómo reciban esa información emocional. Lo que demuestra que el baile social puede crear estados de conciencia emocionales profundos.

Por último, se encuentra con la menor cantidad de menciones, habilidades socioemocionales, destacando a la empatía como la única habilidad que los estudiantes pudieron identificar que representaba las sesiones que se vivieron.

Recordemos que la empatía, como lo menciona Goleman (1995), “se construye sobre la conciencia de uno mismo; cuanto más abiertos estamos a nuestras propias emociones, más hábiles seremos para interpretar los sentimientos” (p.123). Prácticamente, esta habilidad se remite a entender tus emociones para poder comprender lo que siente el otro.

Se considera un gran avance que los estudiantes fueron capaces de visualizar y reconocer a sus pares, y comprender sus emociones para poder situarse en una posición distinta a la suya, concebir otros mundos aparte del suyo. Este reconocimiento nos dirige a pensar que la implementación tuvo resultados favorables y deseados.

La tercera categoría observada habla sobre la convivencia que experimentaron los estudiantes en las sesiones. Ellos manifestaron que habían percibido un desarrollo de convivencia positiva durante las mismas y mencionaron que en donde sintieron esa convivencia fue en las actividades lúdicas que se realizaron, no contemplando situaciones negativas en ella. Recordando que “la convivencia es aquella en donde una comunidad se relaciona con todos y al intercambiar, aprenden unos de otros” (Perales et al. 2014, p. 15).

Como lo mencionan Perales et al. (2014):

La convivencia es reflejo de la cultura que se desarrolla en la vida cotidiana, implica el modo de ser de cada persona en interrelación con los otros, donde cada sujeto pone en práctica sus valores, creencias, percepciones, reflexiones, el conocimiento adquirido, etc. La convivencia es generalmente visualizada como una actividad orientada hacia mejores formas de vida en sociedad. (p. 14)

Esto demuestra que, además de que los estudiantes percibieron las actividades de manera positiva, se abonó hacia la construcción de mayor convivencia en el aula, ya que percibieron la convivencia como una forma de aprendizaje distinta a la que están acostumbrados, que por supuesto los llevará hacia mejores y divertidos puertos de aprendizaje.

La cuarta categoría descubierta como áreas de oportunidad de las actividades diseñadas, encontramos que la más mencionada es la actividad de Hermanos siameses, siendo la que tuvo más comentarios de mejora. Comentarios muy valiosos como, por ejemplo, tener más variedad de canciones para poder comprender mejor la estructura musical del género visto en clase (danzón), o que ellos mismos puedan escoger a sus compañeros.

Estos comentarios de viva voz de los estudiantes en definitiva son considerados de gran ayuda para la retroalimentación del proyecto en vías de mejorarlo y obtener mayores resultados positivos en un futuro.

El que quisieran escoger a sus propios compañeros para trabajar habla de que disfrutan de su autonomía y su poder de elección, además de querer trabajar desde la horizontalidad. Esto me lleva a reflexionar que como docente aún tengo prácticas verticales que no son favorecedoras para el aprendizaje, y que debo de tomar mayor consciencia de esto.

Otra de las actividades más retroalimentadas fue la de Teléfono descompuesto, en la que los mismos estudiantes mencionaron la importancia de trabajar la improvisación en las clases. Recordemos que la improvisación tiene absoluta relación con el proceso creativo que desarrolla cada estudiante a partir de un bagaje de conocimientos en el que ellos tienen la capacidad de crear lo que su imaginación les dicte.

El que ellos mencionaran esto significa que existe un interés por salirse de las formas de enseñanza habituales en las que el estudiante solo repite rutinas, figuras o coreografías dadas por los profesores y no desarrolla su capacidad intelectual, creativa y de sentido común para poder ejecutar algo que parta desde su propia autoría.

Otra de las grandes ventajas de la improvisación nos remite a la necesidad de perderle miedo al error, ya que es necesario atravesar por él para llegar al aprendizaje. Como se ha dicho a lo largo del tiempo en el baile, un bailarín se tiene que caer muchas veces para poder aprender.

Las actividades menos mencionadas o con menos áreas de oportunidad son Cambio de roles y Ojos que no ven, corazón que sí siente, ambas solo con una mención. En el caso de cambio

de roles, la única retroalimentación que hicieron fue en relación con el orden de los tiempos programados para las intervenciones de la actividad.

En el caso de ojos que no ven, corazón que sí siente, la retroalimentación dada fue sobre la música; los estudiantes comentaron que les gustaría que hubiera más variedad de canciones. Esto me llevó a reflexionar sobre la importancia del repertorio musical que tiene para ellos, ya que este mismo punto lo mencionan anteriormente en la actividad de hermanos siameses.

Lo anterior tiene sentido con la rapidez e inmediatez que se vive en el mundo actual. Los estudiantes se aburren muy fácilmente; se necesita cambiar el estímulo musical para poder tener su atención y verse beneficiado con un mejor proceso de adquisición de conocimiento.

La última categoría localizada son las observaciones que los estudiantes realizaron de ellos mismos, en la que aparecen tres subcategorías que tienen que ver con: habilidades socioemocionales, emociones y saber hacer. En esta categoría nuevamente encontramos como la más mencionada el saber hacer, lo que nos vuelve a remontar a la idea de que lo que más notan de ellos mismos tiene relación con los conocimientos de la materia y el desempeño que tienen en la misma.

En esta subcategoría se puede apreciar que existe un equilibrio entre los conocimientos de la materia que consideran deben mejorar, entre los que encontramos: memoria, musicalidad y ritmo, coordinación, percepción, técnica en pareja y concentración; y entre los menos mencionados se encuentran: equilibrio y estructura musical.

El análisis que hacen ellos mismos permite que exista autoconsciencia, visibilizar los recursos con los que cuentan y los que faltan por explorar más; al ser conscientes de esto, da posibilidad a que tengan motivación para aprender por ellos y no por una imposición de la institución o de la misma profesora.

De hecho, se pudo apreciar que, gracias a la reflexión dialógica que se tenía al final de las sesiones, los llevó a hacerse cargo de sus propios errores y tener la motivación suficiente para mejorar por sí mismos. Un ejemplo es que al final de la clase se acercaban a preguntar

qué instrumento debían seguir en la música para poder encontrar el ritmo, ya que tenían dificultades para detectarlo. En otras ocasiones, un estudiante expresó como pensamiento en voz alta: “Que tronco soy, me falta coordinación”. Otros más; se notaba en su lenguaje corporal que estaban en silencio pensando sobre su desempeño en las actividades.

Análisis horizontal de encuesta

En esta modalidad de análisis se puede apreciar que existe una relación entre las categorías de experiencias, palabra determinante y convivencia (preguntas 1, 2 y 3), ya que las tres hacen una descripción hacia las sesiones realizadas. En estas mismas categorías se encontró una similitud entre las subcategorías encontradas de experiencias y convivencia; en ambas se observaron mayor número de menciones positivas.

Lo anterior nos habla del impacto positivo que experimentaron los estudiantes en el desarrollo de las sesiones, y que están ligadas las experiencias positivas que vivieron con una sana convivencia en el aula.

Otra semejanza encontrada entre la categoría de palabra determinante y observaciones es que ambas tienen las subcategorías de emociones, habilidades socioemocionales y saber hacer, encontrando entre ellas el saber hacer con el mayor número de menciones. Lo que significa que los estudiantes pudieron dar cuenta de sus propias áreas de oportunidad en la materia.

Llama la atención que, en el caso de la quinta categoría, la de observaciones a ellos mismos, la segunda subcategoría más mencionada es la de habilidades socioemocionales, lo que demuestra que llegaron a la conciencia de reconocer que sus áreas de oportunidad son dirigidas hacia la cooperación, comunicación, adaptabilidad y el emprendimiento.

Estas habilidades, a su vez, llevan a un desarrollo de autoconciencia, misma que se trabajó durante todo el transcurso de la implementación y que abonó a cambios significativos en los aprendizajes.

