



UNIVERSIDAD JUÁREZ AUTÓNOMA DE TABASCO



DIVISIÓN ACADÉMICA DE EDUCACIÓN Y ARTES

**DANZA: HERRAMIENTA PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES PARA LA
VIDA (HPV) DESDE LA EDUCACIÓN PRIMARIA**

TESIS PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRO(A) EN INTERVENCIÓN DE LA INNOVACIÓN DE LA PRÁCTICA
EDUCATIVA

PRESENTA: LIC. DANIELA RODRÍGUEZ ÁLVAREZ

BAJO LA DIRECCIÓN DE: MTRA. TERESA DE LA O DE LA O

EN CODIRECCIÓN: DRA. SARA MARGARITA ALFARO GARCÍA

VILLAHERMOSA, TABASCO, SEPTIEMBRE DE 2024.

Declaración de Autoría y Originalidad

En la Ciudad de Villahermosa, el día 10 del mes septiembre del año 2024, el que suscribe Daniela Rodríguez Álvarez alumna(o) del Programa de Maestría en Intervención e Innovación de la Práctica Educativa con número de matrícula 222J26013, adscrito a la División Académica de Educación y Artes, de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, como autor(a) (es) de la Tesis presentada para la obtención del (título, diploma o grado según sea el caso) título de Maestra y titulada Danza: herramienta para el desarrollo de Habilidades para la Vida (HpV) desde la educación primaria dirigida por Mtra. Teresa de la O de la O.

DECLARO QUE:

La Tesis es una obra original que no infringe los derechos de propiedad intelectual ni los derechos de propiedad industrial u otros, de acuerdo con el ordenamiento jurídico vigente, en particular, la LEY FEDERAL DEL DERECHO DE AUTOR (Decreto por el que se reforman y adicionan diversas disposiciones de la Ley Federal del Derecho de Autor del 01 de Julio de 2020 regularizando y aclarando y armonizando las disposiciones legales vigentes sobre la materia), en particular, las disposiciones referidas al derecho de cita.

Del mismo modo, asumo frente a la Universidad cualquier responsabilidad que pudiera derivarse de la autoría o falta de originalidad o contenido de la Tesis presentada de conformidad con el ordenamiento jurídico vigente

Villahermosa, Tabasco 10 de septiembre de 2024.

Daniela Rodríguez Álvarez

Daniela Rodríguez Álvarez

DIRECCIÓN

Villahermosa, Tabasco; a 10 de septiembre de 2024

REF.DAEA/1190/2023

Asunto: Autorización de impresión de tesis

Dra. Patricia Ordóñez León
Directora de Servicios Escolares
Presente

Conforme a lo establecido en el Artículo 87 del Reglamento de Titulación de la UJAT, le comunico a usted que la **Mtra. Teresa de la O de la O** (Directora) y la **Dra. Sara Margarita Alfaro García** (Codirectora) dirigieron y supervisaron el trabajo recepcional de "Tesis" denominado: "**Danza: Herramienta para el Desarrollo de Habilidades para la vida (HPV) desde la Educación Primaria**", elaborado por la **C. Daniela Rodríguez Álvarez**. El jurado para el examen profesional del mismo (Dra. Cristell Janet Tosca Barrueta, Dra. Sara Margarita Alfaro García, Mtra. Teresa de la O de la O, Dra. María Guadalupe Noriega Aguilar y la Dra. María de Lourdes Luna Alfaro) le revisaron y señalaron las modificaciones necesarias para dicho trabajo y que el interesado ha llevado acabo. Por lo tanto, puede Imprimirse.

Sin otro particular, le envío un cordial saludo.

Atentamente


M.A.E.E. Thelma Leticia Ruiz Becerra
Directora



C.c.p. Lic. Maribel Valencia Thompson. -Jefe del Depto. de Certificación y Titulación de la UJAT
Archivo
MBA'CGOG

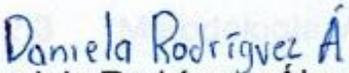
Carta de Cesión de Derechos

Villahermosa, Tabasco 10 de septiembre de 2024.

Por medio de la presente manifestamos haber colaborado como AUTOR(A) y/o AUTORES(RAS) en la producción, creación y/o realización de la obra denominada Danza: herramienta para el desarrollo de Habilidades para la Vida (HpV) desde la educación primaria.

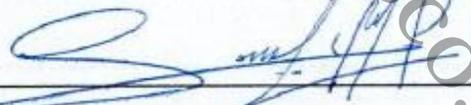
Con fundamento en el artículo 83 de la Ley Federal del Derecho de Autor y toda vez que, la creación y/o realización de la obra antes mencionada se realizó bajo la comisión de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco; entendemos y aceptamos el alcance del artículo en mención, de que tenemos el derecho al reconocimiento como autores de la obra, y la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco mantendrá en un 100% la titularidad de los derechos patrimoniales por un periodo de 20 años sobre la obra en la que colaboramos, por lo anterior, cedemos el derecho patrimonial exclusivo en favor de la Universidad.

COLABORADORES


Daniela Rodríguez Álvarez, Mtra. Teresa de la O de la O, Dra. Sara Margarita Alfaro García

TESTIGOS


Lic. Arturo Antonio Isidro García


Lic. Jessica Pérez Sánchez

Índice de contenido

Resumen	8
Abstract	9
Capítulo I: Antecedentes	12
1.1 Contexto.....	12
1.2 Planteamiento del problema	14
1.3 Objetivos	17
1.4 Justificación	18
1.5 Relevancia del proyecto de investigación	21
Capítulo II: Marco teórico y de referencia	23
2.1 Habilidades para la vida.....	23
2.1.1 HpV en el campo de la educación	24
2.2 Modelos y teorías del enfoque de HpV	27
2.2.1 Desarrollo infantil.....	27
2.2.2 Inteligencias múltiples	29
2.2.3 Teorías de la psicología constructivista	31
2.3 Metodología: Art Thinking	32
2.4 Danza educativa	34
Capítulo III: Diagnóstico	35
3.1 Fundamento del proceso metodológico	35
3.2 Unidades de análisis.....	36
3.3 Herramientas del diagnóstico.....	37
3.4 Resultados del diagnóstico	40
3.5 Análisis de resultados	50
3.6 Supuestos de la intervención o hipótesis acción.....	53

Capítulo IV: Propuesta de intervención.....	55
4.1 Descripción de la propuesta.....	55
4.2 Plan de acción	66
4.3 Registro del proceso de aplicación	75
4.3.1 Fase 1. Explorando el poder de Bombón	75
4.3.2 Fase 2. Danza con la fuerza de Bellota.....	82
4.3.3 Fase 3. Descubriendo mi superpoder	91
4.3.4 Fase 4. Interpretando a Bombón, Burbuja y Bellota.....	98
4.3.5 Fase 5. Danzando en Saltadilla con Burbuja.....	103
4.3.6 Fase 6. Venciendo a Mojo Jojo	107
4.4 Ajustes y observaciones durante la aplicación.....	109
Capítulo V: Aplicación y evaluación	111
5.1 Diseño de la planeación de la evaluación.....	111
5.2 Instrumentos de cotejo.....	118
5.3 Informe de evaluación.....	119
5.3.1 Resultados del proyecto educativo.....	120
5.3.2 Análisis de resultados	127
5.4 Resultados y hallazgos	135
Conclusiones.....	138
Referencias	143
Anexos	148

Índice de tablas

Tabla 1: Habilidades para la Vida.....	23
Tabla 2: Dimensiones e ítems de la escala de HpV.	39
Tabla 3: Recopilación de datos de la entrevista a docente.	46
Tabla 4: Integración de resultados de los instrumentos diagnósticos.	50
Tabla 5: Plan de acción proyecto educativo.	66

Índice de figuras

Figura 1: Resultados Escala Likert de habilidades cognitivas.	42
Figura 2: Resultados Escala Likert de habilidades sociales.....	42
Figura 3: Resultados Escala Likert de habilidades emocionales.	43
Figura 4: Resultados Fichas de observación de habilidades cognitivas.....	44
Figura 5: Resultados Fichas de observación de habilidades sociales.	45
Figura 6: Resultados Fichas de observación de habilidades emocionales... ..	45
Figura 8: Resultados lista de cotejo fase 2: danza creativa.	122
Figura 9: Resultados rúbrica de evaluación fase 3: autoconocimiento.	123
Figura 10: Resultados rúbrica de evaluación fase 4: pensamiento creativo y pensamiento crítico.	124
Figura 11: Resultados rúbrica de evaluación fase 5: toma de decisiones y pensamiento creativo.	125
Figura 12: Resultados de la participación en cada fase del proyecto.....	126
Figura 13: Integración de datos de fichas de observación individual (evaluación inicial) y rúbricas, lista de cotejo (evaluación formativa).	132
Figura 14: Integración de datos de la Escala Likert de habilidades para la vida (habilidades cognitivas) aplicada en etapa inicial y final del proyecto educativo.	

Danza: herramienta para el desarrollo de Habilidades para la Vida (HpV) desde la educación primaria

Autores:

Daniela Rodríguez Álvarez. Teresa de la O de la O, Sara Margarita Alfaro García

Resumen

La educación como eje transversal de la sociedad, ha presentado a través de la historia variedad de evoluciones en respuesta a las demandas sociales; en la actualidad, se plantea la necesidad de concebir desde el ámbito educativo a los individuos de manera holística, ya que las instituciones educativas consideradas como espacios de enseñanza y aprendizaje influyen en el desarrollo integral de los sujetos, dotándolos y fortaleciendo aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales, con la finalidad de formar ciudadanos capaces de convivir en sociedad. Por ende, es crucial desde la educación básica desarrollar de modo transversal las Habilidades para la Vida (HpV) en los estudiantes con el propósito de fomentar el desarrollo integral y la adaptación social.

La presente investigación tuvo como objetivo fortalecer las habilidades con mayor deficiencia en los estudiantes de la institución educativa. Partiendo de esto, la metodología implementada fue la investigación acción, ya que implicó la indagación del bajo nivel de desarrollo de las HpV en los participantes y, posteriormente una intervención educativa a través de procesos de investigación y reflexión de los agentes involucrados en la problemática, con la finalidad de lograr una transformación significativa del entorno.

La intervención se realizó a través del proyecto educativo: *El legado de Saltadilla: el poder transformador de la danza*, el cual fue una propuesta innovadora en danza creativa aplicada al ámbito educativo que buscó transversalizar los contenidos dancísticos con un enfoque de HpV. El propósito principal fue fortalecer las *habilidades cognitivas* en los estudiantes de la institución educativa.

Palabras clave: Habilidades para la Vida, danza creativa, educación primaria

Abstract

Education, as a transversal axis of society, has evolved historically in response to social demands. Currently, there is a need to conceive individuals holistically within the educational sphere since educational institutions, considered as spaces for teaching and learning, influence the integral development of individuals by equipping and strengthening conceptual, procedural, and attitudinal aspects with the aim of forming citizens capable of coexisting in society. Therefore, it is crucial from basic education to develop Life Skills (LS) transversally in students to promote integral development and social adaptation.

The objective of this research was to strengthen the skills with the greatest deficiencies among the students of the educational institution. Based on this, the methodology implemented was action research, as it involved investigating the low level of development of HpV among the participants and subsequently conducting an educational intervention through research and reflection processes with the aim of achieving a significant transformation of the environment.

The intervention was carried out through the educational project: *El legado de Saltadilla: el poder transformador de la danza*, which was an innovative proposal in creative dance applied to the educational sphere that sought to integrate dance content with Life Skills Strategy approach. The main purpose was to strengthen the cognitive skills of the students at the educational institution.

Keywords: Life Skills, creative dance, primary education

Introducción

En la actualidad el ámbito educativo se encuentra permeado de variedad de retos como los cambios sociales que se presentan a través de la historia, por lo cual se requiere de constantes procesos de adaptación para lograr desde la enseñanza y el aprendizaje el fin último de la educación: el desarrollo integral de los individuos, concibiendo al sujeto en su totalidad y no solo desde el aspecto académico como lo señala Paz y Miño (2019), al plantear que las instituciones de formación a menudo se centran en impartir asignaturas y su contenido, sin embargo es fundamental reflexionar si desde ese punto de vista se atienden realmente las necesidades humanas más profundas.

Por ende, la educación como herramienta de desarrollo y transformación debe de permear a los individuos desde los estadios iniciales, con el propósito de fortalecer y consolidar en los sujetos capacidades, habilidades o destrezas en áreas de pensamiento, relacionamiento y emociones. Por lo tanto, el presente proyecto de investigación planteó la necesidad de integrar las Habilidades para la Vida (HpV) desde la educación primaria como un componente base dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que la carencia de estas destrezas en los infantes puede derivar en diversas problemáticas sociales a lo largo de su desarrollo.

El proyecto se desarrolló en un contexto educativo formal, considerando que es en las escuelas donde los individuos pasan una parte significativa de su formación, y donde se pretende formar ciudadanos íntegros, dotados no solo de conocimientos académicos, sino de capacidades esenciales para su adaptación y participación activa en la sociedad (*Ley de Educación del Estado de Tabasco, 2020*).

El objetivo principal fue fortalecer el desarrollo integral de estudiantes de educación primaria mediante de la implementación de un proceso formativo centrado en HpV; este proyecto educativo utilizó la danza creativa como principal herramienta pedagógica, empleando la expresión artística y el movimiento corporal para enriquecer la comprensión, apreciación y asimilación de las destrezas a desarrollar, además de la danza como manifestación cultural y artística.

La integración de la danza creativa propició el mejoramiento de las habilidades cognitivas de los estudiantes y su contribución en el crecimiento personal, emocional y social. Asimismo, se buscó ofrecer una experiencia educativa holística que fortaleciera el desarrollo integral de los estudiantes, preparándolos para enfrentar los retos de la vida con confianza y habilidades consolidadas.

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
México.

Capítulo I: Antecedentes

1.1 Contexto

La educación primaria en Tabasco es concebida de carácter obligatorio para todos los niños y niñas del Estado; según la Ley de Educación del Estado de Tabasco (2020), Artículo 62:

La educación primaria es obligatoria y tiene como finalidad promover el desarrollo integral y armónico de las facultades del educando, dotándolo de conocimientos y habilidades que fundamenten cualquier aprendizaje posterior que lo integre hacia una mejor convivencia social, crear el aprecio a la dignidad humana, la conciencia de la independencia. (p. 28)

La educación primaria está dirigida a la población de seis a catorce años, con el fin de aportar y fortalecer en el educando competencias académicas y del ser, aspectos como la integración en los diversos contextos, identidad, promoción de la salud, medio ambiente y cívico-social, además, de prepararlo para la continuidad en estudios superiores y posterior al mundo laboral, donde aporte a sí mismo, a la familia y a la comunidad.

Por ende, según la Ley de Educación del Estado de Tabasco (2020), la educación primaria fortalecerá la identidad e integración de los estudiantes en sus ámbitos familiares, escolares y comunitarios; además de promover hábitos de lectura, cuidado de la salud, actividad física y alimentación saludable; proporcionará conocimientos básicos para el cuidado del medio ambiente y sobre los derechos y deberes cívicos y sociales; y, finalmente, fomentará una actitud de aprendizaje continuo con el objetivo de preparar a los estudiantes para la vida en sociedad, donde se beneficien a sí mismos, a su familia y a la comunidad.

Por lo tanto, en la educación primaria se debe de propiciar el desarrollo de HpV, ya que como se menciona en la Ley de Educación del Estado de Tabasco, el propósito de la

educación en esta edad es fortalecer las competencias académicas, sociales, emocionales y cognitivas de los estudiantes para una integración idónea en los contextos que habitan, una preparación a las demandas sociales y el desarrollo integral.

Por consiguiente, se intervino en la Escuela Primaria Rural Federal Roldan de la Rosa Peregrino, C.C.T. 27DPR0110J, Z.E. 33, sector 06, institución de carácter público ubicada en la Arena 2da del municipio de Comalcalco, Tabasco. La aplicación de la fase diagnóstica se realizó en el grupo de quinto de primaria turno matutino, en el cual se encontraron inscritos 26 estudiantes entre 10 y 12 años.

Los alumnos son aledaños a la institución educativa, sin embargo, en general, el docente a cargo del grado quinto de primaria planteó que este grupo presenta un bajo nivel en conocimientos académicos, mayormente en español y matemáticas, ya que los infantes no cuentan con capacidad de comprensión y procedimientos matemáticos básicos, por lo cual el maestro enfatiza su enseñanza en estas áreas con el fin de desarrollar y fortalecer la lectura, la escritura y procedimientos matemáticos básicos. El profesor planteó que esta problemática se debe a factores externos al ámbito educativo como jornadas laborales en compañía de sus padres, labores del hogar, cuidado de sus hermanos menores, entre otros. Por consiguiente, se observaron faltas de asistencia frecuentemente de los estudiantes en la institución; además, se evidenció énfasis por parte del docente solo en la enseñanza de las áreas de español y matemáticas, abordando historia y cívica sin profundidad, poniendo en manifiesto la carencia en la enseñanza de las demás asignaturas como educación artística y educación física, ya que se emplea esta asignatura como tiempo de receso, es decir, tiempo libre para los estudiantes; y deficiencia en la enseñanza de las demás asignaturas correspondientes al quinto grado de primaria.

De acuerdo con la misión que consiste en “desarrollar la capacidad intelectual y emocional de los estudiantes, fortalecer sus destrezas y prepararlos para la vida, que logren adoptar una actitud positiva donde se favorezca la convivencia sana y pacífica, [y la visión], ser una institución educativa inclusiva y de calidad, centrada en la práctica de valores, en un entorno seguro y de paz, con docentes educando para la vida” (Sarabia,

M., comunicación personal, 29 de marzo de 2023); la institución educativa debe promover el desarrollo de las HpV, con el fin de formar ciudadanos con destrezas para convivir en sociedad, capacidades para desenvolverse adecuadamente en todos los ámbitos de la vida cotidiana y aportar al medio social y a las problemáticas presentes en este.

1.2 Planteamiento del problema

La educación a lo largo de la historia ha presentado cambios estructurales y pedagógicos, que se han visto sujetos a las transformaciones que va teniendo la sociedad; actualmente, la educación demanda cambios en los cuales se conciba al sujeto en su totalidad, más allá de su conocimiento académico; según Paz y Miño (2019), “la escuela brinda un sin número de asignaturas e información, pero la pregunta es ¿El ser humano dónde está?, es decir, porque la escuela debe llenar de conocimientos a sus estudiantes o se esmera por cumplir con contenido” (p. 86).

Las instituciones tanto formales como informales juegan un papel fundamental, ya que son el lugar de la educación, la cual nace como vía en donde circulan las costumbres, valores morales y culturales, y aspectos ligados a los procesos de identificación social y cultural, que han servido en generaciones anteriores y que a su vez se recrean, se incrementan y se transforman. Asimismo, Tamés, E. (2004), plantea que:

la educación mantiene y legitima condiciones sociales, también modifica y logra cambios significativos en lo que se considera valioso en ámbitos culturales determinados. De ahí que los sistemas educativos sean el espejo tanto de condiciones sociales existentes y dominantes como de propuestas para la construcción de una sociedad más acorde al ideario colectivo vigente en espacio y tiempo específicos. (p. 7)

Actualmente, las instituciones como uno de los medios de enseñanza y aprendizaje buscan favorecer e incidir en el desarrollo integral de cada individuo, aportando y reforzando según el nivel escolar variedad de conocimientos, destrezas, habilidades,

actitudes y demás aspectos con el fin de obtener un crecimiento individual y social, que conlleve a las personas un desenvolvimiento adecuado, en el cual se aporte para y en sociedad.

La Ley de Educación del Estado de Tabasco (2020), en el Capítulo I: disposiciones generales, artículo 2, entiende la educación como un proceso de cambio continuo dentro de una convivencia humana dirigido hacia el desarrollo holístico de los individuos y de las comunidades, que promueva la mejora de aspectos económicos, sociales y culturales de la sociedad.

La educación es medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura; es proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad, y es factor determinante para la adquisición de conocimientos y para formar al hombre de manera que tenga sentido de solidaridad social. (Ley de Educación del Estado de Tabasco, 2020, p. 2)

Por lo tanto, la educación como vía de desarrollo y transformación de los sujetos, al comenzar en los estadios iniciales, o sea la infancia, aquella primera etapa del desarrollo humano que es un proceso continuo, durante el cual los infantes adquieren habilidades cada vez más complejas en áreas como el movimiento, el pensamiento, lo emotivo y las relaciones interpersonales; este proceso se da a partir de la interacción con el entorno propio, que incluye la familia, individuos que participan en el desarrollo, su cultura, valores, representaciones sociales, entre otros aspectos (Otsubo et al., 2004, p. 15).

Craig (1997, citado en Bustos Celis, 2018) propone la infancia desde dos periodos, la primera infancia y la segunda infancia, esta última, es el periodo transcurrido de los 6 a los 12 años, en donde se consolidan y se adquieren habilidades motoras, cognitivas y sociales, además de iniciar el proceso de independencia.

Este periodo, se caracteriza por cambios físicos que pueden incidir en la percepción de la imagen corporal y autoconcepto presentes; procesos en la cognición social, los cuales consisten en pensamientos, conocimientos y comprensiones del mundo social en el que se desenvuelve el individuo, proceso que abarca aspectos como relacionamiento consigo mismo, con el otro y el entorno; inferencia social, entendida como la capacidad de derivar

conclusiones propias que parten de vivencias del contexto; comprensión de juicios morales y éticos ligados a la sociedad, que conllevan a los procesos de toma de decisiones frente a lo que se considera correcto e incorrecto, entre otros. (Craig & Baucum, 2009).

En esta etapa se hace necesaria la enseñanza de HpV como componente base en el proceso de enseñanza y aprendizaje; La Organización Mundial de la Salud (OMS) en conjunto con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y el Banco Mundial en la iniciativa FRESH plantean que las HpV son un “Grupo de competencias psicosociales y destrezas interpersonales (...) que pueden orientarse hacia acciones personales, interpersonales y aquellas necesarias para transformar el entorno de manera que sea propicio para la salud” (WHO, 2003, citado en Martínez Ruíz, 2014, p. 66).

La OMS (1993, citado en Martínez Ruíz, 2014) reconoce diez competencias esenciales: autoconocimiento, empatía, comunicación asertiva, relaciones interpersonales, toma de decisiones, solución de problemas y conflictos, pensamiento creativo, pensamiento crítico, manejo de emociones y sentimientos, y manejo de tensiones y estrés (p. 67).

Es de resaltar, que la vulnerabilidad que tienen los niños frente al contexto que habitan, ya sea educativo, familiar o social, expone la necesidad de permear la enseñanza en todos estos contextos con HpV, ya que, la falta de estas habilidades en este periodo de desarrollo puede ocasionar el inicio temprano al consumo de sustancias, embarazos adolescentes, aislamiento social, violencia, suicidio, deserción escolar y demás problemáticas que atañen la sociedad; problemáticas ligadas a la carencia en la toma de decisiones, consolidación de la identidad, asimilación de roles y normas sociales, entre otros elementos.

En el contexto educativo, un infante que no posea estas habilidades descritas anteriormente, tendrá por ende comportamientos disfuncionales, disrupción en el aula, dificultades en el proceso de socialización y convivencia, en la adaptación con el entorno, en el reconocimiento de sí mismo y como sujeto crítico, en el respeto propio y del otro, en la comprensión de emociones y sentimientos, entre otros; teniendo como consecuencia que este sujeto no logre un desarrollo integral, provocando alguna de las

situaciones nombradas y una nula capacidad en el afrontamiento y resolución de las exigencias de la sociedad.

En la actualidad, desde el ámbito educativo se contemplan los procesos de enseñanza y aprendizaje basados en un enfoque de HpV, este tema ha sido de interés para organismos como la OMS, encargada de liderar la reflexión y la aplicación de dichas destrezas en las agencias de las Naciones Unidas, promovidas por el Programa de Salud Mental desde 1993; asimismo, otras organizaciones abordan esta temática como UNICEF con la metodología Life Skill-Based Education enfocada en la prevención del SIDA. Es fundamental resaltar que desde los organismos de las Naciones Unidas se busca que las HpV incidan positivamente en los programas de prevención y promoción de la salud de los adolescentes, e insisten en la inserción de éstas en la enseñanza en escuelas y colegios. Desde el ámbito educativo, Costa Rica ha implementado las Habilidades para la Vida en el nivel de educación básica, desde programas y proyectos del Departamento de Orientación del Ministerio de Educación Pública (MEP), obteniendo resultados idóneos en el desarrollo de dichas destrezas (Portillo Torres, 2017, pp. 5–7).

Sin embargo, se observan variedad de problemáticas que nos plantean la ausencia de estas HpV en algunos estudiantes, cuestionando ¿cuáles son las HpV con niveles más bajos de desarrollo en la población infantil?, ¿qué estrategias didácticas implementan los docentes desde la educación para la enseñanza de estas habilidades?, y ¿qué tan receptivo es el estudiante frente a la adquisición indirecta de estas habilidades?

1.3 Objetivos

Objetivo problematizador

Analizar los niveles de desarrollo de las HpV en los estudiantes de quinto grado de primaria pertenecientes a la Escuela Primaria Rural Federal Roldan de la Rosa Peregrino, con el fin de diseñar una propuesta de intervención educativa para mejorar las destrezas que se presentarán con mayor deficiencia.

Objetivos específicos

- Identificar las HpV menos desarrolladas en los estudiantes de quinto grado de primaria de la Escuela Primaria Rural Federal Roldan de la Rosa Peregrino, basados en los resultados obtenidos de los instrumentos diagnósticos aplicados.
- Determinar las Habilidades para la Vida con bajo nivel de desarrollo en los alumnos de quinto grado de primaria, para el diseño y planeación de la propuesta de intervención en la Escuela Primaria Rural Federal Roldan de la Rosa Peregrino.
- Indagar sobre la perspectiva del docente frente a las HpV y las estrategias implementadas para el desarrollo de dichas destrezas en los estudiantes de quinto grado de primaria de la Escuela Primaria Rural Federal Roldan de la Rosa Peregrino.

1.4 Justificación

El presente proyecto de investigación surgió del reto que tiene la educación con los sujetos sociales, considerando en su enseñanza tanto aspectos académicos como aspectos del ser, estos últimos fundamentales para lograr el desarrollo integral esperado de los procesos formativos dados en ámbitos familiares, educativos y sociales.

Se planteó el proyecto desde el método de investigación-acción con el fin de brindar el desarrollo y fortalecimiento de las HpV en la población infantil, mediante estrategias aplicadas en el ámbito educativo, visionando que estas planeaciones con enfoque de habilidades, sean de utilidad futura en los diversos contextos de la educación, sin dejar de lado el fin último de la misma, el cual consiste en el desarrollo integral del ser humano, dotarlo de conocimientos, destrezas y capacidades para afrontar y darle soluciones adecuadas a las exigencias constantes de la sociedad.

Por lo tanto, se hace necesaria la enseñanza de estas habilidades para que el individuo aprenda a vivir y convivir en y para la sociedad, es decir, aportando en el progreso y desarrollo social desde sus competencias académicas y del ser; además, de darle la importancia que requieren estas destrezas psicosociales en la vida de todo individuo.

La investigación se centró en el ciclo vital de la segunda infancia, periodo entre los 6 a los 12 años, ya que es en este donde se presentan variedad de cambios físicos, psicológicos y sociales que influyen en el proceso de aprendizaje, además, es una etapa que se encuentra permeada por nuevos conocimientos del medio, sus condiciones y demandas. Por lo anterior, el Estado Mexicano garantiza a través de la educación que los sujetos potencialicen sus capacidades, conocimientos, con la finalidad de que estos sean útiles para la vida, formando a individuos que desarrollen su máximo potencial.

Según la Secretaría de Educación Pública (SEP), Sociedad y gobierno enfrentamos la necesidad de construir un país más libre, justo y próspero, que forme parte de un mundo cada vez más interconectado, complejo y desafiante. En ese contexto, la Reforma Educativa nos ofrece la oportunidad de sentar las bases para que cada mexicana y mexicano, y, por ende, nuestra nación, alcancen su máximo potencial. (Secretaría de Educación Pública, 2017, p. 23)

Igualmente, es una etapa en la que el infante aprende por imitación, observación e interacción, y en este proceso influyen aspectos internos y externos; el proyecto de intervención del desarrollo de HpV en la segunda infancia, periodo entre los 6 a los 12 años, se sustentó desde las teorías de la psicología constructivista, abordando a Piaget respecto al proceso de construcción de conocimientos y las representaciones del mundo; y Vygotsky con su planteamiento del constructivismo sociocultural, el cual postula que el conocimiento se logra mediante la interacción con el entorno social; además de abordar otras teorías y modelos como los cuatro pilares de la educación de Delors, los cuales están estrechamente vinculados a la perspectiva de HpV, en tanto que enfatizan la relevancia de los procesos pedagógicos enfocados en el desarrollo de destrezas psicosociales como componentes fundamentales para alcanzar los propósitos educativos.

En la segunda infancia comienza el entendimiento de la configuración del mundo que nos rodea, además, se forjan las bases y estructuras de aquellos procesos de la personalidad, del carácter, de los ideales, cómo desde la subjetividad propia se define qué es lo correcto y lo incorrecto, y acorde a la riqueza de su contexto será la influencia que este tenga sobre su accionar. Por ende, el desarrollo de las HpV aportarán elementos

importantes en el conocimiento de sí mismo, la asimilación de los roles y normas de la sociedad en la que se habita, en el inicio de la construcción de relaciones interpersonales, de la autonomía y en el pensamiento crítico y creativo con respecto a la postura que se tiene frente al orden social; mitigando problemáticas como el inicio temprano de consumo de sustancias, embarazo adolescente, conductas disruptivas, delincuencia juvenil, entre otros, en ocasiones problemáticas causadas por la influencia del grupo social o búsqueda de la aceptación.

La finalidad del proyecto de intervención se centró en que los infantes fortalecieran y se apropiaran de las HpV, pudiendo así, generar y aportar como se mencionó con anterioridad en el reconocimiento de sí mismo, como sujetos críticos, creativos, autónomos y autosuficientes, capaces de tomar decisiones empoderándose de su accionar e innovar en pro a las demandas sociales, sin dejar de lado el crecimiento y el bienestar personal.

Se intervino mediante el arte, en este caso, a través del proceso de formación en el área de danza, permeada por el enfoque de habilidades; buscando integrar la enseñanza de estas destrezas en las actividades de expresión dancística realizadas con la población infantil; actividades enfocadas en las HpV donde se presentó mayor deficiencia.

Concluyendo, el proyecto se realizó partiendo de la investigación-acción, puesto que, fue una intervención educativa mediante procesos de investigación y reflexión de los agentes inmersos en la problemática, con el propósito de conseguir un cambio o transformación del contexto; se beneficiaron estudiantes entre los 10 y 12 años del grado sexto de primaria, dotándolos y fortaleciéndolos de habilidades, destrezas o capacidades que facilitan la sana convivencia, la interacción social, el afrontamiento de exigencias, la comprensión de la realidad y otros elementos esenciales para lograr una mejor calidad de vida, una integración del individuo a la sociedad y el aprender a vivir en comunidad; además, fue de aprovechamiento para la institución educativa a intervenir, respecto a que las estrategias utilizadas por el investigador para el desarrollo de dichas habilidades se recopilaron en una guía digital para docentes, pudiendo la institución implementarlas posteriormente.