5.3. Análisis de resultados

La intervención fue un conductor para romper con barreras, paradigmas, abrirse a nuevas posibilidades y atravesar momentos incómodos que desembocaron en aprendizajes significativos en todos los participantes.

A continuación, se muestra el análisis de resultados de los tres instrumentos utilizados:

Técnica de grupos focales

- Revela que las autoridades escolares perciben una visible disminución de habilidades socioemocionales en los estudiantes del TEC.
- Los estudiantes presentan al principio de cada actividad lúdica diseñada incertidumbre y temor, ya que, como ellos lo refieren, en comparación con procesos de aprendizaje verticales ortodoxos, representa tomar mayor responsabilidad; sin embargo, ya en el desarrollo lo disfrutaron y viven el aprendizaje desde la convivencialidad.

Técnica de diario de campo

Esta técnica de recolección de datos resume que para los estudiantes habitaron más desde la emocionalidad, seguida de las habilidades socioemocionales y del saber hacer en ese orden respectivamente.

En emociones.

- Se puede concluir que durante la intervención los estudiantes vivieron la alegría como su principal emoción simple, demostrando que el baile es un gran generador de mejores estados emocionales, ya que inhibe los sentimientos negativos.
- Vivieron emociones complejas vistas como negativas; sin embargo, atravesar esas emociones hizo que se pudiera avanzar hacia su proceso de regulación, y de esta manera lograr mejores aprendizajes.

En habilidades socioemocionales.

- Se avanzó hacia la autoconfianza teniendo un mayor acercamiento e identificación de su autoconocimiento, aceptando sus capacidades y límites, ya que al cumplir con los retos que se demandaban hubo satisfacción, logros y, por lo tanto, mayor autoconfianza.
- Aún existen prácticas de liderazgo autocrático latente en algunos estudiantes, mismas que demostraron incidir directamente en el clima no favorable del aula y que imposibilitaron el aprendizaje convivencial.
- Se apreció que sí hay iniciativa de la mayoría de los estudiantes al realizar las actividades lúdicas propuestas, debido a la cultura institucional que forja en ellos la habilidad de ser propositivos.
- Hubo respuesta favorable hacia el trabajo en cooperación; los estudiantes en su mayoría fueron capaces de interrelacionarse para cumplir con los objetivos de cada actividad, hubo motivación y compromiso, así como aprendizaje de forma bidireccional.
- En cuanto a la habilidad de comunicación, aún existen grandes áreas de oportunidad. Falta desarrollar apertura y confianza para que los estudiantes sean capaces de comunicarse con facilidad, puesto que fue visible que factores como la pena o el miedo a ser juzgados son emociones que transitan en ellos e imposibilitan el intercambio de ideas.

Saber hacer.

- Las dos mayores áreas de oportunidad son sin duda la coordinación, seguida de musicalidad y ritmo. Las actividades diseñadas tuvieron como ejes el trabajar ambas habilidades, dando cuenta de que a la mayoría de ellos se les dificulta escuchar o ejecutar debidamente.
- Su mayor fortaleza fue la improvisación, ya que tuvieron la capacidad de tomar el error como un elemento creativo a su favor para llegar a mejores aprendizajes.

- La concentración fue otra de sus fortalezas más significativas; en cambio, aquí es pertinente puntualizar que su enfoque principal fue en ellos mismos, dejando a un lado a sus compañeros y entorno en general.

Técnica de encuesta diagnóstica

Esta técnica muestra conclusiones extraídas de viva voz de los estudiantes, en donde no se imprime en absoluto la tendencia del facilitador, sino que toma textualmente el vivo sentir de los estudiantes.

Respecto a los bloques y el sentir de los estudiantes.

- La mayoría de los estudiantes ya había compartido clase en bloques anteriores, lo que facilitó un mayor clima de confianza en el aula.
- Los estudiantes comenzaron la intervención con deseos de seguir teniendo relación con sus compañeros fuera del aula de clase.
- Los estudiantes expresaron su interés por buscar a sus compañeros en caso de necesitarlo en caso de tener algún problema.

Respecto a las expectativas.

- Los estudiantes manifestaron su deseo por tener mayores aprendizajes de diversos estilos de baile, pasos básicos y técnica sobre los contenidos del taller (saber hacer).
- Manifestaron que, además de mostrar interés en el aprendizaje de la materia, les importaba el disfrute en el desarrollo de este.

Técnica de encuesta sobre la reflexión dialógica colectiva

Respecto a las sesiones.

- La experiencia vivida en el aula durante el desarrollo de la implementación fue casi en su totalidad positiva, favoreciendo así sus estados emocionales.
- Los estudiantes identifican las sesiones con una mayor relación hacia el saber hacer, emociones y habilidades socioemocionales en ese orden de menciones, definiendo las sesiones como desafiantes, creativas y auténticas.

- Atravesaron por emociones complejas que dieron cabida a incomodidades, pero a su vez a mayor aprendizaje.
- La habilidad socioemocional que los estudiantes identificaron con más claridad en el proceso de implementación fue la habilidad de empatía.

Respecto a las actividades.

- Hubo una mayor convivencia.
- Se descubrió que, como grandes áreas de oportunidad para la mejora de las actividades, los estudiantes mencionaron que debe de existir mayor variedad de repertorio musical.
- Los estudiantes solicitaron su derecho a elegir a los compañeros con quienes trabajar, y no que fueran impuestos.
- Fue atractivo para ellos trabajar desde el aprendizaje creativo y, por lo tanto, hubo una respuesta favorable hacia las mismas.
- Aún existe un miedo latente al error.
- Reconocen que la improvisación requiere un esfuerzo mayor; sin embargo, les gustaría seguir trabajándola.

Respecto a sí mismos.

- Se hicieron conscientes de sus mayores áreas de oportunidad del saber hacer, entre las más mencionadas: coordinación, musicalidad y ritmo, y memoria.
- Identificaron la cooperación como habilidad socioemocional con mayor área de oportunidad.
- Las emociones que los definieron en el desarrollo fueron en su totalidad positivas.

Con base en los resultados de cada una de las técnicas que se emplearon para la recolección de datos, se deduce que el modelo de intervención fue en un principio retador para los estudiantes, causando incertidumbre, hasta un poco de resistencia por lo desconocido; sin embargo, todos los integrantes del proyecto se fueron adentrando y fluyendo en el proceso.

Hubo tres grandes grupos que rigieron la base del proyecto, dentro de los cuales se encuentran las emociones; estas estuvieron presentes en todo momento en el desarrollo de la implementación del proyecto, siendo la emoción de alegría catalogada como simple la que predominó.

Se apreció el predominio de esta emoción a través de la sonrisa, el entusiasmo y la energía positiva vivida en el aula de baile, remitiéndonos a nuestra teoría que muestra que esta emoción logró inhibir los sentimientos negativos, pensamientos inquietantes y disminución de las afectaciones que viven los estudiantes por consecuencia del *burn out* escolar, así como del individualismo que los permea.

Además de experimentar esta emoción, también se pudo apreciar que los estudiantes pasaron por emociones catalogadas como complejas que no fueron cómodas o placenteras, como por ejemplo la indiferencia, preocupación o hasta incluso el rechazo.

Sin embargo, el pasar este camino de emociones incómodas los condujo a sentir mayor satisfacción por los logros alcanzados; los estudiantes supieron sobreponerse, regular sus emociones y lograr tener un estado de homeostasis. Recordemos que esta es parte del proceso de regulación de vida de todo ser vivo.

Como lo menciona Goleman (1995), las emociones son parte de la vida diaria, influyen en las decisiones, relaciones y bienestar del ser humano. El que los estudiantes vivieran este proceso de reconocimiento y validación de sus afectos hizo que el objetivo de robustecer sus estados emocionales se lograra.

El educar a través del arte en este proyecto significó utilizar el baile social en la metodología educativa propuesta para lograr un objetivo que tuvo que ver más con la calidad de vida de los mismos jóvenes, como fue el de fortalecer sus estados socioemocionales.

Lo anterior nos remite al segundo grupo del proyecto; nos referimos a las habilidades socioemocionales, recordando que estas son una herramienta fundamental que permite enfrentar con éxito las demandas de un mundo lleno de cambios y cada vez más complejo.