1.5 Relevancia del proyecto de investigación

La educación basada en Habilidades para la Vida propicia el desarrollo de capacidades para que los niños y niñas construyan las destrezas necesarias en su desarrollo humano y enfrenten de forma efectiva los retos de la vida diaria; resulta pertinente promover las habilidades en el ámbito de las instituciones educativas desde las etapas tempranas de la enseñanza primaria, con el propósito de propiciar un proceso continuo de desarrollo y consolidación de dichas capacidades a lo largo de la vida (Díaz de Villegas et al., 2021).

Esta moción educativa basada en HpV ha sido considerada por instituciones educativas públicas y privadas, que le apuestan a la educación con el fin de formar personas para el mundo actual, con destrezas para desenvolverse de manera idónea y adecuada frente a las problemáticas y necesidades cambiantes que va teniendo la sociedad, sin embargo, actualmente es un tema que no se ha intervenido completamente desde el ámbito educativo, dejando de lado en la enseñanza de los infantes ese componente del ser, y enfatizando la enseñanza en competencias académicas, más comúnmente la lógico-matemática y la comprensión lectora, evidenciando deficiencia en el desarrollo de valores y destrezas en el relacionamiento, el reconocimiento propio, del otro y del contexto, en el manejo de las emociones y sentimientos, en la falta de pensamiento crítico y creativo frente a las adversidades, y demás habilidades importantes para un desarrollo integral y pertinente para los sujetos actuales.

Es por esto, que la SEP de México, propone un sistema educativo integral, ya que, incorpora en el proceso de enseñanza y aprendizaje aspectos académicos acompañados de capacidades cognitivas, emocionales y sociales, es decir, habilidades de relacionamiento, decisión, resolución y conocimiento personal y del contexto, para facilitar una sana convivencia en todos los ámbitos de la cotidianidad de los individuos y el aprender a vivir y afrontar las exigencias de la sociedad.

Desde la Secretaría de Educación Pública (2017), es primordial en la educación fortalecer las destrezas socioemocionales de los estudiantes para que puedan desarrollar la determinación, perseverancia y resiliencia, experimentar la felicidad, permitiéndoles afrontar y adaptarse a nuevos desafíos de manera creativa. Asimismo, se

busca que los estudiantes reconozcan su valor propio, aprendan a respetarse a sí mismos y a los otros, expresen y regulen sus emociones, establezcan y cumplan acuerdos y normas, y manejen los conflictos de manera constructiva y asertiva.

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
México.

Capítulo II: Marco teórico y de referencia

2.1 Habilidades para la vida

En la actualidad el desarrollo de HpV ha sido un tema relevante específicamente en el ámbito educativo, debido a su influencia en el crecimiento personal de los individuos y al avance de la sociedad. La Organización Mundial de la Salud (OMS) en conjunto con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y el Banco Mundial en la iniciativa FRESH plantean que las HpV son un conjunto de destrezas psicosociales e interpersonales que pueden dirigirse hacia acciones personales, interpersonales y aquellas necesarias para transformar o modificar el contexto, haciendo de este un espacio favorable para la salud (WHO, 2003, citado en Martínez Ruíz, 2014).

La OMS reconoce diez competencias esenciales para afrontar los retos del mundo contemporáneo en la niñez y adolescencia; asimismo, Mangrulkar et al., (2001), agrupan dichas habilidades en tres dimensiones básicas, habilidades sociales, habilidades cognitivas y habilidades emocionales, las cuales se recopilan en la tabla 1.

Tabla 1: Habilidades para la Vida.

Habilidades para la Vida		
Habilidades cognitivas	Autoconocimiento	Comprender a profundidad quiénes somos, valores, fortalezas, debilidades, carácter, preferencias, formar percepciones propias, de los demás y del entorno que habitamos.
	Pensamiento creativo	Emplear aspectos como la razón, los sentimientos, las intuiciones, instintos, entre otros para considerar variedad de puntos de vista, posibilitando crear, innovar y emprender con originalidad.
	Pensamiento crítico	Aprender a cuestionarse, explorar y no aceptar las cosas de manera ingenua. Tener la capacidad de formar conclusiones propias sobre la realidad, evitando admitir la información sin una reflexión.
	Toma de decisiones	Analizar diferentes opciones o alternativas considerando necesidades, destrezas y consecuencias positivas y negativas de las decisiones propias y en la vida de los demás.
Habilidades sociales	Comunicación asertiva	Comunicar de forma clara y apropiada al entorno y la cultura los sentimientos, pensamientos y

		necesidades, además de ser capaz de escuchar y comprender los sentimientos, pensamientos y eventos de un contexto particular.
	Relaciones interpersonales	Desarrollar y mantener relaciones o conexiones significativas, además de tener la capacidad de finalizar las relaciones que obstaculizan el crecimiento personal.
	Solución de problemas y conflictos	Gestionar y transformar problemáticas y desafíos de la vida cotidiana de manera flexible y creativa, reconociendo oportunidades para el cambio tanto propio como colectivo.
Habilidades emocionales	Empatía	Se pone en el lugar de la otra persona con la finalidad de comprenderla a mayor profundidad y reaccionar de manera solidaria, considerando las circunstancias particulares.
	Manejo de emociones y sentimientos	Aprender a transitar en el ámbito emocional, buscando armonía entre los sentimientos propios y de los demás, con la finalidad potenciar la vida personal y las relaciones interpersonales.
	Manejo de tensiones y estrés	Detectar oportunamente las causas de tensión y estrés en la cotidianidad, y ser capaz de identificar sus formas de expresiones y encontrar medios para eliminarlas de manera saludable.

Fuente: Elaboración propia con base en datos de Martínez Ruíz, (2014) y Mangrulkar et al., (2001)

2.1.1 HpV en el campo de la educación

Dado que la escuela constituye uno de los espacios más relevantes para el crecimiento y esparcimiento de las personas, y considerando que los niños, niñas y jóvenes (NNJ) pasan allí una parte significativa de su tiempo durante una de las etapas más importantes de su vida, resulta esencial implementar acciones encaminadas a la adquisición de competencias psicosociales fundamentales para su desarrollo personal y su capacidad de convivir en sociedad.

En el contexto educativo, se han generado iniciativas, planes de acción y propuestas orientadas a la integración de HpV o destrezas psicosociales en la estructura curricular escolar, con el fin de fomentar su transversalización en este ámbito y formar individuos críticos, solidarios, independientes, respetuosos, tolerantes, conscientes del entorno que los rodea y comprometidos con su cambio (Mantilla Castellanos, 2005).

Las Habilidades para la Vida (HpV), son fundamentalmente destrezas que le sirven a las personas para relacionarse mejor consigo mismas, con las demás personas y con el entorno, por lo que se puede decir que la educación en HpV es un estilo de educación que se centra en los aspectos más personales, humanos y subjetivos del individuo, sin descuidar el papel de la interacción colectiva que contribuye a configurar su desempeño personal y social. (Mantilla Castellanos, 2005, pp. 16–17)

La perspectiva de HpV, como iniciativa de la OMS, se deriva de la necesidad de proporcionar a NNJ las herramientas o destrezas necesarias para afrontar y superar las exigencias, retos y tensiones propias del mundo contemporáneo, los cuales se originan por los cambios culturales y de los estilos de vida en constante transformación que se dan en la sociedad.

Asimismo, la UNESCO ha sugerido que la educación se encamine sobre la base de cuatro pilares fundamentales de una auténtica *educación para la vida*: aprender a ser; aprender a aprender; aprender a hacer; y aprender a convivir (Mantilla Castellanos, 2005). Con relación a esto, tanto la perspectiva de HpV como los cuatro pilares de la educación propuestos por Delors (1996), hacen hincapié en la importancia de los procesos de enseñanza y aprendizaje de destrezas psicosociales como elementos esenciales para alcanzar los objetivos educativos, particularmente en lo referente al aprendizaje para el desarrollo personal y la convivencia social, es decir, *aprender a ser y aprender a convivir*.

El primer pilar de la educación según la propuesta de Delors (1996), denominado *aprender a conocer* supone aprender a aprender, implica el proceso de comprensión del entorno que rodea al individuo, a fin de vivir con dignidad, potenciar su desarrollo profesional y comunicarse efectivamente con los demás, lo cual se fundamenta en el disfrute por descubrir, conocer y comprender.

El segundo pilar de la educación, conocido como *aprender a hacer*, está intrínsecamente vinculado a la forma profesional; en este se plantean interrogantes de cómo enseñar a los estudiantes a situar y aplicar sus conocimientos a la práctica, a la vez de que se ajusten a las demandas variables del mercado laboral, cuya evolución no es en totalidad

predecible. Este pilar busca desarrollar habilidades y competencias que permitan al sujeto desempeñarse efectivamente en un futuro en el ámbito laboral.

El tercer pilar, *aprender a vivir juntos* o *aprender a convivir*, plantea dos enfoques fundamentales para la educación. En primer lugar, el descubrimiento gradual del otro, fomentando el conocimiento y la comprensión de las diferentes culturas, valores y perspectivas de los demás; y, en segundo lugar, que el individuo a lo largo de su vida tenga una participación activa y constante en proyectos y propuestas comunes, con el propósito de mitigar conflictos y desarrollar capacidades de resolución de problemas.

El cuarto y último pilar, denominado *aprender a ser*, se refiere al desarrollo integral de cada individuo, involucrando destrezas como el pensamiento autónomo, crítico y creativo para formular juicios propios, además, implica la capacidad de desarrollar resiliencia, es decir, la habilidad para afrontar y superar circunstancias adversas y desafiantes de manera constructiva. El propósito fundamental de este pilar es promover el crecimiento personal, el sentido de identidad, el pensamiento crítico, la imaginación y el desarrollo de capacidades necesarias para construir una vida significativa y desenvolverse de manera efectiva en el entorno social.

Por lo tanto, las HpV se encuentran estrechamente vinculadas con los cuatro pilares de la educación propuestos por Delors (1996), ya que mediante la educación se busca promover y desarrollar capacidades y competencias en los estudiantes para que comprendan la realidad que habitan y las múltiples facetas del entorno; que tengan un sentido crítico acompañado de una autonomía de juicio; un pensamiento creativo e innovador para afrontar las exigencias y transformar la realidad; el descubrimiento de sí mismos, ya que es a través de este que se logra el reconocimiento del otro y la comprensión de sus acciones.

Las instituciones educativas, como agentes facilitadores del desarrollo integral y crecimiento personal y social de los individuos, tiene la responsabilidad de diseñar propuestas de enseñanza enfocadas en actividades culturales, deportivas y sociales. Estas actividades tienen como objetivo principal fortalecer las destrezas psicosociales de los estudiantes, fomentando el reconocimiento de sí mismos, de los demás y del entorno

social en el que se desenvuelven, así como lo postula Mantilla Castellanos (2005), en las escuelas y colegios el enfoque en la educación en HpV, implica la planeación de currículos holísticos que integren la enseñanza de HpV en los programas escolares de educación para una vida saludable; además de otras intervenciones enfocadas en primer momento a mejorar la salud, el bienestar, las oportunidades de aprendizaje y el desarrollo humano de la comunidad educativa; y, que aporten al desarrollo personal y social, a la protección de los derechos humanos y a la prevención de problemáticas sociales.

2.2 Modelos y teorías del enfoque de HpV

El enfoque de HpV se sustenta en fundamentos teóricos que abordan el crecimiento, el aprendizaje y el comportamiento de los seres humanos, en particular, de NNJ.

La adquisición de estas destrezas psicosociales se da a lo largo de la vida, a través del conocimiento y la interacción del individuo con la sociedad, así como de la construcción de representaciones mentales y sociales, y de los procesos físicos, cognitivos y psicosociales propios de cada persona.

2.2.1 Desarrollo infantil

Al abordar el desarrollo de HpV durante la etapa de la infancia media, periodo que abarca aproximadamente desde los 6 hasta los 12 años, es necesario tener en cuenta tanto los factores externos como los internos que influyen en el desarrollo de los individuos.

En este ciclo vital el crecimiento cognoscitivo facilita el desarrollo de conceptos complejos relativos al yo, es decir sobre sí mismos, además de mejorar la comprensión emocional y la capacidad de control; la percepción del niño sobre sí mismo es más consciente y realista, conformando así, sistemas mentales cada vez más complejos (Papalia et al., s/f). Asimismo, el desarrollo cognitivo en esta etapa de la niñez posibilita la realización de procesos de pensamiento abstracto y resolución de problemas, lo que implica una reestructuración de las representaciones mentales y sociales del individuo, es decir,

modificación en la forma en la que conoce el mundo, aportando al incremento de destrezas y capacidades necesarias para vivir y convivir en sociedad.

Durante este estadio, los infantes poseen una mayor conciencia de sí mismos y de su cuerpo, los cambios físicos que experimentan generan preocupación por la apariencia física, y la imagen corporal desempeña un papel fundamental en la construcción de la autoestima, la manera de relacionarse con los otros, el sentido de identidad y de pertenencia, entre otros aspectos.

Igualmente, el desarrollo psicosocial en esta etapa de la niñez media, permite que los infantes construyan su autoconcepto, comiencen a consolidar la autoestima, entendiendo esta como la percepción que uno tiene de sí mismo, abarcando emociones, pensamientos, sentimientos actitudes y experiencias acumuladas a los largo de la vida (Mejía *et al.*, citados en Panesso Giraldo & Arango Holguín, 2017), y tengan un crecimiento emocional, acompañado de mayor conciencia de sus sentimientos y de los demás, por ende un aumento en el control de sus emociones.

En consecuencia, a medida que los niños y niñas experimentan este desarrollo, son capaces de comprender e identificar la percepción y valoración de sí mismos, lo que les permite desarrollar una mayor conciencia de su propio conocimiento, esta capacidad se encuentra estrechamente relacionada con el manejo de emociones y sentimientos, las relaciones interpersonales, empatía, entre otros.

El conocimiento del mundo social también desempeña un papel esencial en el desarrollo de estas habilidades, dado que los individuos elaboran representaciones o modelos precisos y apropiados sobre la realidad en la que se encuentran inmersos, posibilitando la interacción en esta y la realización de anticipaciones sobre futuros acontecimientos (Delval, 1996). Estas representaciones conllevan a la comprensión del medio social, el cual está intrínsecamente relacionado y es transversal con el desarrollo de habilidades psicosociales durante la niñez media. A través de este conocimiento, los infantes comprenden el entorno en el que se desenvuelven, las relaciones sociales que establecen y los roles que se desempeñan en diversos contextos de la sociedad.

Por ende, conforme los niños y niñas avanzan en su crecimiento, van adquiriendo conocimientos acerca de las normas y valores sociales, así como las reglas de comportamiento establecidas en su entorno. Esto ocurre a través de cuestionamientos, experiencias y observaciones de las acciones de los demás, proporcionando y facilitando a los infantes adaptarse de manera constructiva y positiva a diversas situaciones y contextos.

2.2.2 Inteligencias múltiples

En la década de 1980, Howard Gardner introdujo el concepto de las inteligencias múltiples, desafiando el paradigma convencional de la inteligencia al otorgarle un nuevo significado que abarca una amplia variedad de capacidades humanas. Para Gardner (1995, citado en Galiani & Terlato, 2020), la inteligencia involucra la capacidad para resolver problemas; cuestiona la concepción tradicional de la inteligencia, la cual ha sido ideada desde la uniformidad y el reduccionismo, representada en un constructo único o factor general.

Este planteamiento llevó a Gardner a postular la existencia de ocho inteligencias humanas, donde cada una manifiesta una capacidad que opera de acuerdo con sus propios procedimientos, sistemas, reglas, y posee sus propias bases biológicas. Las inteligencias múltiples identificadas son *lingüística, musical, lógico-matemática, espacial, naturalística, cenestésica-corporal, interpersonal e intrapersonal*.