Dentro de este grupo de habilidades socioemocionales, se pudo concluir que el liderazgo autocrático sigue siendo un gran enemigo de la convivencia sana en los salones de baile. Siendo la habilidad con mayor número de menciones, significa que aún existen estas prácticas que limitan los cuatro pilares del aprendizaje de Delors (1996). En este caso impidió que se efectuara el aprender a convivir, puesto que cuando la líder tomó por completo el control, tuvo una gran incidencia para que el grupo estuviera inconforme y se viera afectado el clima en el aula.

La autoconfianza sigue siendo una habilidad en la que aún hay mucho trabajo por hacer; educar en las habilidades socioemocionales de los estudiantes en nuestras respectivas materias es crucial. Como facilitadores, darnos a la tarea de trabajar en la transversalidad, misma que abona a una postura humanista que integra todos los aspectos del individuo, como lo son el aspecto cognitivo, motriz, intra e interpersonal e incluso espiritual, además de perseguir un cambio de actitudes hacia comportamientos más prosociales (Ibero, 2024).

La comunicación observada fue de mediano desempeño, ya que se presentaron problemáticas para el intercambio de información entre pares o en los mismos grupos que se formaban.

Por lo mismo, hubo complicaciones visibles en la ejecución de las actividades: los estudiantes se concentraban solo en lo que a ellos les correspondía realizar, olvidando el diálogo entre los participantes para realizar un mejor desempeño, demostrando así que aún falta desarrollar herramientas que nos permitan ser más asertivos con el intercambio de ideas.

Otra vertiente importante de la comunicación es la no verbal. Con esto me refiero al diálogo que se forma a través de la corporalidad de dos o más personas y que involucra que ambos, o todos, estén dispuestos y perceptivos hacia la expresión de ideas que se manifiestan.

Recordemos que la corporalidad es definida por la historia de vida, las experiencias y el contexto del que ha sido parte cada persona; es parte de su lenguaje corporal y, por lo tanto, define la forma en la que se comunica con otras personas.

Los estudiantes en general tuvieron iniciativa para el desarrollo de algunas actividades, debido a la cultura institucional que empuja a los jóvenes hacia el liderazgo y el emprendimiento que los caracteriza.

A través de esta implementación se concluye que la habilidad socioemocional que los alumnos se percatan que se desarrolló más es la de la empatía. Estando en constante contacto con sus emociones, los estudiantes pudieron darse cuenta de lo que sucedía con sus pares, pudieron ver el mundo desde otro ángulo y bajo una mirada de entendimiento por el otro.

Nos llena de orgullo darnos cuenta de que se logró cumplir con el reto de que los estudiantes disminuyeran sus prácticas individualistas y pudieran estar en contacto con el otro y sus emocionalidades, pero que sobre todo lo reflexionaran y lo expresaran de viva voz.

En cuanto a la experiencia con la habilidad de cooperación, puedo dividirla en dos niveles. El primer nivel, que pertenece al 80% de la población, fueron capaces de integrarse, ser proactivos y comprometerse. Se involucraron en las actividades, y hubo interdependencia para el logro del objetivo de las actividades.

En el segundo nivel, los estudiantes que no se comprometieron que pertenecen al 20% de la población restante; dejaban que los más experimentados iniciaran a desarrollar las actividades y ellos solo se dedicaban a seguirlos, sin proponer o participar en los procesos. Y es que, en realidad, sigue habiendo renuencia de algunos por participar y comprometerse.

Se pudo apreciar una marcada diferencia entre estos dos grupos de estudiantes, en donde se reafirma que, trabajando en cooperación, los estudiantes tuvieron mayor implicación; por lo tanto, todos los integrantes se beneficiaron con la experiencia y lograron tener mayor comprensión del tema visto. En resumen, fueron actores principales de su propio proceso de aprendizaje.

El tercer grupo identificado fue el de saber hacer, el cual tiene relación con la práctica de los conocimientos de la materia adquiridos durante la implementación. En este tercer grupo

se demostró que existen tres grandes áreas de oportunidad que están ligadas: coordinación, ritmo-musicalidad y memoria.

Se constató que los estudiantes tienen dificultades para identificar en la música elementos o instrumentos que puedan identificar como una guía para poder bailar al tiempo que corresponde. Además de esto, incluso se apreció que en algunas ocasiones están tan concentrados en coordinar sus movimientos que no atienden a la música y, por lo tanto, bailan a destiempo.

Lo anterior da la pauta para mencionar que la habilidad de coordinación sigue siendo un reto para la mayoría de ellos; sus habilidades motoras aún necesitan de mucha práctica para mejorar y, por consecuencia, al tener dificultades para coordinar sus movimientos y el de sus parejas, tienen dificultades para añadir un elemento más de coordinación: la música.

Lo positivo en la implementación fue que ellos se observaron y se dieron cuenta de que tienen dificultades en esta área; el que reflexionaran y lo reconocieran por ellos mismos los lleva a una automotivación por querer seguir aprendiendo.

Una tercera habilidad que fue notoria como área de oportunidad es la memoria; esta es importantísima en el baile, ya que permite recordar las secuencias de movimientos y coordinarlos con precisión según el ritmo de la música en un espacio determinado.

La memoria implica un proceso cognitivo que requiere atención plena, atención que fue complicada mantener en los estudiantes. Se pudo apreciar que perdieron la concentración en múltiples ocasiones por diversos factores o estímulos, entre los cuales destacan: compañeros hablando, cansancio, su misma sobrecarga académica, ruidos o música afuera del aula, en los salones cercanos, etc. Al estar íntimamente ligados estos tres factores, si alguno de ellos falla, los otros dos se perjudican, afectado el desempeño total del estudiante.

A su vez, se presentó la improvisación como otra de las destrezas en la materia; se demostró que aún existe un miedo latente al error: la improvisación les generaba incertidumbre,

angustia, miedo a lo desconocido, al no encontrar una forma prediseñada o una pauta para seguir.

Y es que en realidad eso es la improvisación, es la posibilidad de crear, de romper paradigmas, salirte de lo conocido y conectar consigo para crear historias, expresar emociones; la improvisación da la oportunidad de vivir el momento presente, fluir, entregarse a la música y conectar con nuestra verdadera esencia.

La improvisación en el baile, como en la vida misma, da confianza y libertad porque se es flexible ante las vicisitudes de esta, permite tener más herramientas para fluir con ella, crecer, evolucionar y desarrollar mayores habilidades intra e interpersonales.

Improvisar no es sencillo; se requiere de herramientas y valentía. Improvisar puede paralizar; sin duda es una gran prueba para vencer el miedo a lo desconocido, pero también una gran oportunidad para dirigirse hacia un universo lleno de posibilidades infinitas.

En el desarrollo de la intervención, como mediadora intervine en varias ocasiones recordando a los estudiantes que el error es una vía para el aprendizaje, que no tendrían por qué preocuparse por los errores que pudieran cometer; tal vez esos errores podrían conducirnos a nuevas formas, sabiendo dialogarlos y utilizarlos a nuestro favor. Sin embargo, me parece que, aun con los recordatorios antes mencionados, a muchos de ellos les seguía angustiando cometer errores.

Fue satisfactorio observar que ellos se arriesgaron y tomaron esos errores como trampolín junto con las bases del conocimiento de la materia para convertirlos en improvisación, que a su vez dio la oportunidad de darles mayor seguridad en el desarrollo de las actividades.

En sus procesos de reflexión comentaron que fue divertido trabajar con la creatividad; sin embargo, les hubiera gustado poder ahondar más en el tema de la improvisación y seguir trabajando con ella, ya que aún no se sentían seguros o con la libertad de hacerlo sin la sensación de haber fallado.

CAPITULO 6. CONCLUSIONES

Para comenzar este apartado, es importante mencionar que se desarrollaron las conclusiones a partir de los objetivos planteados para este trabajo de obtención de grado, mismo que da cuenta de que los estudiantes del taller de bailes de salón del TEC experimentaron una propuesta de mediación artística.

Por medio de los recursos didácticos diseñados e implementados a través del arte, los estudiantes lograron vivir procesos de aprendizajes significativos, en los que experimentaron mayor convivencia con sus pares.

Las actividades lúdicas permitieron tener un abordaje diferente hacia la materia, relacionar conocimientos de una forma divertida, pero sobre todo les permitió estar dispuestos al encuentro con sus demás compañeros. La implementación de estos recursos logró romper con prejuicios o estereotipos que tenían entre los mismos integrantes del taller, dando pie a formar vínculos, y me atrevería a decir que hasta incluso el comienzo de verdaderas amistades.

En este sentido, debo reconocer que el haber realizado la intervención en el tercer bloque del semestre, teniendo cierto tipo de convivencia y confianza previa entre los estudiantes, llevó al proyecto a una mayor integración grupal. En posibles intervenciones futuras consideraría realizarla desde el primer bloque o, en su defecto, que los involucrados tengan la menor cercanía posible; esto con el fin de poder ver el alcance de éste en relaciones con menor proximidad.

A su vez, pude constatar que desde un inicio las expectativas principales de los estudiantes fueron enfocadas hacia los aprendizajes que tienen que ver con los saberes (saber hacer); sin embargo, no hicieron a un lado el disfrute que se tiene a partir de estas prácticas educativas en el baile. Confirmando así que el arte abona a estados emocionales más favorables y enriquecedores.

El baile social, al tener como característica intrínseca el encuentro con el otro, sin duda fue un excelente vehículo para cumplir el interés inicial de los estudiantes por crear relaciones que traspasaran las aulas de baile. En ese sentido, se pudo apreciar que algunos comenzaron por formar redes de apoyo creando vínculos de amistad que prevalecen en la actualidad y de los cuales puedo dar cuenta, puesto que sigo en contacto con ellos dentro del campus.

El diseño de este modelo de acompañamiento, en conjunto con mi mediación, logró que los estudiantes reconocieran la habilidad socioemocional de empatía; un punto positivo, ya que, debido a la situación de individualismo que los permea, el que estuvieran en contacto con esta habilidad y que externaran haberla desarrollado fue valioso.

Así mismo, se logró que los estudiantes fueran capaces de trabajar su autoconocimiento a través de sus emociones, así como también su autoconfianza a través de los retos que se les presentaban en cada actividad y que fueron capaces de superar con ayuda de sus mismos compañeros, quienes la mayoría de las veces los alentaban para lograr los objetivos propuestos.

Recuerdo que la mayoría de los estudiantes, cuando no estaban ejecutando la actividad, lanzaban gritos de apoyo hacia sus compañeros, hasta incluso ayudándoles con conteos o recordándoles el pie que les correspondía mover.

Se pudo constatar que la mayoría de los estudiantes tuvo buena disposición para este modelo de acompañamiento; sin embargo, no todos lograron adentrarse a la energía del grupo. Hubo pocos estudiantes con mayor resistencia hacia la convivencia. A estos estudiantes se les apreciaba incomodidad tanto para las actividades lúdicas como para la relación que se proponía tener con sus compañeros y que por lo mismo se mantenían rezagados o apartados de los demás.

Aunque hubo escasos alumnos que por diversos motivos decidieron no mostrarse participativos, las estrategias de aprendizaje cooperativo y creativo sin duda unieron aún más al grupo en el que se trabajó.

Así mismo, se fomentó la creatividad a partir de actividades lúdicas que implicaban retos, teniendo como aliados principales a la música y el baile. La música fue en todo momento un gran conductor de emociones y generador de disposición entre los participantes, así como el baile una bella herramienta de comunicación entre ellos.

A través de las interacciones que se crearon mediante el modelo y herramientas anteriormente mencionadas, se fue configurando un espacio de respeto, confianza y de seguridad en el que ellos sintieron la libertad de ser ellos mismos, sin temor a ser juzgados. Fue como si por un momento su vida estudiantil se detuviera y tuvieran la oportunidad de ser auténticos y genuinos.

Respecto a mi rol como mediadora, puedo compartir que fue muy retador y con incertidumbre por desconocer la respuesta que los estudiantes tendrían hacia el proyecto; sin embargo, al mismo tiempo fue emocionante y satisfactorio ver cómo se iba materializando el diseño de este modelo de acompañamiento.

La intervención fue desafiante, puesto que realicé este diseño partiendo de una inquietud por innovar y articular de manera distinta a mi experiencia como estudiante; romper con metodologías de aprendizaje ortodoxas, punitivas (me atrevería a decir que hasta violentas, en las cuales no importa el ser humano o sus estados emocionales), lo único importante era que la disciplina cumpliera con los objetivos planeados en la materia, dejando a los estudiantes incapaces de conectar con ellos mismos y con los demás, y por supuesto viviendo un clima áspero en el aula.

En el transcurso de la implementación, me enfrenté a diversos retos, como el romper con el impulso de darles la solución o intervenir cuando observaba algo que no estaba funcionando como lo tenía planeado, y que a la vez fue parte del propio proceso de aprendizaje como mediadora: permitir que ellos caminaran hacia rumbos distintos de los establecidos que los condujeran hacia nuevos horizontes de aprendizaje; mismos que me llevarían a mí a soltar la verticalidad y a aprender de ellos en la retadora horizontalidad.

Así mismo, atravesé momentos de frustración cuando observaba que algún estudiante no estaba dispuesto a participar; sin embargo, esto me llevó a comprender que, como

mediadora, habrá cosas que no están a mi total alcance. Sin duda, el logro de un objetivo es una responsabilidad compartida en la que debe haber disposición, motivación y compromiso de todas las partes involucradas.

A partir de los resultados obtenidos, se detectaron tres propuestas de mejora en la intervención:

- Mejora en gestión de tiempos de las actividades.

En algunas ocasiones no fueron suficientes los tiempos establecidos; esto ocasionaba que la actividad fuera apresurada y faltara interiorizar más el aprendizaje logrado, mejorando el resultado, o simplemente que hubiera un mayor disfrute de los estudiantes en los procesos.

- Fortalecer las habilidades de manejo de conflictos y tolerancia a la frustración.

Se demostró que en ocasiones los estudiantes prefieren evitar el conflicto, ya que lo perciben como algo negativo, en lugar de percibirlo como una oportunidad de mejora en la comunicación, en los acuerdos y, por ende, en la convivencia.

En el caso de la tolerancia a la frustración, no se contempló para el proyecto. Sin embargo, en los resultados de la intervención, demostró ser importante abordarla, ya que por el mismo contexto social y escolar resulta pertinente descubrir formas más sanas de regulación de emociones y que con estas formas se puedan replicar en sus diversos contextos.

- Mejor gestión del calendario escolar.

Una situación que no favoreció a cerrar la implementación como se había estimado fue que no se pudo realizar la actividad de cierre del diseño por cuestiones de fin de semestre y la carga académica que esto conlleva; los estudiantes no pudieron asistir a la sesión. Por lo que hubo poca afluencia.

Esta situación dejó en mí deseos de aprender de mis estudiantes y de ver en la actividad que a ellos correspondía plasmadas las herramientas socioemocionales que se

fortalecieron, así como los saberes de la materia y, por supuesto, verlos aplicando su creatividad en la creación y desarrollo de esta.

Por otro lado, también puedo decir que la implementación del modelo despertó en la mayoría de los estudiantes una inquietud por las mismas actividades, al grado que uno de ellos, al finalizar una de las sesiones, se aproximó para cuestionar lo siguiente... “Ale, ¿dónde aprendiste a hacer esto? Y, ¿cómo la hiciste?, o ¿de dónde la sacaste?, es que está bien chida y yo tengo la inquietud de ser profesor y quiero saber de esto”.

Sin duda, este es un ejemplo de que el proyecto despertó nuevos deseos por didácticas distintas, que vayan más allá de lo tradicional, que rompan con estereotipos ortodoxos de enseñanza y, aunque en ocasiones pudiera existir resistencia a modificar metodologías establecidas, existen personas que están ávidas por transformarse y vivir el aprendizaje en formas más cálidas que nos vinculen con respeto.