Por ende, autores como Mangrulkar et al. (2001) nos plantean que la teoría de las inteligencias múltiples influye significativamente los sistemas educativos y es fundamental para integrar el enfoque de las HpV en la promoción y la prevención. Asimismo, manifiestan que considerar la existencia de variedad de inteligencias, más allá de las capacidades o habilidades lingüísticas y las lógico-matemáticas, significa que los maestros deben de incluir en sus procesos de enseñanza y aprendizaje una gama más amplia de habilidades. Además, de ser necesario el empleo de diversos métodos de instrucción en el aula para incluir a los alumnos en los distintos estilos de aprendizaje,

métodos como el participativo y activo, y el estímulo del empleo de inteligencias como la espacial, musical, naturalista, entre otras.

Considerando lo expuesto anteriormente, las inteligencias múltiples desempeñan un papel significativo en el fomento del desarrollo de HpV, particularmente en áreas como el autoconocimiento, el pensamiento crítico, el pensamiento creativo y la toma de decisiones. Estas habilidades cognitivas, según los resultados obtenidos de la fase diagnóstica de la propuesta de intervención, se identificaron como las destrezas con mayores deficiencias en los estudiantes de quinto grado de primaria.

Al reconocer la diversidad de formas de pensamiento y aprendizaje presentes en los individuos, así como al considerar la variedad de inteligencias propuestas por Gardner, se promueve un enfoque más amplio y completo del pensamiento crítico en respuesta a diversos contextos sociales. Además, la teoría reconoce la importancia de la creatividad en el desarrollo humano, e identifica que esta puede manifestarse de diferentes maneras y en distintas áreas. Por lo tanto, es posible fortalecer esta capacidad durante la infancia a través de la exploración en campos como la música, el arte y la danza, entre otros, alineándose con las fortalezas de inteligencias específicas.

Igualmente, se promueve el autoconocimiento de los sujetos, debido al reconocimiento de las fortalezas y debilidades respecto a las ocho inteligencias propuestas, permitiendo a los niños y niñas la capacidad de identificar sus propias habilidades, preferencias de aprendizaje, así como comprender tanto sus virtudes como sus carencias, como resultado, pueden tomar decisiones informadas para abordar de manera efectiva las actividades y desafíos de la vida diaria.

Finalmente, las inteligencias múltiples proporcionan amplias alternativas para la toma de decisiones, ya que los infantes al comprender sus áreas dominantes de inteligencia pueden seleccionar estrategias que se ajusten mejor a sus fortalezas individuales, permitiéndoles tomar decisiones pertinentes al solucionar problemas y exigencias propias de su etapa de desarrollo.

2.2.3 Teorías de la psicología constructivista

La psicología constructivista postula que el conocimiento es un proceso dinámico e interactivo en el que la mente interpreta y analiza la información externa (Serrano & Pons, 2011), es decir, el conocimiento se construye a través de la participación activa del individuo, quien tiene un rol dinámico en este proceso; en este sentido, el sujeto interpreta y otorga significado a la información que recibe de estímulos externos e internos, y la integra con sus conocimientos previos y experiencias, esta interacción e integración de elementos permiten la construcción de un conocimiento individualizado y significativo.

Para Piaget (citado en Serrano & Pons, 2011), la construcción del conocimiento es un proceso individual que ocurre en la mente de cada sujeto, pues es allí donde se almacenan sus representaciones del mundo. Por lo tanto, el aprendizaje es un proceso interno que implica relacionar información nueva con las representaciones mentales preexistentes, conllevando al análisis, transformación, reestructuración y diferenciación de esas representaciones; y aunque, este proceso sea intramental, puede ser guiado por la interacción con otros individuos, ya que los otros pueden generar contradicciones que el sujeto debe superar.

De igual manera, Vygotsky con el constructivismo sociocultural (citado en Serrano & Pons, 2011) postula que, según la ley de doble formación, el conocimiento se adquiere primero a nivel intermental y luego a nivel intrapsicológico, de este modo, lo social desempeña un papel fundamental en la construcción del conocimiento, asumiendo que este proceso implica una internalización guiada por los *otros sociales* en un ambiente estructurado.

Desde las perspectivas de Piaget y Vygotsky respecto al constructivismo, se evidencia que la interacción social desempeña un papel primordial en los procesos cognitivos presentes en el desarrollo infantil. En este sentido, las interacciones del niño con sus pares y otras personas le permiten cuestionar sus propias creencias, incorporar y asimilar nueva información y experiencias, y buscar niveles más avanzados de comprensión (Mangrulkar et al., 2001).

Además, un componente clave en la teoría de Vygotsky reside en el concepto de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), el autor planteaba dos niveles de desarrollo en el niño, el

nivel de desarrollo actual que hace referencia a la resolución de problemas individualmente, y el nivel más avanzado de desarrollo próximo, referido a la resolución de problemas con ayuda.

Vygotsky (1988, citado en Gamboa Graus, 2019), afirmaba que la ZDP es

la distancia entre el nivel actual de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (p. 39)

Por lo tanto, las teorías de la psicología constructivista desarrolladas por Piaget y Vygotsky tienen varias aportaciones al desarrollo de habilidades cognitivas y socioemocionales en la infancia media, ya que destacan la importancia de la construcción del conocimiento por parte del individuo y enfatizan en la interacción social y el entorno cultural en este proceso.

Según estos autores, los niños y niñas construyen la comprensión del mundo que los rodea a través de la interacción con sus ámbitos de desenvolvimiento y la integración y asimilación de la información que reciben de este con los datos previos, implicando en esta etapa la capacidad de cuestionamiento, pensamiento crítico y reflexión sobre la información recibida, permitiéndoles desarrollar la capacidad de pensamiento crítico.

2.3 Metodología: Art Thinking

El arte nos invita a la exploración, la construcción, el pensamiento, la creatividad, el raciocinio, entre otros aspectos, del mundo que nos rodea; nos posibilita la comprensión desde variedad de perspectivas de la realidad que habitamos, por lo cual, es una herramienta que dentro de la educación permite a los individuos desarrollar y fortalecer capacidades significativas para un desenvolvimiento positivo en la sociedad y una comprensión de esta.

Sin embargo, desde el ámbito educativo, los procesos artísticos considerados como herramientas de formación integral, se han vuelto imperceptibles para los educadores o sencillamente, son reducidos y minimizados por los agentes inmersos en este campo, ya que son percibidos como procesos de creación de productos para fines decorativos o material de regalo, dejando de lado los procedimientos cognitivos, emocionales y sociales que cada sujeto empleó para la construcción. Asimismo, la educación artística es visibilizada como un proceso infantilizado, relacionada con lo lúdico, por ende, desvinculada de la formación para el trabajo y la construcción ciudadana.

Por consiguiente, para realizar una integración positiva del arte y la educación, y hacer de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula espacios enriquecedores y significativos, de construcción de conocimiento individual y colectivo para los individuos, retomamos la metodología *Art Thinking* propuesta por Acaso, M. y Megías, C.; las cuales nos plantean el interrogante de cómo el arte puede transformar la educación.

Las autoras exponen el *Art Thinking* desde una práctica cuestionadora, donde el arte nos posibilita el pensar, y “empezamos a pensar cuando aquello que sabemos (o no sabemos) afecta a nuestra relación con las cosas, con el mundo, con los otros” (Acaso & Megías, 2017, p. 70).

Asimismo, esta metodología promueve la noción de proceso, con el fin de desarrollar experiencias de tiempo necesario construidas desde la reflexión crítica. Dichas experiencias se tornan reflexivas, críticas y analíticas, y se proyectan hacia el exterior con la responsabilidad de la transformación social (Acaso & Megías, 2017, p. 78).

Por lo tanto, el *Art Thinking* favorece espacios de construcción de conocimiento intergeneracional mediado por el arte, en donde los procesos introduzcan a los individuos hacia el análisis, la crítica y la reflexión para un mayor entendimiento y conocimiento del mundo, y para el accionar social a través del afrontamiento de las problemáticas contemporáneas.

2.4 Danza educativa

La educación como eje esencial para la sociedad, nos propone formar ciudadanos integrales y participativos, es decir, que contribuyan a su entorno y se desarrollen personal, profesional, social y familiarmente; por lo que los sujetos deben de poseer variedad de habilidades, capacidades o destrezas que faciliten su desenvolvimiento, afrontamiento y desarrollo en el medio social.

Es en este contexto donde autores como Rudolf Laban (citado en Pastor Prada et al., 2022), proponen el concepto de Danza Educativa o Educación a través de la Danza con la finalidad de reincorporar el valor de la danza en el ámbito educativo y terapéutico. Asimismo, defiende la idea de la transversalización de la danza en la educación para conservar la espontaneidad innata de los seres humanos y promover la expresión creativa y artística.

Por lo tanto, al proponer la transversalización de la danza en el ámbito educativo, se busca integrar el arte como una parte fundamental del proceso de desarrollo integral de los estudiantes; la danza se presenta como una herramienta pedagógica y metodológica que ofrece múltiples beneficios en áreas del desarrollo humano como lo son las corporales, emocionales, intelectuales, cognitivas y sociales; y es a través de su amplia variedad de formas de aplicación, que la danza se convierte en una herramienta polifacética y flexible, contribuyendo significativamente los procesos educativos, potenciando un desarrollo holístico y enriqueciendo las experiencias de aprendizaje.

Consecuentemente, Fux (1981, citado en Vicente Nicolás et al., 2010) destaca la importancia y la necesidad de cambiar la percepción de la danza como un adorno y complemento de las disciplinas educativas, y sugiere que incluirla en la educación obligatoria promovería la autoconcepción del cuerpo como medio de expresión ligada con la vida; al igual que su relevancia en el desarrollo físico, intelectual y afectivo-emocional.

Capítulo III: Diagnóstico

3.1 Fundamento del proceso metodológico

El presente proyecto se planteó desde la investigación acción participativa, ya que buscaba indagar sobre el bajo nivel de desarrollo de las HpV en niños y niñas inmersos en el ámbito educativo para fortalecerlas a través de la intervención; y además trascender y llegar hacer coparticipes y empoderar a docentes y agentes que participan del proceso de enseñanza, sobre estrategias para intervenir estas habilidades y la importancia de desarrollar dichas capacidades en los estudiantes; partiendo que según Greenwood (2016, citado en Zapata & Rondán, 2016):

La investigación-acción (IA) no es un “método” más de las ciencias sociales, sino una manera fundamentalmente distinta de realizar en conjunto investigación y acción para el cambio social. En la IA, la participación no tiene sólo un valor moral, sino que es esencial para el éxito del proceso, pues la complejidad de los problemas abordados requiere del conocimiento y la experiencia de un espectro amplio de actores.

La IA no es ni un método ni una técnica: es una estrategia de vida que incluye la creación de espacios para el aprendizaje colaborativo y el diseño, ejecución y evaluación de acciones liberadoras. (p. 7)

Desde la investigación acción participativa la fase de diagnóstico implica una descripción minuciosa sobre los procedimientos necesarios para recopilar información que de evidencia de la problemática, por ende, es importante detallar el proceso metodológico desde la perspectiva de la IA, incluyendo las técnicas de recolección de datos que se emplearán y las características de los sujetos de estudio en su contexto específico (Luna Alfaro et al., 2020, p. 9).

Por esta razón, esta fase fue fundamental en la planeación de la propuesta de intervención, ya que permitió esclarecer la problemática del contexto a través de la aplicación de diversas herramientas, además de ser la base para el diseño de la

planeación, pues, arrojó en este caso, el nivel de desarrollo de las diez HpV planteadas por la OMS, las cuales son a) autoconocimiento, b) empatía, c) comunicación asertiva, d) relaciones interpersonales, e) toma de decisiones, f) solución de problemas y conflictos, g) pensamiento creativo, h) pensamiento crítico, i) manejo de emociones y sentimientos, y, j) manejo de tensiones y estrés (Martínez Ruíz, 2014, p. 67).

3.2 Unidades de análisis

En esta fase del proyecto se abordaron las diez HpV consensuadas por la OMS, las cuales se agruparon en tres unidades de análisis que son: habilidades sociales (comunicación asertiva, relaciones interpersonales y manejo de problemas y conflictos); habilidades cognitivas (toma de decisiones, pensamiento crítico, pensamiento creativo y autoconocimiento); y habilidades emocionales (empatía, manejo de emociones y sentimientos y manejo de tensiones y estrés) (Mangrulkar et al., 2001).

Las habilidades sociales propuestas se definen como las capacidades que poseen los estudiantes de expresar sus ideas adecuadamente de manera clara y directa, respetando las opiniones de los demás; comunicarse idóneamente y de forma fluida en los contextos cotidianos; identificar situaciones problemáticas, reconocer sus emociones frente a la situación e identificar posibles soluciones.

Las habilidades emocionales son las capacidades que tienen los estudiantes de reconocer que cada individuo es un ser diferente, y que todos actúan de diversas formas ante la misma situación; reconocer y aceptar creencias, costumbres, opiniones del otro, tolerando las posibles posturas de los individuos y, reconocer sus emociones e identificarlas.

Y finalmente, las habilidades cognitivas se identifican como las capacidades que poseen los estudiantes de reconocerse a sí mismos e identificar sus fortalezas, debilidades, valores, gustos, disgustos, ideales, necesidades y limitaciones; reaccionar con opiniones propias frente a situaciones del contexto, reuniendo ideas novedosas ante problemas

específicos; interpretar ideas y plantear preguntas; valorar las diferentes opiniones frente a una situación y reflexionar cada una de ellas.

La población fue una muestra de 26 participantes: 14 niños y 12 niñas con edades alrededor de 10 a 12 años, pertenecientes al quinto grado de la Escuela Primaria Rural Federal Roldan de la Rosa Peregrino.

Para dar inicio al proceso metodológico, se realizó un primer acercamiento a la realidad educativa del contexto por parte del investigador, con la finalidad de entablar vínculos con los agentes activos en el ámbito, directivos, docentes y estudiantes; y principiar con la implementación de la estrategia de observación participativa en la vida cotidiana escolar y con situaciones específicas estructuradas por el investigador; esta herramienta se llevó a cabo durante todo el proceso diagnóstico, y se complementó con fichas de observación individuales enfocadas en las diez HpV por parte del investigador.

Posterior, se llevó a cabo la implementación de la *Escala Likert de Habilidades para la Vida* en los estudiantes de quinto grado de la Escuela Primaria Rural Federal Roldan de la Rosa Peregrino; instrumento de elaboración propia, diseñado con base en el “Test de habilidades para la vida” de Díaz Posada et al., (2013), y la adaptación al contexto mexicano realizada por Santana Campas et al., (2018).

Y, por último, se realizó una entrevista estructurada al docente, con el fin de conocer la perspectiva de este frente a las HpV y su nivel de desarrollo en los estudiantes y, cómo desde su experiencia y quehacer docente fortalece dichas capacidades en los alumnos.

3.3 Herramientas del diagnóstico

Con el fin de realizar un proceso diagnóstico idóneo y pertinente para la planificación e implementación de la propuesta de intervención, fue necesario determinar, elegir y diseñar instrumentos que fueron utilizados para la recopilación de datos. La metodología utilizada fue la IA, que consiste en integrar la investigación con la acción para mejorar o mitigar las problemáticas presentes en la población participante, basada en la reflexión crítica y el trabajo colaborativo entre los actores activos del proceso (investigador y

participantes); según Vidal Ledo & Rivera Michelena (2007, citado en Alquerque Camargo et al., 2021), la IA permite de investigación que permite conectar el estudio de problemáticas en un contexto específico con programas de acción social, favoreciendo la obtención mutua de conocimientos y transformaciones sociales.

En esta etapa de la IA es crucial la selección de instrumentos adecuados, ya que garantizan que la información recopilada sea confiable y válida, conllevando a que la investigación sea efectiva, pertinente y rigurosa. Igualmente, Guevara Alban et al., (2020), mencionan que es a través de estas herramientas que se ponen en conocimiento todas las perspectivas existentes respecto a la problemática y los objetivos.