Es por eso, que, en posibles proyectos futuros, desarrollaré el aprendizaje adquirido en este camino, no solo como una docente de baile social, sino como un arte educadora, entendiendo este concepto como un instrumento para desarrollar el potencial humano de cada estudiante a través del arte y viviéndolo como un propósito en el que, a través de este, nos transformamos unos con otros.

Para culminar este apartado, se puede concluir que el proyecto cumplió con el objetivo de fortalecer las habilidades socioemocionales de los estudiantes del taller de bailes de salón del Tecnológico de Monterrey, campus Guadalajara.

REFERENCIAS

Aguilar, S. y Barroso, J. (2015). Triangulación de datos como estrategia de investigación educativa.

Pixel- Bit. *Revista de Medios y Educación*, (N°47). Pp. 73-88

<https://www.redalyc.org/pdf/368/36841180005.pdf>

Altarejos, F. (2004). Autorregulación e integración: dos propuestas en la educación de la afectividad.

Universidad de Navarra (N-7),45-66

<https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/25600/21913>

Álvarez, C. (2013) *La danza como recurso motivador para la enseñanza de los diferentes contenidos*

del área de Educación Musical en Educación Primaria [Tesis de grado de educación primaria,

Universidad de Valladolid]

<https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/3953/TFG-G317.pdf?sequence=6>

Aragó, A., Zorrilla, L., Balaguer, P. (2016). Cómo trabajar las habilidades socioemocionales a través

de la danza y su impacto en la escuela. *Quaderns digitals*, (82), pp. 155-172

http://mail.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_1/nr_853/a_11440/11440.pdf

Arango, C., Los vínculos afectivos y la estructura social. Una reflexión sobre la convivencia desde la

red de promoción del buen trato. *Investigación & Desarrollo*, Vol. 11 (N· 1), julio, 2003, pp.

70-103 Universidad del Norte Barranquilla, Colombia

<https://www.redalyc.org/pdf/268/268111104.pdf>

Arredondo, B. (2020). Marco teórico conceptual. Colección de Graduado 2020, serie sociales y humanidades, *El síndrome del mairo cansado*. Universidad de Guadalajara

Arredondo, L. (2014) *El Baile de la salsa como medio de expresión e inclusión social*. [Profesional en ciencias del deporte, Universidad del Valle]

<https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/entities/publication/4858aef1-d006-4db3-9ef0-db007b5c662f>

Avantí. (2018- 2022) *Impacto de la tecnología en el desarrollo de la motricidad fina*. Avanti Rehabilitación Integral para niños y adultos

<https://avanticentro.com/impacto-de-la-tecnologia-en-el-desarrollo-de-la-motricidad-fina/>

Averbuch, M. (2020). *¿Causa insomnio usar el celular en la cama?* El nacional.

<https://www.elnacional.com/life-style/usar-el-celular-en-la-cama-causa-insomnio>

Balcazar, F. (2003) Investigación acción Participativa. *Fundamentos en Humanidades*. Vol. IV, Nú. 7-8, pp. 59-77

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18400>

Bermejo, J. (2011). Empatía y ecpatía. *Revista Humanizar*, 118

https://fundacionmetta.org/contenidos/cursos/EMPATIA_Y_ECPATIA.pdf

Borges, A. y Sardiñas, a. (2012) *Historia del baile y la Rueda de Casino*. Ediciones Cubanas

https://books.google.com.mx/books?id=pY9HDwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Bravo, I. y Herrera, L. (2011). Convivencia escolar en educación primaria. *Revista de educacao e humanidades, Vol.1*, pp. 173-212

Caballero, C., Bresó, E., González, O. (2014). Burnout en estudiantes universitarios. *Psicología desde el caribe, Vol. 32 (N°3)*

http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-417X2015000300007%20&script=sci_arttext

Caballero, S., Contini, N., Lacunza, A., Mejail, S. (2017) Agresión en las redes y adolescencia: estado actual en américa Latina desde una perspectiva bibliométrica. *Investigación y Desarrollo.*

http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-32612019000200006

Castillo, I., et al (2015) La ética del cuidado en la pedagogía saludable. *Revista educación Vol.39 (N.1)*

La ética del cuidado en la Pedagogía Saludable. *Revista Educación (ucr.ac.cr)*

Cereceda, M. (2017). *Danza como terapia emocional*. [tesis de licenciatura, BUAP] Repositorio Eco BUAP.

<https://repositorioinstitucional.buap.mx/handle/20.500.12371/15067>

INEGI. (2021). *Resultados de la encuesta nacional de ocupación y empleo, nueva edición cifras durante el tercer trimestre de 2021 (651/21)*

https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/iooe/iooe2021_03.pdf

f

Tecnológico de Monterrey. (2023). Principios, valores y misión

<https://tec.mx/es/conocenos/principios-valores-y-vision>

Czeister, M.E., Lane, R.I., Petroski, E. et al. (2020). *Salud mental, uso de sustancias e ideación suicida*

durante la pandemia COVID-19. Publicado en IntraMed,

12/septiembre.https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2594-

21662021000100015

Damasio, A. (1997). El error de Descartes. *Revista de filosofía*. 129-131

<https://revistas.uchile.cl/index.php/RDF/article/view/43632/45651>

Delors, J. (1996). *Los cuatro pilares de la educación*. Informe a la UNESCO de la comisión

internacional sobre la educación para el siglo XXI

https://uom.uib.cat/digitalAssets/221/221918_9.pdf

De la Torre, S. (1993). *Aprender de los errores*. Editorial Escuela Española

Tecnológico de Monterrey. (2023). *Demografía*

<https://tec.mx/es/conocenos/datos-y-cifras>

Díaz, E. (2020). Tiempos de cambio. *Scielo, Vol.35 (N°2)*

https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2306-41022021000200123

Domingo, J. (2008). El aprendizaje cooperativo. *Revistas científicas complutenses. Vol. 21 (2008),*

231-246

<https://core.ac.uk/download/pdf/38812746.pdf>

Durán, Lin (1991). La creatividad en la danza. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*; Vol 36, No 144; 1991.

Recuperado de <https://repositorio.unam.mx/contenidos/55728>

Faigenbaum, G (2019). *Emociones y sentimientos según Antonio Damasio (en busca de espinosa)*

[Archivo de video]. <https://www.youtube.com/watch?v=gzsWSZsUOpc>

Ferreiro, R. (2007). Aprendizaje cooperativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol.9, (N.2)

<https://www.redalyc.org/pdf/155/15590211.pdf>

Fierro, C. y Carbajal, P. (2019). Convivencia escolar. *Psicoperspectivas*, Vol.18 (N°1), pp. 1-19

Flores, G., Correa, M., Cervantes, M. (2020). Deporte, cultura y uso de tecnologías en el tiempo libre de jóvenes universitarios. *Dialnet* Vol. 13, (N°27) pp. 144-159.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7553426>

García, M., Tobar, F., Delgado, V., Gómez, M., (2017). Habilidades Sociales. *Revista salud y ciencias* 1(2),8-15

[http://www.elmayorportaldegerencia.com/Libros/Gerencia/\[PD\]%20Libros%20-%20Inteligencia%20emocional%20en%20la%20practica.pdf](http://www.elmayorportaldegerencia.com/Libros/Gerencia/[PD]%20Libros%20-%20Inteligencia%20emocional%20en%20la%20practica.pdf)

García, A., Escobar, A., Escobar, F., Saras, A., Valtierra, J., Sevilla, A., Delgado, C., Rivera, M., Hurtado, M. (2005). *Bailes urbanos* (secretaría de Cultura Gobierno del Estado de Jalisco). Música y Danzas Urbanas. Editorial Agata

Gardner, H. (1987). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de cultura económica

<https://archive.org/details/gardner-h.-estructuras-de-la-mente.-teoria-de-las-inteligencias-multiples/mode/2up>

Gallardo, I. (3 de febrero de 2021). *Estrés, Cuídate plus*

<https://cuidateplus.marca.com/enfermedades/psicologicas/estres.html>

Goleman, D. (2006). *Inteligencia social*. Editorial Kairós S.A.

<https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=dOybDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT2&dq=inteligencia+social+goleman&ots=rBiV81IEWa&sig=jEXGxs2tiwYk-f91zo0D6Y5xRq0#v=onepage&q=inteligencia%20social%20goleman&f=false>

Goleman, D., (1995). *La Inteligencia emocional*. Bantam Books

Glass, R. (2005). *Origen de la palabra. Merengue, Ritmo que contagia*. Plaza y Valdez Editores

<https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=MChHDgphIAwC&oi=fnd&pg=PA7&dq=historia+del+merengue+dominicano&ots=7T7FCy6dLz&sig=dFhFmYltYXdt4f3dZI4cf1-PjVg#v=onepage&q=historia%20del%20merengue%20dominicano&f=false>

Hamui, A., Varela, M. (2013) La técnica de grupos focales. *Scielo, Vol.2 (Nº.5)*

https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-50572013000100009&script=sci_arttext

Harvard Business Review Press Corporation (2019). *Autoconciencia*. Editorial Reverté

https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=mdnrDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR7&dq=autoconciencia+emocional+goleman&ots=5FI2-bwgg0&sig=3ull_mr-RMvHf33C4Z_0dH5EBoY#v=onepage&q=autoconciencia%20emocional%20goleman&f=false

Ibarra, A. (2010) *Proyecto Docente e Investigador Psicología del Desarrollo Educación Primaria* [Concurso de la plaza del cuerpo de profesores titulares de la Universidad Área de conocimiento]. Universidad de Alcalá

https://1library.co/article/modelo-estructural-din%C3%A1mico-fisher-relaci%C3%B3n-desarrollo-cambio.9yn1p20z#google_vignette

Ibero (1 abril- 14 julio de 2024). *Educación socioemocional* [Diplomado en Educación Socioemocional en línea en Universidad Iberoamericana de Monterrey] Diplomado en Educación Socioemocional, Monterrey, Nuevo León, México

Jiménez, A. L., Pantoja, V. (2007) Autoestima y Relaciones Interpersonales en Sujetos Adictos a Internet, *Artículos, Volumen XXV (N°1)*

<https://pepsic.bvsalud.org/pdf/repsi/v26n1/v26n1a06.pdf>

Life. (s.f) *Arte y Cultura*

<https://life.tec.mx/es/area/arte-y-cultura> arte y cultura

LIFE: Buscamos tu plenitud y potencializamos tu liderazgo (s.f) *Modelo de liderazgo y formación estudiantil*

<https://life.tec.mx/es/pagina-modular/life-buscamos-tu-plenitud-y-potenciamos-tu-liderazgo>

Lisbona, A. y Frese, M. (2012) *Iniciativa personal*. Ediciones pirámide

<https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=GMWUBQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1&dq=iniciativa+&ots=3YlXGymjIJ&sig=PHHI5Jb9EPTefs6xG-NCHzUfAZ8#v=onepage&q=iniciativa&f=false>

Martínez, L. (2007). La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación. *Revista perfiles libertadores*, 4 (80),73-80

https://drive.google.com/file/d/0B8i_fahFU7-hOGp5V01RVVFZbXM/edit?resourcekey=0-FMpLf_BwAP2q9F6kPKX9Zg

Martínez, V., Godoy, P., Piñeda, M., Fantin, M., Cuello, M., Bower, L., De Andrea, N., González, E., Katzer, N., Morales, E. (2015) *Avances y Desafíos para la Psicología*.

https://www.researchgate.net/publication/302568661_Avances_y_Desafios_para_la_Psicologia

Masini, M. (2010). *Vinculando la danza y la educación*. [Tesis de maestría, ITESO]. Repositorio Institucional-ITESO.

<https://rei.iteso.mx/handle/11117/3991>

Mejía, F., Rodríguez, I., Guerra, N., Bustamante, A., Chaparro, M. y Castellanos, M. (2016). *Paso a paso*. Banco Mundial

Monroy, M. (2003). La danza como juego, el juego como danza. *una pregunta por la pedagogía de la danza en la educación y educadores*. (N° 6), pp. 159-167

<https://www.redalyc.org/pdf/834/83400611.pdf>

Mejía, R., Sandoval, S. (2003) *Tras las vetas de la investigación cualitativa*. ITESO

Montenegro, R., Orlando, E., Del valle P. "El danzón: en Mexico." *Huellas. Revista de la universidad del Norte*. (N° 67-68), pp. 78+.

link.gale.com/apps/doc/A152583877/IFME?u=anon~7d41deee&sid=googleScholar&xid=6734da80. Accessed 2 Dec. 2023

Núñez, C.J. (2021). *Generación Z en México: cómo es el nuevo consumidor mexicano*. Marketing Inside Review. Disponible en: <https://www.marketinginsiderreview.com/generacion-z-en-mexico/>

Núñez, M., Salón, J., Romero, G., Rosales, V., (2009) Inteligencia emocional e intuición como plataforma en el manejo del conflicto y negociación *Multiciencias, Redyalyc.org. Vol. 9, (N° 3)*, septiembre-diciembre, 2009, pp. 259-266 Universidad del Zulia Punto Fijo, Venezuela

<https://www.redalyc.org/pdf/904/90412325005.pdf>

Negrete, A. (2022). *Interacción entre factores contextuales e internos es estudiantes de danza que facilitan el estado de flujo*. [Tesis de doctorado, UNAM]. Repositorio UNAM.

<https://ru.dgb.unam.mx/bitstream/20.500.14330/TES01000833243/3/0833243.pdf>

Redacción. (2019) *El problema de los padres ausentes en México*. Salud primero

<https://saludprimero.mx/2019/06/17/el-problema-de-los-padres-ausentes-en-mexico/>

Ochoa, J., Ochoa, F., Parra, J., Quispe, A., Sandoval, J., Sans J., Escamilla, L., Olvera, J., Massone, M., Calentano, M., Filippis, M. (2019). *Resonancias, transparencias y trasplantes de las cumbias latinoamericanas*. Instituto Tecnológico Metropolitano y Discos Fuentes Edimusa. El libro de la Cumbia

<https://repositorio.itm.edu.co/bitstream/handle/20.500.12622/1988/EL%20LIBRO%20DE%20LA%20CUMBIA...pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Olivares, S., López, J., pineda, M., Rodríguez, J., Aguayo, C., Peña, L. (2021) *Modelo educativo TEC* 21. Editorial Digital

https://leer.amazon.com.mx/?asin=B09C6JN1TY&_encoding=UTF8&ref=dbs_p_ebk_r00_p_bcb_rnvc00

Orozco, N. (2012). *Avances de la investigación formativa y aplicada*. Editorial Bonaventuriana

<https://www.researchgate.net/publication/312984140>

Ozamiz, N., Dosil, M., Picaza, M., e Idoiaga, N. (2020). Niveles de estrés, ansiedad y depresión en la primera fase del brote del COVID-19 en una muestra recogida en el norte de España. *CSP cadernos de saúde pública*. 36(4), 2-10.

<https://www.scielosp.org/pdf/csp/2020.v36n4/e00054020/es>

Pinedo, I. y Yáñez, J. (2020). Emociones básicas y emociones morales complejas. *Tesis psicológica*, Vol.15 (N°2), pp. 1-33

<https://www.redalyc.org/journal/1390/139069262012/>

Ramírez, H. (2016). *La danza para desarrollar la coordinación motora de niños/as de entre 4 y 5 años de edad pertenecientes a la unidad educativa "Víctor Manuel Peña Herrera" de la ciudad de Ibarra* [tesis de nivel licenciatura, Universidad Técnica del Norte]. Repositorio digital Universidad Técnica del Norte.

<https://repositorio.utn.edu.ec/bitstream/123456789/5809/1/05%20FECYT%203003%20TRABAJO%20DE%20GRADO.pdf>

Redacción digital El Heraldo de México (2019) *mexicanos pasan más de 8 horas al día conectados a internet*. El Heraldo de México.