Por consiguiente, se determinaron tres instrumentos para la recolección de datos y posterior análisis, los cuales fueron: observación participativa, Escala Likert de Habilidades para la Vida aplicados a los estudiantes de quinto grado de primaria y entrevista estructurada aplicada al docente a cargo.

La técnica de observación en esta investigación permitió recopilar información sistémicamente de los participantes, sus comportamientos, conductas, actitudes con relación a las HpV en el ámbito educativo, evidenciando cómo se desenvuelven y afrontan la cotidianidad escolar. Según Hernández Sampieri & Mendoza Torres (2018), la observación es un método de recolección de datos que se centra en el registro sistemático, válido y confiable de comportamientos y situaciones observables, empleando un conjunto estructurado de categorías y subcategorías.

Este método se abordó desde la observación participativa comprendida según Rodríguez *et al.* (1996, citados en Rekalde et al., 2013), como una forma interactiva de recopilación de datos que demanda la participación activa del observador en las situaciones observadas, permitiendo así obtener percepciones de la realidad estudiada.

La observación participativa se realizó en la cotidianidad de los participantes, además se implementaron actividades específicas en las cuales el investigador logró evidenciar las HpV; esta observación se llevó a cabo en acompañamiento con fichas de observación individuales de los estudiantes, para recolectar datos necesarios sobre las destrezas.

La escala Likert es una herramienta utilizada para medir actitudes, opiniones, percepciones y diversos constructos subjetivos, es decir, es una escala que permite a los investigadores valorar y cuantificar actitudes, opiniones, entre otros aspectos a través de afirmaciones con su correspondiente variable de respuestas.

Autores como Hernández Sampieri & Mendoza Torres (2018) plantean que este instrumento comprende una serie de ítems presentados como afirmaciones o juicios, ante los cuales se solicita a los participantes de reaccionen partiendo de las opciones de respuesta, a las cuales se les asigna un valor numérico, de modo que el participante obtiene una puntuación por cada ítem y un puntaje total de la suma de todas las puntuaciones obtenidas con relación a los juicios.

La Escala Likert de Habilidades para la Vida abordó las diez habilidades descritas y consensuadas por la OMS; es un instrumento para niños y niñas de 10 a 15 años, diseñado con base en el “Test de habilidades para la vida” de Díaz Posada et al., (2013), el cual consta de ochenta ítems divididos en diez dimensiones correspondientes a las HpV; cada dimensión compuesta por cuatro indicadores y dos ítems por cada indicador, es decir, ocho ítems por cada dimensión, diseñados con direccionalidad positiva y negativa. Es una escala tipo Likert, con cinco opciones de respuesta *siempre, casi siempre, algunas veces, casi nunca y nunca*; a cada ítem de respuesta se le asigna un valor, dicho valor relacionado con la direccionalidad de la afirmación (Díaz Posada et al., 2013, p. 188).

En la tabla 2, se evidencia los ítems correspondientes a cada dimensión.

Tabla 2: Dimensiones e ítems de la escala de HpV.

N	Dimensiones	Ítem
1	Autoconocimiento	01 al 08
2	Empatía	09 al 16
3	Comunicación asertiva	17 al 24
4	Relaciones interpersonales	25 al 32
5	Toma de decisiones	33 al 40
6	Solución de problemas y conflictos	41 al 48
7	Pensamiento creativo	49 al 56
8	Pensamiento crítico	57 al 64
9	Manejo de sentimientos y emociones	65 al 72
10	Manejo de tensiones y estrés	73 al 80

Fuente: Elaboración propia con base en datos de Santana Campas et al., (2018)
En primer lugar, el instrumento fue analizado por un experto en el tema, psicólogo docente de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, el cual validó el contenido de la Escala Likert de Habilidades para la Vida, proponiendo realizar una posterior prueba piloto, con el fin de que la herramienta fuera comprendida en su totalidad por los alumnos de quinto grado de primaria.

Igualmente, se implementó una entrevista al docente del grupo, con el fin de conocer la perspectiva acerca de las HpV y la integración de estrategias didácticas utilizadas para el desarrollo de dichas habilidades en el proceso de enseñanza realizado en la práctica docente. Se consideró la entrevista como una técnica práctica en la investigación cualitativa para la recopilación de información, que se caracteriza por ser una conversación orientada a un objetivo determinado (Díaz-Bravo et al., 2013). Asimismo, se planteó la entrevista de tipo estructurada, ya que permite objetividad, confiabilidad y claridad respecto a la información que se quiere recolectar; durante las entrevistas estructuradas el entrevistador lleva a cabo su tarea siguiendo y limitándose exclusivamente a una guía de preguntas específicas (Hernández Sampieri & Mendoza Torres, 2018, p. 449).

3.4 Resultados del diagnóstico

En la fase diagnóstica del proyecto de intervención, se implementaron tres instrumentos seleccionados con el fin de obtener información relevante frente al tema abordado. Cabe mencionar que en el grupo de quinto grado se encontraron inscritos 26 estudiantes entre los 10 y 12 años, sin embargo, la dinámica de este grupo en cuanto a la continuidad del proceso de aprendizaje estaba afectada, debido a la inasistencia de los alumnos por diversas situaciones como jornadas laborales en compañía de sus padres, cuidado de sus hermanos menores y adultos mayores, condiciones climáticas, situación económica, entre otras; ocasionando esto durante el proceso de aplicación de los instrumentos diagnósticos, cambios en la totalidad de los sujetos participantes en cada instrumento.

Con relación a la organización y análisis de los datos, las diez HpV se agruparon en tres dimensiones: a) habilidades cognitivas (autoconocimiento, pensamiento crítico, pensamiento creativo y toma de decisiones), b) habilidades sociales (comunicación asertiva, relaciones interpersonales y solución de problemas y conflictos) y, c) habilidades emocionales (empatía, manejo de emociones y sentimientos y manejo de tensiones y estrés).

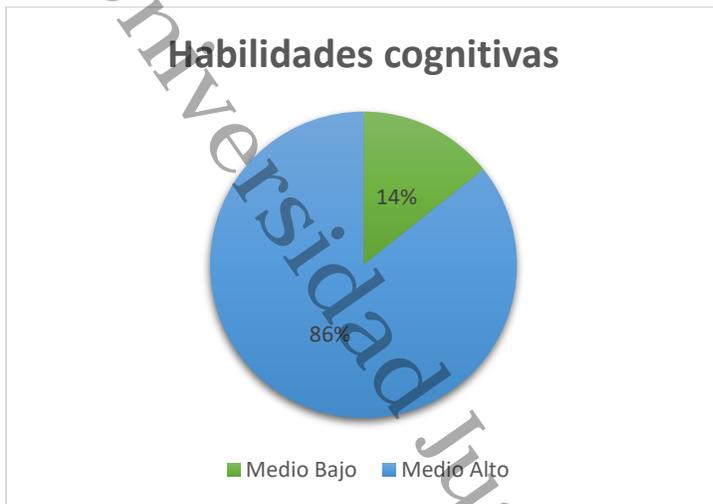
Escala tipo Likert

En primer lugar, se aplicó la Escala Likert de Habilidades para la Vida a estudiantes de quinto grado de primaria, instrumento de elaboración propia diseñado con base en el “Test de habilidades para la vida” de Díaz Posada et al., (2013), y la adaptación al contexto mexicano de Santana Campas et al., (2018). Esta escala permitió un acercamiento al nivel de desarrollo de las HpV de los alumnos de quinto grado de la Escuela Primaria Rural Federal Roldan de la Rosa Peregrino, considerando que los participantes se encuentran en la segunda infancia, donde se presentan variedad de cambios a nivel físico, psicológico y social, aspectos que influyen en el proceso de aprendizaje, donde el desarrollo de estas habilidades, les facilitará afrontar las exigencias y demandas de sus contextos y desenvolverse de manera más efectiva.

Partiendo de la aplicación de este instrumento, se presentan los resultados obtenidos, considerando que la muestra fueron 14 estudiantes del grupo de quinto de primaria (6 niñas, 8 niños), entre los 10 y 12 años, debido a que hay poca frecuencia en la asistencia a la escuela de algunos niños y niñas.

De acuerdo con los resultados obtenidos, se observó que las dimensiones con mayor deficiencia en los estudiantes son *las habilidades cognitivas* y *las habilidades emocionales*.

Figura 1: Resultados Escala Likert de habilidades cognitivas.



Fuente: elaboración propia.

En la figura 1 de *habilidades cognitivas* se observa que la mayoría de los alumnos se encontraron en un nivel Medio Alto de desarrollo con un porcentaje de 86% y un 14% se encontraron en un nivel de desarrollo Bajo. Dentro de estas destrezas cognitivas las que presentaron más bajo nivel de desarrollo fueron *el autoconocimiento* y *el pensamiento crítico*.

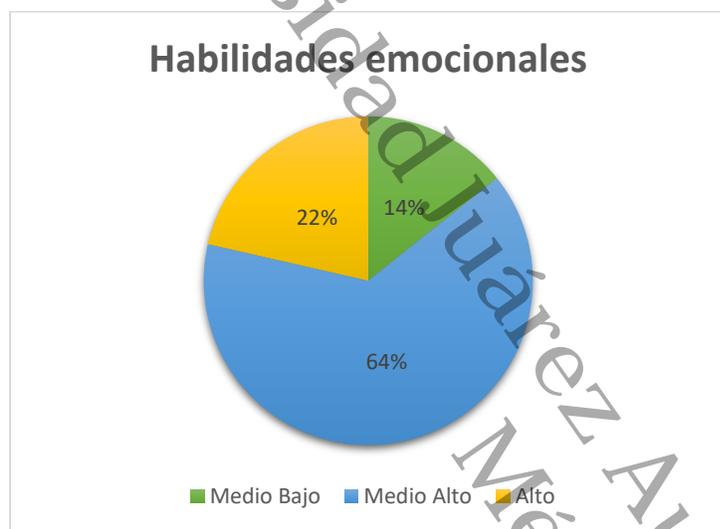
Figura 2: Resultados Escala Likert de habilidades sociales.



Fuente: elaboración propia.

Igualmente, en lo que se refiere a *las habilidades sociales*, representadas en la figura 2, se puede observar que la mayoría de los participantes (un 54%) se ubicaron en un nivel de desarrollo Medio Alto, mientras que un 33% se situó en un nivel Alto. Por otro lado, un 13% de los participantes evidenciaron un nivel de desarrollo Medio Bajo.

Figura 3: Resultados Escala Likert de habilidades emocionales.



Fuente: elaboración propia.

En la figura 3 correspondiente a *las habilidades emocionales*, se observa que el 64% de los participantes se ubicó en un nivel de desarrollo Medio Alto, mientras que un 22% se situó en un nivel Alto, y un 14% de los participantes evidenciaron un nivel de desarrollo Medio Bajo. Dentro de esta dimensión la habilidad con mayor deficiencia es *el manejo de tensiones y estrés*.

Fichas de observación individual

Cabe destacar que durante toda la fase diagnóstica se realizó la observación participativa, con el fin de analizar el nivel de desarrollo de dichas HpV en los estudiantes de quinto grado, esta observación estuvo acompañada de *Fichas de observación individuales* completadas por el investigador, cuya estructura fue tipo escala Likert. La observación participativa se llevó a cabo en el ambiente educativo cotidiano de los participantes y con actividades específicas aplicadas por el investigador. La muestra en

este instrumento fue de 19 alumnos del mismo grado, entre los 10 y 12 años (9 niñas, 10 niños).

Según los resultados obtenidos de las *Fichas de observación individual*, se evidenció que existe una carencia en el desarrollo de *las habilidades cognitivas* de los estudiantes, es decir, que las *habilidades cognitivas* son las que presentaron mayores deficiencias, lo que implicó la necesidad de implementar medidas y estrategias pedagógicas orientadas a mejorar y fortalecer estas destrezas.

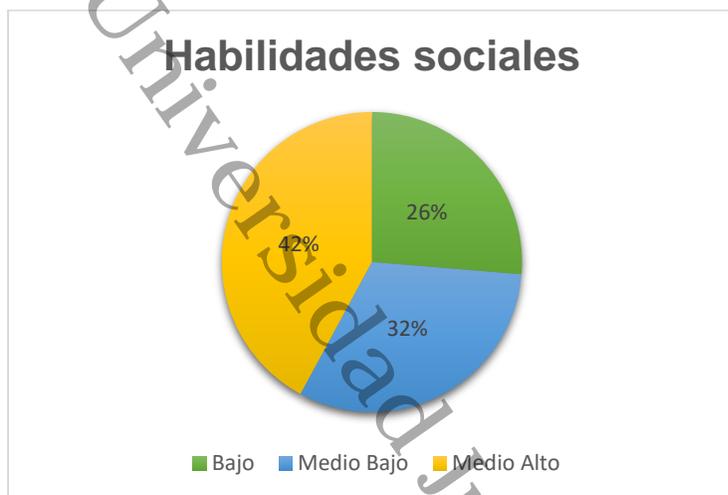
Figura 4: Resultados Fichas de observación de habilidades cognitivas.



Fuente: elaboración propia.

Como se observa en la figura 4, la mayoría de los participantes se encontraron en un nivel de desarrollo Medio Bajo de *las habilidades cognitivas*, lo que representa un 53% de la población. Por otro lado, un 42% de los participantes presentaron un nivel Bajo de desarrollo en estas habilidades, mientras que solo un 5% de la población contó con un nivel Alto de desarrollo en estas destrezas. En resumen, se evidenció una deficiencia generalizada en el desarrollo de las *habilidades cognitivas* por parte de los participantes.

Figura 5: Resultados Fichas de observación de habilidades sociales.



Fuente: elaboración propia.

Por el contrario, con relación a *las habilidades sociales*, las cuales se encuentran representadas en la figura 5, se observa que la mayoría de los participantes presentaron un nivel de desarrollo Medio Alto, con un 42%, mientras que un 32% se ubicó en un nivel Medio Bajo y, por consiguiente, un 26% de la población evidenció un nivel Bajo.

Figura 6: Resultados Fichas de observación de habilidades emocionales.



Fuente: elaboración propia.

Referente a los resultados obtenidos de *las habilidades emocionales* plasmados en la figura 6, se evidencia que un 53% de la población se encontró en un nivel de desarrollo

Medio Bajo de estas destrezas, un 42% en un nivel Medio Alto y solo un 5% contó con un Bajo nivel de desarrollo.

Entrevista

En último momento, se realizó una entrevista estructurada al docente encargado del grupo de quinto grado de primaria, la cual consistió en veinte preguntas basadas en las diez HpV. La entrevista fue grabada en audio con previa autorización, para posteriormente realizar la transcripción para su análisis correspondiente. En la tabla 3 se presentan las respuestas más relevantes de cada interrogante.

Tabla 3: Recopilación de datos de la entrevista a docente.