<https://heraldodemexico.com.mx/tendencias/2019/5/17/mexicanos-pasan-mas-de-horas-al-dia-conectados-internet-93298.html>

Rodríguez, E. [AtentaMente] (21 de mayo de 2019). *¿Qué son las habilidades socioemocionales?* [vídeo]. youtube

<https://www.youtube.com/watch?v=6yhDw0NtHWY>

Rodríguez et al, (2020). Impacto emocional por COVID-19 en estudiantes universitarios. *Educa UMLH. Dialnet*, (N°16)

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7871357>

Peiró, R. (2021). *Comunicación*. Economipedia.com

<https://economipedia.com/definiciones/comunicacion.html>

Perales, C., Arias, E., Bazdresh, M. (2014). *Desarrollo socioafectivo y convivencia escolar*. Instituto Tecnológico de estudios superiores de occidente.

Pérez, M. (2002). La educación a través del arte en la educación social. Los espacios laborales y la investigación educación a través del arte. *Pedagogía Social. Revista Universitaria*. (N°9), 287-298

https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/140414/educacion_atraves_arte.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Pinedo, I., Yáñez, J. (2020). Emociones básicas y emociones morales complejas. *Tesis Psicológica*, Vol. 15 (N°2), pp.1-33

<https://www.redalyc.org/journal/1390/139069262012/>

Phrónesis (2019) *La nueva maternidad, el rol de las madres en la actualidad*. Phrónesis

<https://blog.elartedesabervivir.com/nueva-maternidad-rol-madres-actualidad/>

Salsa y bachata, escuela de baile

<https://salsabachata.es/blog/principales-estilos-de-bachata>

Sánchez, A., Zanger, A. y Freddy, J. (2010). Efecto de un procedimiento de la preparación mental en la capacidad de concentración de jugadores de un equipo de Torboll. *Revista de investigación cuerpo, cultura y movimiento*. Vol. 1 (N°1), pp. 53-74

<https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/rccm/article/view/1010/1259>

Torres, G. y Botero, L. (2021). Factores asociados al compromiso académico en universitarios de carreras virtuales. *Politécnico grancolombiano*, Vol.15 (N°28)

<https://www.redalyc.org/journal/3439/343965146003/html/>

Tesillos, A. (2021). *Qué es coordinación motriz*. Aleph

<https://aleph.org.mx/que-es-coordinacion-motriz-y-ejemplos>

Universidad de Navarra (7 de junio de 2014). *Prevenga la depresión*. El nuevo día

<http://www.elnuevodia.com.co/nuevodia/ciudadania/al-consultorio/221471-prevenga-la-depresion>

Unikel, C. (2013). Las destrezas mentales como atributos protectores frente al riesgo de los trastornos alimentarios en los bailarines. *Salud mental*, Vol.36 (no.3)

https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-33252013000300012

Usache, M., Artigas, W., Queipo, B., Perozo, E. (2019) *Técnica e instrumentos de recolección de datos cuali- cuantitativos*. Universidad de la Guajira

<https://repositoryinst.uniguajira.edu.co/handle/uniguajira/467>

Valbuena, J. (SF) *La importancia de la comunicación efectiva*. Acelera tu carrera, coaching de resultados

<https://aceleratucarrera.com/la-importancia-de-la-comunicacion-efectiva/>

Vásquez, F. (2012) Buen trato, su relación con la inteligencia emocional y la convivencia escolar.

Educación y Humanismo, Vol.14 (N°33), pp.37-46

https://www.researchgate.net/publication/294721859_Buentrato_Su_relacion_con_la_inteligencia_emocional_y_la_convivencia_escolar_Proper_treatment_Its_relationship_with_emotional_intelligence_and_school_environment

Vélez Martínez, C. (coord.). (2006). *Ciberbullying*. Instituto de ingeniería UNAM.

<http://www.ii.unam.mx/es-mx/AlmacenDigital/CapsulasTI/Paginas/ciberbullying.aspx>

Vicerrectoría de profesional (2016) *Modelo Educativo TEC 21*. Tecnológico de Monterrey

<https://tec.mx/sites/default/files/inline-files/folletomodelotec21.pdf>

ANEXOS

Anexo A. Resumen del proyecto

“Aprendizaje convivencial mediante el taller de bailes de salón del departamento de Difusión Cultural del TEC campus Guadalajara, para fortalecer el desarrollo de las habilidades socioemocionales en los estudiantes”.

Este proyecto de intervención en el taller de bailes de salón del departamento de Difusión Cultural del TEC campus Guadalajara propuso desarrollar aprendizaje convivencial, el cual incluye el aprendizaje creativo, en donde se abordó una visión constructiva del error, así como el aprendizaje cooperativo, para contrarrestar las problemáticas socioemocionales de los estudiantes. Es decir, busca fortalecer vínculos sociales a través del baile para neutralizar las consecuencias de la adicción a las redes sociales, los efectos de la pandemia y al sistema escolar competitivo e individualista.

El proyecto contempló la participación de un grupo del taller de bailes de salón (estudiantes de universidad con edades de 18 a 23 años), con la finalidad de generar propuestas de metodología de clases para aportar y fomentar el aprendizaje convivencial de los estudiantes para originar un cambio favorable en los estados socioemocionales. Este proyecto tuvo la supervisión de los académicos de la Maestría de Educación y Convivencia del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) para un correcto desarrollo y ejecución por parte de la profesora del taller de bailes de salón, Alma Alejandra Castro Ortega, además de ser aprobado por la dirección del departamento de Difusión Cultural a cargo de la Lic. Yolanda González.

El proyecto se presentó a todos los participantes con libre albedrío para formar parte de este mismos que accedieron a participar solicitándoles su firma en una hoja de consentimiento informado; se protegieron sus datos utilizando pseudónimos, y no se publicaron fotos de ellos en donde aparecieron sus rostros.

Objetivo general

Contribuir al desarrollo de una mejor convivencia mediante nuevos modelos de clases de baile del departamento de Difusión Cultural del TEC campus Guadalajara, para fortalecer las habilidades socioemocionales en los estudiantes.

Metodología

La intervención logró promover el ejercicio convivencial entre los estudiantes del taller mediante una participación en el proceso creativo de aprendizaje de clases. Se buscó la integración de todos los participantes para un sano fortalecimiento de sus relaciones sociales, lo que hizo posible fortalecer sus habilidades socioemocionales.

Consideraciones éticas

El resultado satisfactorio de este proyecto dependió de generar vínculos, lazos afectivos, comunicación asertiva horizontal y confianza entre los estudiantes de la clase, y la profesora.

Todos los estudiantes fueron informados sobre este proyecto, teniendo la libertad absoluta de no participar en el mismo, siendo así su decisión. Afortunadamente para el proyecto, todos los estudiantes aceptaron con entusiasmo y curiosidad. Todos los participantes firmaron una carta de consentimiento que detalla los beneficios y riesgos del proyecto. Los estudiantes y los directivos tuvieron acceso al proceso del proyecto en todo momento, así como a los textos o cualquier información generada por el mismo.

La identidad de los participantes fue respetada y resguardada bajo las normas de anonimato profesional, utilizando seudónimos en las publicaciones de los estudios.

Beneficios y riesgos resultantes de la investigación.

Este proyecto buscó aportar a la comunidad del TEC sentido de pertenencia y vínculos afectivos que contraponen la dificultad de relacionarse, aislamiento social y el estado socioemocional no favorecedor generado por el sobre uso de redes sociales, sistema escolar

competitivo e individualista y, por supuesto, la pandemia. Se buscó crear diversas opciones de desarrollo convivencial que fueran útiles para la maduración socioemocional de los jóvenes.

Se admite que, al abordar esta temática, se pudieron generar situaciones incómodas e inesperadas para los involucrados; sin embargo, no fue así. Todas las partes estuvieron de común acuerdo.

Cabe señalar que, en caso de haberse generado cualquier inconformidad del alumnado, se derivaría de inmediato al área de Bienestar Estudiantil para un manejo correcto de la situación.