Entrevista estructurada a docente		
Habilidades cognitivas	Respuesta	Interpretación
<p>1. Comprendiendo el autoconocimiento como el reconocimiento de sí mismo, sus fortalezas, debilidades, gustos, disgustos y carácter; ¿podría decirme si usted la desarrolla en sus estudiantes?, y de ser afirmativo, ¿por medio de qué estrategias?</p> <p>2. En una escala de 1 a 5, siendo 1 “nulo desarrollo” y 5 “alto desarrollo”, podría valorar según su percepción el nivel de logro respecto al autoconocimiento.</p>	<p>1. “sí, considero que sí, por medio de las pláticas, la parte de lo humano me gusta platicar mucho con ellos, darles consejos en cuestión de algunas asignaturas, pues trato de darles el contenido, pero llevárselos a una vida diaria”.</p> <p>2. “yo digo que estamos en un 3”.</p>	<p>Se puede observar que el docente desarrolla la capacidad de reconocimiento de los estudiantes de su contexto a través de pláticas y enseñanza situada, sin embargo, no se evidencia un desarrollo de la habilidad de autoconocimiento.</p>
<p>3. Comprendiendo la toma de decisiones como la capacidad de decidir y actuar activamente frente al rumbo de la propia vida; ¿podría decirme si usted la desarrolla en sus estudiantes?, y de ser afirmativo, ¿por medio de qué estrategias?</p> <p>4. En una escala de 1 a 5, siendo 1 “nulo desarrollo” y 5 “alto desarrollo”, podría valorar según su percepción el nivel de logro respecto a la toma de decisiones.</p>	<p>3. “Sí, por medio de los casos, por ejemplo, igual, siempre todo tiene que ver con la vida diaria”, “... por formación cívica y ética igual, la resolución de conflictos el porqué, si estás peleando el porqué, saber qué todo tiene una causa y todo tiene una acción, su reacción. Entonces yo creo que por esa parte de que ellos vean este enmiendo, qué hacen y en qué les va a beneficiar o le va a repercutir”, “... por medio de pláticas, los casos que se le ponen de la vida diaria”.</p>	<p>A partir de la respuesta, se evidencia que las estrategias implementadas por el docente son pláticas, estudios de casos situados al contexto de desenvolvimiento del estudiante, el libro de Formación Cívica y Ética, enfocados en una adecuada resolución de conflictos, sin embargo, considera que falta fortalecer esta habilidad en los niños y niñas, que se</p>

	4. "Según mi percepción puedo decirle quizás un 3.5, todavía nos falta".	encuentran en un nivel medio bajo de esta habilidad .
<p>5. Considerando el pensamiento creativo como la capacidad de explorar las alternativas disponibles y sus diferentes consecuencias de las acciones, responder de manera flexible y adaptativa frente a situaciones de la cotidianidad; ¿podría decirme si usted la desarrolla en sus estudiantes?, y de ser afirmativo, ¿por medio de qué estrategias?</p> <p>6. En una escala de 1 a 5, siendo 1 "nulo desarrollo" y 5 "alto desarrollo", podría valorar según su percepción el nivel de logro respecto al pensamiento creativo.</p>	<p>5. "Sí, pero me está costando, estos chicos son de una mente muy muy cerrada", "... uso de casos, igual de que vean casos de la vida diaria que ellos puedan explorar, les dicto, les doy algún problema o caso referente a su comunidad... ¿cómo solucionaron eso?, si tú haces esto, ¿qué te va a causar?".</p> <p>6. "2.5 a 3".</p>	<p>El docente plantea el estudio de casos situados al contexto de los estudiantes, acompañados de preguntas detonadoras de reflexión frente a las acciones y posibles soluciones, promoviendo la capacidad para explorar la situación y tener variedad de respuestas a las incógnitas. Además, menciona un bajo o medio bajo nivel de desarrollo de esta habilidad en los estudiantes.</p>
<p>7. Considerando el pensamiento crítico como la habilidad para analizar información y experiencias de forma objetiva y ser capaz de llegar a conclusiones propias; ¿podría decirme si usted la desarrolla en sus estudiantes?, y de ser afirmativo, ¿por medio de qué estrategias?</p> <p>8. En una escala de 1 a 5, siendo 1 "nulo desarrollo" y 5 "alto desarrollo", podría valorar según su percepción el nivel de logro respecto al pensamiento crítico.</p>	<p>7. "Si la desarrollo, ..., les doy problemas complejos, ya que abarcan tanto del estado o nacional, que ellos analicen, que ellos vean, que ellos den su punto de vista porque están tan cerrados aquí en su comunidad"</p> <p>8. "... puedo decirle que estamos en un 2 todavía".</p>	<p>El docente menciona un bajo nivel de desarrollo de esta habilidad por parte de los estudiantes, pues, plantea que estos poseen poco conocimiento de otros contextos en los que no son participes, además, relaciona el desarrollo de esta habilidad con el análisis de problemas complejos.</p>
Habilidades emocionales	Respuesta	Interpretación
<p>9. Considerando el manejo de emociones y sentimientos como la capacidad de reconocer los sentimientos y emociones propios y de los demás y responder a ellos de la manera más apropiada; ¿podría decirme si usted la desarrolla en sus estudiantes?, y de ser afirmativo, ¿por medio de qué estrategias?</p> <p>10. En una escala de 1 a 5, siendo 1 "nulo desarrollo" y 5 "alto desarrollo", podría valorar</p>	<p>9. "Sí, tengo un librito ahí, que hace como dos ciclos o tres ciclos anteriores fue que están empezando a implementar lo de educación socioemocional, ..., se basa en todo el manejo de tus emociones, cómo reaccionas, por qué, por qué es bueno reaccionar, por qué es malo, etc., trabajo con ellos ese librito, y el librito me marca una serie de problemas, entonces ya yo lo que hago es que, yo se lo adapto al contexto para que ellos tengan una relación, ..., también les</p>	<p>De acuerdo con esta respuesta se puede observar que hace poco tiempo, utiliza el libro del área de educación socioemocional realizando adecuaciones de contexto, les plantea casos ocurridos en la comunidad y cuestionamientos, igualmente, implementaba una didáctica de identificación de emociones y sentimientos. El docente</p>

<p>según su percepción el nivel de logro respecto al manejo de emociones y sentimientos.</p>	<p>busco casos de los que han pasado y ya les digo, este niño se murió, se ahorco porque su papá le quito el celular, cómo lo ven ustedes, y por qué creen, qué deberíamos hacer; empezar a platicar y ya".</p> <p>10. "En esa parte si estoy en un 4 con ellos".</p> <p>"Antes en una libretica en una hojita, yo les daba y les ponía, cómo me siento el día de hoy y ya ellos me iban a poner si sentían enojados, molestos y que me hacían un dibujito, eso es una actividad de todos los días y ya".</p>	<p>percibe un nivel de desarrollo medio alto.</p>
<p>11. Considerando el manejo de tensiones y estrés como la capacidad de afrontar las tensiones de manera constructiva, sin permanecer en un estado habitual de estrés; ¿podría decirme si usted la desarrolla en sus estudiantes?, y de ser afirmativo, ¿por medio de qué estrategias?</p> <p>12. En una escala de 1 a 5, siendo 1 "nulo desarrollo" y 5 "alto desarrollo", podría valorar según su percepción el nivel de logro respecto al manejo de la tensión y estrés.</p>	<p>11. "Sí, bueno no al 100% pero si trato, de qué manera, pues ya cuando los veo muy sobrestresados de tantas cosas, nos ponemos a jugar o les doy sus 5 minutos libres o antes les ponía yo música para que se pusieran o se ponían a bailar", "La música, por medio del juego o alguna otra cosa".</p> <p>12. "4, yo diría que estamos en el 4".</p>	<p>Se puede determinar que algunas de las actividades utilizadas por el docente cuando percibe estrés en sus estudiantes es el juego, la música, la danza y actividades libres, menciona un desarrollo medio alto de esta habilidad.</p>
<p>13. Comprendiendo la empatía como la capacidad de ponerse en los zapatos del otro e imaginar cómo es la vida para los otros; ¿podría decirme si usted la desarrolla en sus estudiantes?, y de ser afirmativo, ¿por medio de qué estrategias?</p> <p>14. En una escala de 1 a 5, siendo 1 "nulo desarrollo" y 5 "alto desarrollo", podría valorar según su percepción el nivel de logro respecto a la empatía.</p>	<p>13. "Sí, por ejemplo, en esta parte en los casos, ..., entonces igual por medio de las pláticas de algunos casos que les pongo, para que ellos vean y reflexionen", "bueno ellos ya lo traían, entonces yo solamente si al caso he contribuido un poquito para que ellos desarrollen esa parte".</p> <p>14. "Ay si puedo decirlo de un 5".</p>	<p>En esta respuesta se puede ver que se consideran los casos y las pláticas sobre estos como estrategias que conlleven a la reflexión, además menciona que los estudiantes ya tenían un alto nivel de desarrollo de esta habilidad al momento de ser el titular docente, por lo cual solo ha contribuido en su fortalecimiento, considera que el grupo se encuentra en un alto nivel de desarrollo de esta destreza.</p>
Habilidades sociales	Respuesta	Interpretación
<p>15. Comprendiendo la comunicación asertiva como la capacidad de expresarse (verbal y no verbal), de forma</p>	<p>15. "La comunicación de ellos es la violencia, responden por medio de violencia, ..., ahorita</p>	<p>De acuerdo con la respuesta se puede identificar que se consideran los estudios de caso acompañados de</p>

<p>apropiada a las situaciones y la cultura; ¿podría decirme si usted la desarrolla en sus estudiantes?, y de ser afirmativo, ¿por medio de qué estrategias?</p> <p>16. En una escala de 1 a 5, siendo 1 “nulo desarrollo” y 5 “alto desarrollo”, podría valorar según su percepción el nivel de logro respecto a la comunicación asertiva.</p>	<p>por medio de los ejemplos, por medio de los casos”.</p> <p>16. “ahora vamos al caso de un 3 o un 4”.</p>	<p>ejemplos, sin embargo, el docente plantea que la comunicación no es la adecuada por los estudiantes y se encuentran en un nivel de desarrollo medio bajo a un medio alto.</p>
<p>17. Comprendiendo las relaciones interpersonales como la forma de relacionarse positivamente con las personas y tener la capacidad de iniciar y mantener relaciones; ¿podría decirme si usted la desarrolla en sus estudiantes?, y de ser afirmativo, ¿por medio de qué estrategias?</p> <p>18. En una escala de 1 a 5, siendo 1 “nulo desarrollo” y 5 “alto desarrollo”, podría valorar según su percepción el nivel de logro respecto a las relaciones interpersonales.</p>	<p>17. “Ya lo traen ellos, esa parte ellos se relacionan muy bien dentro y fuera de su comunidad, ya los maestros imagino yo que los desarrollaron en ellos, ..., ellos pueden mantener comunicación con sus compañeros y con los otros”.</p> <p>18. “puedo decirle que, si tienen un 5, se relacionan muy bien tienen toda esa parte”.</p>	<p>Se observa respecto a esta habilidad que el docente no realiza estrategias para su fortalecimiento, ya que considera que los estudiantes poseen un nivel de desarrollo alto, además de plantear una buena comunicación, por lo cual no coincide con la respuesta de la pregunta 15 y 16 correspondiente a la habilidad de comunicación asertiva.</p>
<p>19. Comprendiendo la solución de problemas y conflictos como la capacidad de reconocer y solucionar constructivamente, creativa y pacífica los conflictos cotidianos; ¿podría decirme si usted la desarrolla en sus estudiantes?, y de ser afirmativo, ¿por medio de qué estrategias?</p> <p>20. En una escala de 1 a 5, siendo 1 “nulo desarrollo” y 5 “alto desarrollo”, podría valorar según su percepción el nivel de logro respecto a la solución de problemas y conflictos.</p>	<p>19. “Sí, igual lo mismo, lo que me ha funcionado mucho son los casos, el desarrollo de los casos, ..., los problemas, el por qué, qué paso, primero solucionas, si tú cometes algo en qué te va a beneficiar y en qué te va a repercutir, ..., si hay algún problema ve con tu compañero y trata de solucionarlo, si no lo pudiste solucionar apártate y llama a una tercera persona para que esa persona les ayude para resolver las cosas. Agarro algunos contenidos del libro de formación cívica y ética, sino ya busco yo del libro de años pasados y lo mismo, los casos que les ponga”.</p> <p>20. “Puedo decirle que ahorita está en un 3.5 igual, ..., les ganan sus emociones, les gana la ira y ya ahí van rapidito dando rabia y ya rapidito se controlan...”.</p>	<p>Se puede determinar que el docente utiliza actividades como el estudio de casos, los problemas cotidianos acompañados de interrogantes argumentativas, buscar soluciones adecuadas, además de basarse en el libro de Formación Cívica y Ética frente a contenidos. El docente considera que el grupo se encuentra en un nivel de desarrollo medio bajo respecto a esta habilidad.</p>

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 4, se observan los resultados obtenidos en los 3 instrumentos diagnósticos sobre el desarrollo de las HpV, las cuales se agruparon en las tres dimensiones presentes, *habilidades cognitivas, habilidades sociales y habilidades emocionales*.

Tabla 4: Integración de resultados de los instrumentos diagnósticos.

Instrumentos	H. cognitivas				H. sociales				H. emocionales				Muestra
	A	M.A	M.B	B	A	M.A	M.B	B	A	M.A	M.B	B	
Niveles													
Escala Likert	0%	86%	14%	0%	33%	54%	13%	0%	22%	64%	14%	0%	14
F. observación	0%	5%	53%	42%	0%	42%	32%	26%	0%	42%	53%	5%	19
Entrevista			X			X			X				26
A	Alto												
M.A	Medio Alto												
M.B	Medio Bajo												
B	Bajo												

Fuente: Elaboración propia.

3.5 Análisis de resultados

Conforme a los resultados obtenidos del instrumento *Escala Likert de Habilidades para la Vida*, se identificó que las *habilidades cognitivas* fueron las que presentaron mayor deficiencia en los estudiantes de quinto grado de primaria con respecto a las otras dos dimensiones de análisis.

La mayoría de los infantes se encontraron según el instrumento en un nivel Medio Alto, nivel que representa un avance significativo en el desarrollo de dichas HpV. Sin embargo, se considera que el nivel Alto es el adecuado para esta etapa del ciclo vital, pues, durante este periodo, los niños y niñas se encuentran experimentando un proceso gradual de independización, en cuestiones de pensamientos, creencias, valores, entre otros; además, presentan mayor vulnerabilidad respecto a variedad de problemáticas personales, sociales y culturales de carácter más complejo. Los individuos con un nivel de desarrollo Alto poseen las herramientas necesarias para enfrentar efectivamente los desafíos personales, sociales y culturales que demanda la sociedad, igualmente, estas

habilidades cognitivas les permite desarrollar la autonomía, la toma de decisiones informadas, entre otros aspectos.

Por consiguiente, los estudiantes con un nivel Medio Alto presentan facilidad para identificar y comprender sus propias emociones y necesidades en situaciones de menor complejidad, así como la capacidad para generar ideas novedosas y creativas en contextos específicos simples y para analizar información básica, razonar y tomar decisiones, sin embargo cuando las situaciones son complejas, los alumnos requieren de apoyo adicional para poder lograr soluciones efectivas, por lo cual son habilidades que aún se encuentran en proceso de desarrollo.

En cuanto a la herramienta *Fichas de observación individual*, en la que se evaluaron las HpV mediante la observación participante del investigador, se identificó que la mayor parte de los infantes (53%) presentaron un nivel Medio Bajo en las *habilidades cognitivas*, comprendidas en esta dimensión *el autoconocimiento, el pensamiento creativo, el pensamiento crítico y la toma de decisiones*; es decir, a la mayoría de los individuos se les dificulta identificar y comprender sus propias emociones y necesidades; poseen inconvenientes para generar algunas ideas nuevas en situaciones creativas, además se presentan obstáculos para analizar información, razonar críticamente y tomar decisiones efectivas ante algunas situaciones.

Por otra parte, un 42% de los estudiantes poseen deficiencia para identificar y comprender emociones y necesidades propias y ajenas; para generar ideas nuevas en situaciones creativas, además para analizar información y razonar críticamente ante situaciones y tomar decisiones efectivas fundamentadas en información; por consiguiente solo 5% de los alumnos tienen facilidad para identificar y comprender emociones y necesidades propias y ajenas en situaciones simples; así como capacidad para generar en contextos concretos ideas nuevas y originales, además, de habilidad para analizar información básica, razonar y tomar decisiones fundamentadas en la información, teniendo en cuenta que todavía pueden seguir desarrollando estas destrezas, ya que requieren de apoyo adicional en situaciones específicas más complejas.

En términos generales, se plantea que la pluralidad de los estudiantes presentó dificultad para reconocer, identificar y comprender emociones y necesidades propias y ajenas; inconvenientes para generar ideas innovadoras y creativas ante situaciones problemáticas, además de tener obstáculos para analizar, razonar críticamente y tomar decisiones efectivas en situaciones concretas simples y complejas fundamentadas en información. Igualmente, la otra mayoría se encontró en un nivel bajo, es decir, presentaron deficiencias en la capacidad de reconocer y comprender sus propias emociones y necesidades, así como en la generación de ideas innovadoras en contextos creativos, en el análisis de información y en el razonamiento crítico frente a situaciones diversas, y en la toma de decisiones efectivas basadas en una fundamentación de información.

Y solo un mínimo de estudiantes se encontraron en un nivel de desarrollo Medio Alto, es decir, poseen facilidad para identificar y comprender sus propias emociones y necesidades en situaciones simples; así como capacidad para generar en contextos concretos ideas nuevas y originales, además, de habilidad para analizar información básica, razonar y tomar decisiones fundamentadas en la información, sin embargo requieren un apoyo adicional en situaciones complejas, pues, todavía deben desarrollar estas *habilidades cognitivas* para un adecuado desenvolvimiento frente a todas las situaciones de su vida cotidiana; el nivel esperado en los estudiantes de quinto grado es el alto.

Con relación a la entrevista estructurada aplicada al profesor del grupo, se identificó que las estrategias utilizadas por este dentro del ámbito educativo más frecuentes para desarrollar o fortalecer las HpV son el estudio de casos y las pláticas enfocadas en situaciones de la vida cotidiana de los estudiantes, además de basarse en contenido de la asignatura de *Formación Cívica y Ética* para contribuir a estas destrezas. Otro de los hallazgos identificados fue que, según la percepción del docente, las *habilidades cognitivas* son las que se encuentran en un nivel Medio Bajo en los niños y niñas, resultado que está en correlación con los datos obtenidos de la herramienta *Fichas de observación individual*.

Asimismo, se evidenció que existen obstáculos en el ámbito educativo para el desarrollo y fortalecimiento de algunas de las HpV, debido a que el docente posee carencia de conocimientos respecto a estas destrezas, lo cual dificulta el fortalecimiento y la transversalización de dichas habilidades con los contenidos impartidos en el aula.

En conclusión considerando los 3 instrumentos diagnósticos, se constató un Bajo e insuficiente nivel de desarrollo de las *habilidades cognitivas* en los estudiantes de quinto grado de primaria, además, de identificar dificultades desde la enseñanza en el ámbito educativo para el fortalecimiento de estas destrezas, debido a un desconocimiento frente a las mismas, y de las estrategias que se pueden implementar para su mejora; teniendo en cuenta que estas HpV son transversales a las áreas educativas implementadas en las instituciones.

A partir de los resultados obtenidos y analizados, se identificaron los ejes problematizadores que fueron objeto de atención prioritaria en la propuesta de intervención educativa. El propósito principal de esta intervención consistió en el diseño y aplicación de estrategias enfocadas en el área de danza, con el propósito de atender y resolver dichas problemáticas, fortaleciendo las HpV más deficientes en los estudiantes de quinto grado de primaria.

3.6 Supuestos de la intervención o hipótesis acción

Para la orientación de la propuesta de intervención educativa se plantearon los siguientes supuestos o hipótesis de acción:

1. Mediante la aplicación de estrategias en el área de danza, los estudiantes de sexto grado de primaria pueden desarrollar y fortalecer *el autoconocimiento, el pensamiento crítico, pensamiento creativo y la toma de decisiones* para un mejor desenvolvimiento en la vida cotidiana.
2. A través de la elaboración de una *guía docente de estrategias didácticas*, enfocada en el desarrollo y fortalecimiento de las *habilidades cognitivas* desde el área de danza, se puede lograr que los docentes de quinto y sexto grado de

primaria de la institución educativa implementen estrategias innovadoras para mejorar y consolidar estas destrezas en los infantes.

Ejes problematizadores

Partiendo del análisis realizado de la presente investigación, se llegó a la conclusión de la identificación de las siguientes problemáticas:

1. Dificultades en el desarrollo del *autoconocimiento y la toma de decisiones*.
2. Limitaciones en el desarrollo del *pensamiento crítico y pensamiento creativo*.
3. Falta de conocimiento por parte del docente en cuanto a las HpV que deben de ser fomentadas en los estudiantes.
4. Escasa implementación de estrategias didácticas adecuadas para el desarrollo de las habilidades en los alumnos.

Capítulo IV: Propuesta de intervención

Proyecto educativo

“El legado de Saltadilla: el poder transformador de la danza”

4.1 Descripción de la propuesta

El Proyecto educativo *El legado de Saltadilla: el poder transformador de la danza* es una propuesta innovadora de danza creativa en el ámbito educativo que busca transversalizar los contenidos dancísticos con un enfoque de HpV, es decir, a través del proceso de enseñanza artística, se dota y promueve en los niños y las niñas capacidades, específicamente las habilidades cognitivas como el autoconocimiento, el pensamiento creativo, el pensamiento crítico y la toma de decisiones.

Se partió de la base que un proyecto educativo según Barbosa & Moura (2013) es una iniciativa con objetivos claramente establecidos, enfocados en problemas, necesidades, intereses u oportunidades de un sistema educativo, educadores o estudiantes, con el propósito de llevar a cabo acciones dirigidas a la formación integral, la construcción de conocimientos y la calidad educativa.

En esta propuesta de intervención, la danza funciona como estrategia de fortalecimiento de destrezas o habilidades de autoconocimiento, autoestima, autonomía, relacionamiento con el otro y el entorno, creatividad, motivación, concentración, resolución de problemas, toma de decisiones, potenciación del trabajo en equipo, sensibilidad, confianza, conocimiento corporal, disciplina, reconocimiento crítico de su realidad, entre otros.

El proyecto es un espacio de participación y exploración para niños y niñas, con el fin de formarlos desde la expresión creativa, trabajando no solo el fortalecimiento de aspectos dancísticos (técnicos e interpretativos) sino otros elementos ligados con las capacidades cognitivas, físicas y emocionales.

Asimismo, se abordó la socioformación, un enfoque que plantea la formación desde lo integral, proponiendo abordar la enseñanza de la danza desde diferentes dimensiones (física, mental, emocional - social y espiritual), teniendo en cuenta las capacidades individuales y generales del grupo, las demandas actuales de la sociedad y los aspectos personales, con el fin de generar aprendizajes desde lo colaborativo e integrador, dejando de lado la imposición de acciones por parte del docente, dando esto sentido a una sociedad más reflexiva, con conocimiento y habilidades para el desenvolvimiento en la sociedad (Prado, 2018, p. 65).

El proyecto educativo implementó la metodología activa participativa, la cual según Freire implica una postura voluntaria y comprometida por parte de los individuos, que los motiva a ejecutar una tarea específica; y el aprendizaje experiencial planteado por John Dewey como un proceso centrado en la observación y la experiencia; y cómo a través de estos aspectos, los sujetos desarrollan nuevas habilidades, conocimientos, conductas y valores (López Arauz et al., 2019), permitiendo así que los estudiantes aporten en los procesos, sin dejar de lado las particularidades individuales y grupales, logrando con mayor facilidad el cumplimiento de los objetivos, contenidos y actividades.

Se utilizó el juego, la lúdica y la exploración con el otro, como una forma de interacción entre los participantes, el docente y su entorno, y como medio facilitador de aprendizaje; ya que estos elementos buscan que los alumnos sean entes activos dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y por ende aprendan jugando.

Las sesiones de danza del programa incluyeron elementos de improvisación, coreografía y trabajo colaborativo, fomentando así la reflexión, el análisis crítico de obras de danza, la confianza en sí mismos, el autoconocimiento, la comunicación, la creatividad y la apreciación artística.

Asimismo, se desarrolló la toma de decisiones mediante la implementación de situaciones didácticas en las que los estudiantes se enfrentaron a desafíos relacionados con su movimiento personal, planteando creaciones coreográficas o interpretaciones dancísticas. Estos procesos implicaron capacidades como aprender a evaluar la situación, la toma de decisiones fundamentadas en la información, y la asunción de responsabilidad por las elecciones realizadas.

Al concluir con la ejecución de la propuesta, se planificó y diseñó una guía digital de estrategias didácticas para docentes con enfoque de HpV, abordando la danza como área de enseñanza, con el fin de llegar hacer coparticipes y empoderar a docentes y agentes que participan del proceso de enseñanza, sobre estrategias para intervenir estas destrezas psicosociales y su importancia para desarrollarlas en los estudiantes.

El proyecto educativo se tituló *El legado de Saltadilla: el poder transformador de la danza*; esta denominación se vinculó con el programa animado de las *Chicas Superpoderosas* partiendo en una primera instancia del propósito de captar la atención de los participantes mediante un nombre llamativo para la propuesta y sus respectivas fases de aplicación, con el propósito de estimular el interés, generar expectativas y, por ende, potenciar la motivación de los estudiantes.

En una segunda instancia, se consideró que las protagonistas del programa de las *Chicas Superpoderosas* poseen una diversidad de habilidades que les permiten enfrentar los desafíos y obstáculos de la ciudad y alcanzar sus objetivos o metas; por lo tanto, con relación a lo anterior, durante el desarrollo del proyecto los estudiantes se enfocaron en el fortalecimiento de sus habilidades individuales, con el objetivo de adquirir destrezas necesarias para desenvolverse de manera efectiva ante las exigencias de la sociedad actual y lograr sus objetivos, así como las protagonistas.

Objetivo

Fortalecer las *habilidades cognitivas* como el *autoconocimiento*, *pensamiento creativo* y *crítico* y la *toma de decisiones*, en los estudiantes de sexto grado de primaria de la Escuela Primaria Rural Federal Roldan de la Rosa Peregrino, a través de la práctica dancística.

Duración y pertinencia

El proyecto educativo *El legado de Saltadilla: el poder transformador de la danza* tuvo una duración aproximada de tres meses, dando la oportunidad a los estudiantes de

conocer e indagar en el mundo de la danza y explorar el potencial creativo y personal. Las sesiones se impartieron de manera regular, con una frecuencia de una o dos veces por semana, permitiendo continuidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La implementación de esta propuesta en la Escuela Primaria Rural Federal Roldan de la Rosa Peregrino, estuvo dirigida a niños y niñas de 10 a 12 años de sexto grado de primaria. Se consideró pertinente debido a las exigencias y adversidades que enfrentan estos individuos en su entorno; pues la mayoría de estos infantes se exponen a condiciones de pobreza y trabajo infantil, aspectos que pueden obstaculizar el acceso a la educación completa y al desarrollo integral como individuos.

El legado de Saltadilla: el poder transformador de la danza fue un medio innovador y creativo en el ámbito educativo para desarrollar y fortalecer capacidades cognitivas, emocionales y sociales en los sujetos, ya que a través de la danza como herramienta didáctica los individuos tuvieron la posibilidad de adquirir habilidades y destrezas que les permitirán afrontar de manera efectiva las dificultades presentes en sus contextos cotidianos y desenvolverse adecuadamente en su entorno.

Asimismo, la propuesta enriqueció la forma de interacción de los participantes, consigo mismos, con los demás y con su medio social, proporcionándoles perspectivas sobre cómo se relacionan y se expresan, aportando así al desarrollo integral de cada sujeto.

Finalmente, a través de la guía digital se hizo coparticipes a docentes y agentes activos en el ámbito de la educación y en los procesos de enseñanza, y los empoderó brindándoles estrategias didácticas para implementar en la práctica docente, enfocadas a desarrollar y fortalecer algunas de las HpV en estudiantes de quinto y sexto grado de primaria.

Sujetos involucrados

El Proyecto educativo *El legado de Saltadilla: el poder transformador de la danza* se llevó a cabo en la Escuela Primaria Rural Federal Roldan de la Rosa Peregrino, institución

educativa ubicada en la Arena 2da del municipio de Comalcalco, Tabasco, en el sexto grado de primaria, turno matutino.

La iniciativa surgió de los resultados obtenidos de la fase diagnóstica de la propuesta de investigación, donde se evidenció un bajo nivel de desarrollo en las *habilidades cognitivas* de los niños y niñas entre los 10 a los 12 años pertenecientes a la institución. Esta propuesta buscó fortalecer dichas destrezas cognitivas en los alumnos a través de un proceso de enseñanza y aprendizaje en danza, transversalizando los contenidos planteados con un enfoque de HpV, enfatizando en las destrezas que presentaron mayor nivel de deficiencia.

Contenidos temáticos

1. Danza creativa

1.2 Introducción a la danza y exploración del movimiento

1.3 Exploración corporal

1.4 Movimientos corporales

1.5 Expresión corporal

1.5.1 Fluidez y calidades de los movimientos

1.6 Conciencia espacial

1.6.1 Exploración espacial

1.6.2 Niveles y direcciones para el movimiento

1.7 Musicalidad

1.7.1 Ritmo

1.8 Conciencia corporal

1.8.1 Expresión emocional y narrativa

1.9 Improvisación y creatividad

1.10 Colaboración y toma de decisiones en grupo

2. Guía digital de estrategias didácticas para docentes

2.1 Habilidades para la vida

2.1.1 Autoconocimiento

2.1.2 Pensamiento creativo

2.1.3 Pensamiento crítico

2.1.4 Toma de decisiones

Etapas

El proyecto educativo *El legado de Saltadilla: el poder transformador de la danza* se estructuró en siete fases, siendo la última la etapa de diseño y creación de la guía digital dirigida a los docentes. La propuesta de intervención constó de veintidós sesiones de aplicación que se llevaron a cabo con los participantes, las cuales se realizaron con una frecuencia de una a dos veces por semana y cada sesión tuvo una duración aproximada de noventa minutos.

Asimismo, fue construido para el desarrollo de las *habilidades cognitivas*, las cuales se fueron fortaleciendo de manera transversal durante todas las fases, considerando que las capacidades se relacionan entre sí; sin embargo, cada destreza contenía actividades específicas dentro de la propuesta de intervención.

El desarrollo de *la habilidad de autoconocimiento* se encontró presente en la primera fase, acción dos y tres, pues se dio inicio a la exploración corporal a través del movimiento; en la fase dos estuvo presente de manera transversal, ya que los estudiantes continuaron el proceso de conocimiento corporal e iniciaron una conexión de la danza con la identidad propia guiados por el docente; y finalmente en la fase tres: *descubriendo mi superpoder*, se enfatizó y profundizó en el desarrollo de esta habilidad a través de actividades complementarias de las fases anteriores.

Por otra parte, el desarrollo de *la habilidad de pensamiento creativo* se profundizó en la fase cuatro: *interpretando a Bombón, Burbuja y Bellota a través de la danza*, y se encontró de forma transversal durante todo el proyecto educativo. Igualmente, en la cuarta etapa se desarrolló *la habilidad de pensamiento crítico* a través del análisis e interpretación de obras, además de abordarla en la fase cinco, acción uno y fase seis, acción dos.

Y finalmente, el desarrollo de *la habilidad de toma de decisiones* se abordó durante la fase cinco.

Fase 1: Explorando el poder de Bombón

Esta fase inicial buscó proporcionar a los participantes una introducción a la danza como expresión artística, enfocándose específicamente en la danza creativa, a través de una breve fundamentación teórica y experiencia vivencial, donde se invitó a los estudiantes a participar activamente en las actividades, las cuales estuvieron diseñadas con base en el enfoque de danza creativa, que se caracteriza por promover la expresión individual y el movimiento libre.

Además, se abordó la sensibilización somática con el fin de desarrollar la conciencia corporal mediante prácticas basadas en la exploración de variedad de movimientos y sensaciones, permitiendo a los estudiantes una conexión mente-cuerpo, al igual que la identificación de sus capacidades físicas y la adquisición de una mayor comprensión sobre cómo se mueve y expresa cada parte de su organismo, es decir, se comenzó con el fortalecimiento de la habilidad de autoconocimiento en los participantes.