Anexo B. Carta de consentimiento informado

Yo _____, de ____ años, acepto participar de manera voluntaria en el proyecto de intervención “Desarrollo convivencial mediante el taller de bailes de salón del departamento de Difusión Cultural del Tecnológico de Monterrey, campus Guadalajara”, luego de haber conocido y comprendido en su totalidad la información sobre dicho proyecto, riesgos y beneficios directos e indirectos de mi participación.

Entiendo que:

- Se espera mi participación en entrevistas, grupos focales, actividades colectivas, recursos visuales y escritos para explorar y proponer metodología de clases a favor de un enfoque convivencial.
- No habrá ninguna sanción en caso de no aceptar la invitación.
- Puedo retirarme del proyecto en cualquier momento si lo considero conveniente a mis intereses, sin ninguna repercusión.
- No haré ningún gasto, ni recibiré remuneración alguna por mi participación en este proyecto.
- Se guardará estricta confidencialidad sobre los datos obtenidos producto de mi participación, mismos que serán archivados hasta la conclusión del proyecto.
- En el transcurso del estudio, puedo solicitar a la coordinadora del proyecto información actualizada sobre el mismo, así como reportar cualquier acontecimiento inesperado (Alma Alejandra Castro Ortega: 333 667 06 67, almaa@iteso.mx).
- No se percibe ningún riesgo por participar en las actividades de este proyecto.
- Se espera que los resultados ayuden a fomentar la convivencia y la generación de vínculos afectivos entre los participantes.
- Los resultados, así como cualquier texto que se pretende publicar en relación con este proyecto, serán disponibles para mi revisión antes de ser publicados.

Declaro que he recibido una copia del resumen del proyecto y términos de consentimiento y se me dio la oportunidad de leerlos y aclarar mis dudas.

Lugar y fecha _____

Nombre y firma del participante: _____

Nombre y firma de quien proporciono la información para fines de consentimiento:

Anexo C. Matriz de impacto

Objetivo	Fortalecer las habilidades socioemocionales de los estudiantes del TEC a través del taller de bailes de salón, basado en aprendizaje cooperativo y creativo (visión constructiva del error).	
Impactos	Prácticas docentes de los profesores de difusión cultural del TEC de Monterrey con actividades y técnicas de aprendizaje convivencial.	Incremento en la apertura de estudiantes al trabajo cooperativo, empatía y resolución de problemas en equipo.
Usos	Los demás profesores de danza del departamento de difusión cultural incorporan actividades del manual basado en aprendizaje cooperativo y creativo en sus clases.	Construcción de figuras y secuencias coreográficas diseñadas por equipos de estudiantes en los talleres.
Resultado	Manual de actividades convivenciales enfocado en el desarrollo de habilidades creativas, incluyendo aportes desde la experiencia propia de los estudiantes.	Realización de taller con nuevas metodologías de aprendizaje convivencial.
Acciones básicas	Co-diseño (con estudiantes) de dinámicas convivenciales cooperativas y creativas, basadas en comunidades de aprendizaje en colectivo con los estudiantes.	Implementación de dinámicas que fomentan la creatividad de los estudiantes en el taller de bailes de salón.

Problemática	Habilidades socioemocionales deficientes en los estudiantes del TEC como consecuencia del sobreuso de redes sociales y dispositivos electrónicos, la pandemia, así como una cultura docente e institucional enfocada a competencias individuales.
--------------	---

Anexo D. Descripción de actividades

Para lograr los objetivos de este proyecto, se propusieron actividades convivenciales dentro de las aulas de danza en donde se involucraron a todos los estudiantes en el proceso creativo y de ejecución de estas. Algunas de las dinámicas propuestas fueron las siguientes:

➤ Ojos que no ven, corazón que sí siente:

Esta actividad pretendió que los estudiantes tuvieran una conexión con su compañer@, en donde el follower se vendó los ojos. El líder guio a su compañero o compañera solo por medio de la inercia de su cuerpo y sus movimientos; esto los puso en un estado de alerta y percepción absoluta. Tuvieron conexión solo con su pareja, experimentaron confianza, empatía, y comunicación no verbal.

➤ La otra cara de la moneda:

Esta actividad fue mucho más compleja. Se formaron dos equipos; los dos prepararon una coreografía para sus compañeros del género musical disco. Se les dio instrucciones precisas de los requisitos y características que debía cumplir su coreografía y todos participaron de manera activa en el proceso creativo. Al concluir la preparación, se presentaron a los demás compañeros.

Mientras uno de los equipos presentó su coreografía, el segundo equipo fue simplemente espectador (público); se les hizo entrega de un boleto simbólico para poder ver la puesta en escena de sus compañeros.

El tercer equipo fungió el papel de jurado, en donde evaluaron a sus compañeros, pero además le dieron una retroalimentación constructiva de su coreografía. Este mismo proceso se ejecutó con el otro equipo, rotando sus roles, para que todos puedan experimentar la otra cara de la moneda.

➤ Teléfono compuesto:

Esta actividad tomó como base el juego tradicional con el que hemos vivido muchas generaciones llamado Teléfono descompuesto, solo que se trasladará hacia el baile. En esta

dinámica se buscó que cada equipo lograra crear una figura completa del ritmo en cuestión, formando grupos en donde se equilibró el número de integrantes en donde trabajan; además, se trabajó en parejas dentro del mismo grupo.

En el teléfono compuesto se acomodaron en un círculo en parejas, de manera que la primera pareja comenzó a escoger dos elementos de baile basándose en el contenido de la clase o a crear sus propios elementos. La siguiente pareja retomó esas dos figuras creadas por sus compañeros anteriores y aumentó dos figuras más, así sucesivamente, hasta que el equipo logró una figura completa, en donde los equipos construyeron en cooperación y utilizando su creatividad.

➤ Tú y yo somos uno mismo:

El conocido juego con el que muchas generaciones crecimos, llamado bebeleche o avión, lo transformamos un poco para crear una actividad en donde se fomentó la comunicación y los vínculos, en donde se vieron en la necesidad de romper con la barrera de la individualidad y trabajaron en cooperación con sus compañeros.

En esta actividad, se dibujó entre todos con cinta en el piso el famoso Bebeleche. Comenzaron a jugarlo en parejas, en donde entrelazaron los brazos con un compañero o compañera, de forma que el compañero del lado derecho será solo el pie derecho y el compañero de la izquierda será solo el pie izquierdo; en pocas palabras, fueron uno mismo.

Saltaron en coordinación y cooperación al ritmo que les indicaba su servidora, que fue primero estrictamente en ciertas pulsaciones que se marcaron con las claves cubanas y después con el tiempo de la música.

Lo anterior ayudó a tener una mayor atención y poner todos sus sentidos en esta actividad; la pareja que no lograba coordinarse o saltar en el tiempo correcto de la música volvía a comenzar de nuevo.

Los principales objetivos de las dinámicas realizadas fueron los siguientes:

- Que los estudiantes se sintieran apoyados por otros participantes al realizar las actividades.
- Fomentar su iniciativa y confianza en sus capacidades para contribuir al desarrollo de las actividades.
- Colaborar fusionando sus agendas con las de otros, con iniciativa y de forma atenta (incluso cuando no están directamente involucrados).
- Ser guiados por consejos en forma narrativa.
- Mostrar respeto por la actividad grupal.
- Participación guiada.
- Aprendizaje Horizontal.
- Trabajo en cooperación.
- Desarrollo de creatividad.
- Crear vínculos.
- Trabajo con emociones y sentimientos para un mayor autoconocimiento.

Reflexión dialógica colectiva.

Una vez que se inició con la implementación de dinámicas en el aula, se buscó obtener una retroalimentación del alumnado después de cada sesión para fomentar una mayor participación e involucramiento de los estudiantes, con la obtención de información precisa y de esta manera fomentar la horizontalidad en el aprendizaje.

Estos diálogos sin duda ayudaron a reducir los sesgos por mi parte y aumentar la fidelidad de la información presentada como resultados.

Anexo E. Evidencias

Evidencia de actividad lúdica: tú y yo somos uno mismo.



Evidencia de actividad lúdica: hermanos siameses.



Evidencia de actividad lúdica: la otra cara de la moneda.