Fase 2: Danza con la fuerza de Bellota

Durante esta fase se introdujo a los estudiantes a los fundamentos básicos de la danza, proporcionándoles conocimientos sobre movimientos corporales simples y secuencias coreográficas. Se abordaron variedad de elementos como la expresión corporal, donde se exploraron diferentes calidades del movimiento como fluidez, suavidad, energía, entre otros, ampliando así la capacidad de los alumnos para comunicar y transmitir a través del cuerpo.

La conciencia espacial es otro elemento importante que se exploró en esta etapa, considerando la ocupación y el desplazamiento en el espacio, así como el uso de diferentes niveles y direcciones para el movimiento. Los niños y niñas a través de

ejercicios aprendieron a utilizar el espacio de manera consciente y creativa con relación a su corporalidad y la extensión de esta.

Asimismo, se centró en la musicalidad, para que los estudiantes aprendieran a interpretar y responder al ritmo y la melodía de la música, con el fin de que estos incorporaran dicho aspecto en sus movimientos y secuencias, logrando una armonía entre cuerpo, movimiento y música.

Esta fase tuvo el propósito de desarrollar capacidades dancísticas y de relacionamiento con los demás y su entorno, además de fomentar capacidades para identificar fortalezas, debilidades en el área de danza e iniciar una conexión de la danza con la identidad de cada persona.

Fase 3: Descubriendo mi superpoder

La etapa tres se centró en impulsar a los estudiantes a explorar de manera más profunda su propio ser a través del movimiento y la expresión corporal, promoviendo un mayor desarrollo en su autoconocimiento como habilidad para la vida, su reflexión personal y la identificación y reconocimiento de sus emociones, pensamientos y sensaciones.

La conexión entre el cuerpo y la identidad individual fue un aspecto fundamental en esta etapa, pues buscó que los participantes se sintieran cómodos y empoderados frente al propio movimiento y la danza.

Fase 4: Interpretando a Bombón, Burbuja y Bellota a través de la danza

Esta fase pretendió fomentar la imaginación y la creatividad de los alumnos respecto al movimiento y la danza; se implementaron actividades y ejercicios de improvisación tanto a nivel individual como grupal, y la creación de secuencias dancísticas simples por parte de los participantes, teniendo en cuenta los elementos presentes en el proceso de danza vistos previamente en la *fase 2: danza con la fuerza de Bellota* y los aspectos internos de cada individuo (emociones, sensaciones, capacidades, entre otros).

Además, se promovió la colaboración y la integración grupal, debido a que los estudiantes pudieron crear en conjunto; igualmente, se promovieron valores como el respeto y la apreciación de las ideas y las contribuciones de cada compañero, creando un espacio para estimular la creatividad colectiva y el intercambio de perspectivas, es decir, esta etapa buscó desarrollar y fomentar la habilidad del *pensamiento creativo*, al usar la imaginación y la creatividad para diseñar y construir obras dancísticas, secuencias o coreografías.

Asimismo, se propuso desarrollar en los participantes la capacidad de interpretar obras dancísticas simples e identificar algunos elementos presentes en ellas. A través del proceso de interpretación, se fomentaron habilidades como *pensamiento crítico* al analizar piezas de danza. Además, el espacio permitió a los infantes compartir y dialogar con sus compañeros, permitiéndoles expresar sus perspectivas y construir conocimiento a través del proceso colaborativo.

Fase 5: Danzando en Saltadilla con Burbuja

La etapa se enfocó en que los educandos integraran en su proceso dancístico diversos elementos del contexto cultural, social e individual que los rodea. Se orientó a los niños y niñas para que en su expresión dancística incorporaran variedad de aspectos como historias, estados emocionales, componentes de la naturaleza, la forma de interacción con su entorno, entre otros. A partir de esta integración los participantes pudieron realizar creaciones de manera colectiva e individual, una pieza de danza única y personal, plasmando la propia identidad y sus experiencias.

Las creaciones coreográficas resultantes implicaron que los alumnos delimitaran y seleccionaran cuidadosamente los elementos, movimientos, componentes relacionados con la musicalidad y otros aspectos abordados a lo largo de todas las fases del proyecto, este proceso comprendió capacidades como aprender a evaluar la situación, la toma de decisiones fundamentadas en la información, y la asunción de responsabilidad por las elecciones realizadas, es decir, los estudiantes desarrollaron habilidad de *toma de decisiones*, además de fortalecer en su proceso las demás habilidades como el

autoconocimiento, el *pensamiento creativo y crítico*, ya que plasmaron su identidad y pudieron transmitir sus emociones, pensamientos y sentimientos en las secuencias de creación propia, y para poder realizar este proceso debieron de ser críticos frente a las creaciones de sus compañeros y respecto a las ideas o sugerencias presentes en las creaciones grupales.

Fase 6: Venciendo a Mojo Jojo

Durante esta etapa se llevó a cabo el cierre del proyecto con los participantes, enfatizando en la reflexión y la evaluación, ya que se pretendió promover el análisis crítico y la valoración de todo el proceso del proyecto educativo en danza. En esta fase, se motivó a los discentes a reflexionar sobre su experiencia, los aprendizajes obtenidos, la evaluación de sus propios avances y resultados, así como la identificación de las fortalezas y dificultades.

Asimismo, se orientó a una reflexión sobre el avance respecto al desarrollo de HpV a través de la enseñanza de la danza, como el *autoconocimiento*, el *pensamiento creativo y crítico*, la *toma de decisiones* y otras destrezas importantes.

Por otra parte, se abordó la valoración del proceso de enseñanza y de aprendizaje por parte de los integrantes del proyecto (investigador, estudiantes), además de la efectividad de las estrategias didácticas aplicadas, la participación y el compromiso de los alumnos, la coherencia de los contenidos, y otros aspectos relevantes para una posterior mejora del proyecto y calidad en la formación.

Y, por último, el investigador planteó retroalimentaciones constructivas, haciendo hincapié en los logros obtenidos en la ejecución del proyecto, destacando aspectos como la creatividad, expresión y desarrollo personal y grupal a lo largo del proceso.

Fase 7: Diseño y entrega de la guía docente de estrategias didácticas

Durante esta fase, se planificó y diseñó una guía digital para docentes, la cual contiene variedad de actividades didácticas en el área de danza para el desarrollo de las *habilidades cognitivas* en alumnos de quinto y sexto grado de primaria. A través de la guía se buscó transversalizar algunas de las HpV con los contenidos del área, además de empoderar y dotar a los maestros con estrategias para intervenir en los procesos de enseñanza y promover el fortalecimiento de las destrezas en los educandos.

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
México.

4.2 Plan de acción

Tabla 5: Plan de acción proyecto educativo.

Fase 1. Explorando el poder de Bombón							
Objetivos <ul style="list-style-type: none"> - Propiciar a los niños y niñas una introducción a la danza como expresión artística, enfocándose específicamente en la danza creativa. - Sensibilizar a los estudiantes sobre el esquema corporal a través de la exploración, con el fin de que conecten con su propio cuerpo. 							
Responsable: Daniela Rodríguez Álvarez							
Acción	Objetivo	Contenido	Actividad	Etapas	Tiempo	Instrumentos o recursos	Indicadores
1	Introducir a los participantes en la danza como forma de expresión artística y fomentar su interés y participación activa	Introducción a la danza y exploración del movimiento	Descubriendo la danza creativa	Introducción: explicación de la danza creativa Exploración del movimiento y el espacio Cierre	90 min	Espacio amplio y despejado Música Reproductor de sonido Videos sobre expresiones dancísticas	Los estudiantes son capaces de explicar el significado de la danza creativa como forma de expresión artística
2	Promover el conocimiento corporal en los participantes, permitiéndoles explorar y conectarse con su propio cuerpo	Exploración corporal	Explorando nuestro cuerpo a través de la danza	Adaptación corporal Exploración del cuerpo	90 min	Espacio amplio y despejado Música Reproductor de sonido	Los estudiantes demuestran una exploración activa y creativa de movimientos corporales, utilizando todo su cuerpo.
	Espejo corporal Creación de movimientos en pareja						
	Socialización y cierre						
3	Fomentar el conocimiento corporal y la creatividad a través de la danza		Explorando formas con nuestro cuerpo	Adaptación y conciencia corporal Danza de formas Danza en grupo	90 min	Espacio amplio y despejado Música Reproductor de sonido	Los participantes demuestran mayor conocimiento y conciencia de su cuerpo, utilizándolo de manera efectiva al representar las formas seleccionadas mediante coreografía grupal.

				Socialización y cierre			Los estudiantes muestran creatividad al crear secuencias de movimientos.
--	--	--	--	------------------------	--	--	--

Fase 2. Danza con la fuerza de Bellota

Objetivo

Propiciar conocimientos básicos sobre movimientos corporales simples (pasos de locomoción), expresión corporal, conciencia espacial y musicalidad, con el fin de ampliar la capacidad de los estudiantes para comunicar, transmitir a través del cuerpo e iniciar una conexión de la danza con la identidad de cada persona.

Responsable: Daniela Rodríguez Álvarez

Acción	Objetivo	Contenido	Actividad	Etapas	Tiempo	Instrumentos o recursos	Indicadores
1	Introducir a los participantes al mundo de los movimientos corporales	Movimientos corporales	Movimiento en acción	Adaptación corporal Exploración de movimientos básicos, guiados Creación de movimientos individuales Exploración de movimientos grupales Socialización y cierre	90 min	Espacio amplio y despejado Música Reproductor de sonido	Los estudiantes identifican y ejecutan diferentes movimientos corporales básicos de manera apropiada.
2	Permitir a los participantes explorar movimientos básicos y desarrollar la expresión corporal	Movimientos corporales Expresión corporal	Movimiento esencial: explora y expresa	Adaptación corporal Exploración de movimientos básicos, guiados Improvisación individual Cierre	90 min	Espacio amplio y despejado Música Reproductor de sonido	Los participantes identifican y ejecutan correctamente los movimientos básicos. Los participantes muestran creatividad al utilizar los movimientos básicos como base para la improvisación.
3	Fomentar la expresión corporal		Movimiento en armonía	Adaptación corporal	90 min	Espacio amplio y despejado	

	al experimentar y explorar diferentes calidades y fluidez de los movimientos	Fluidez y calidades del movimiento		Exploración de calidades de los movimientos Calidades en coreografía Socialización y cierre		Música Reproductor de sonido	Los estudiantes ejecutan diferentes calidades, mostrando fluidez, coordinación y dominio sobre su movimiento corporal.
4	Desarrollar la conciencia espacial y fomentar la exploración creativa del espacio a través de la danza	Conciencia espacial: exploración espacial	Espacio en movimiento	Adaptación corporal Exploración del espacio Espacialidad en coreografía Improvisación Socialización y cierre	90 min	Espacio amplio y despejado Música Reproductor de sonido	Los participantes muestran capacidad de utilizar de manera efectiva el espacio disponible, con desplazamientos fluidos. Los estudiantes experimentan y exploran nuevas formas de ocupar y relacionarse con el espacio. Los participantes son capaces de ejecutar la coreografía propuesta, mostrando coherencia y fluidez en la ocupación del espacio.
5	Permitir a los participantes experimentar diferentes niveles y direcciones del movimiento, fomentando la creatividad, la expresión corporal y la conciencia espacial	Niveles y direcciones del movimiento	Danzando en dimensiones	Adaptación corporal Exploración de niveles Exploración de direcciones Combinación coreográfica Improvisación guiada Reflexión y cierre	90 min	Espacio amplio y despejado Música Reproductor de sonido	Los estudiantes demuestran comprensión de los diferentes niveles y direcciones del movimiento y son capaces de ejecutar movimientos fluidos y controlados en cada nivel, integrando variedad de direcciones. Los participantes son capaces de ejecutar la coreografía, aplicando correctamente los conceptos de niveles y direcciones, mostrando coordinación y secuencia en los movimientos. Los participantes son capaces de ejecutar la coreografía, aplicando correctamente los conceptos de niveles y direcciones, mostrando coordinación y secuencia en los movimientos.
6	Desarrollar el sentido el ritmo y la musicalidad a través de la danza	Musicalidad: ritmo	Ritmo en movimiento	Adaptación rítmica-corporal Exploración de la musicalidad (ritmo-sensaciones) Ritmo y coordinación Creación coreográfica	90 min	Espacio amplio y despejado Música Reproductor de sonido	Los participantes ejecutan los movimientos siguiendo el ritmo de la música y manteniendo una relación coherente con el pulso. Los estudiantes muestran creatividad al interpretar la música a través de su expresión corporal, utilizando variedad de movimientos, calidades, etc.

Socialización y cierre

Fase 3. Descubriendo mi superpoder

Objetivo

Fomentar en los participantes una exploración profunda de su ser a través del movimiento y la expresión corporal, desarrollando el autoconocimiento como habilidad para la vida y aspectos relacionados con esta como la reflexión personal y la capacidad para identificar y reconocer sus emociones, pensamientos y sensaciones.

Responsable: Daniela Rodríguez Álvarez

Acción	Objetivo	Contenido	Actividad	Etapas	Tiempo	Instrumentos o recursos	Indicadores
1	Permitir a los estudiantes explorar su cuerpo, emociones y pensamientos de manera consciente y expresiva.	Conciencia corporal Expresión emocional y narrativa	Autodescubrimiento	Escáner corporal Adaptación corporal	180 min	Espacio amplio y despejado Música Reproductor de sonido	Los estudiantes muestran mayor conciencia y conexión con su cuerpo, reconociendo sensaciones, tensiones y emociones a medida que generan movimiento. Los estudiantes son capaces de expresar y transmitir sus emociones y pensamientos a través del movimiento, integrando los elementos de la danza.
				Movimiento libre Dialogo corporal			
				Coreografía personal Reflexión y cierre			
2	Facilitar el proceso de autoconocimiento a través de la danza, permitiendo la exploración de diferentes aspectos de identidad, emociones y creatividad de cada estudiante.	Conciencia corporal Expresión emocional y narrativa	El viaje hacia mi interior	Adaptación corporal y espacial	180 min	Espacio amplio y despejado Música Reproductor de sonido Pañuelos para ojos	Los participantes muestran mayor conciencia y conexión con su cuerpo durante la actividad, siendo capaces de expresar y comunicar sus emociones a través del movimiento.
				Exploración de emociones y sensaciones			
				Reflexión y cierre			

Fase 4. Interpretando a Bombón, Burbuja y Bellota a través de la danza

Objetivo

Desarrollar la habilidad para la vida de pensamiento creativo de los estudiantes en relación con el movimiento y la danza, teniendo en cuenta aspectos como las emociones, sensaciones, capacidades de cada participante.
Desarrollar la habilidad de pensamiento crítico a través de la interpretación obras dancísticas simples.

Responsable: Daniela Rodríguez Álvarez

Acción	Objetivo	Contenido	Actividad	Etapas	Tiempo	Instrumentos o recursos	Indicadores
1	Permitir a los estudiantes explorar y experimentar diferentes aspectos de la identidad a través de la danza, fomentando la creatividad y la expresión corporal	Improvisación y creatividad	Danza de transformación	Adaptación corporal Exploración de identidades	90 min	Espacio amplio y despejado Música Reproductor de sonido Accesorios o elementos	Los estudiantes demuestran creatividad y originalidad al transformar físicamente su identidad y al crear movimientos y secuencias.
	Transformación física Improvisación						
	Creación coreográfica grupal Presentación						
	Reflexión y cierre						
2	Fomentar la creatividad, la colaboración y la capacidad de trabajo en equipo a través de la creación colectiva		Creación colectiva	Adaptación corporal Generación de ideas	90 min	Espacio amplio y despejado Música Reproductor de sonido	Los participantes aportan ideas originales y creativas durante la fase de generación de ideas. Los estudiantes demuestran habilidades de trabajo en equipo, cooperación y respeto mutuo.
	Creación y exploración						
	Socialización y cierre						

3	Desarrollar la capacidad de los estudiantes para analizar e interpretar obras dancísticas simples		Descubriendo la magia de la interpretación	Observación y análisis	180 min	Espacio amplio y despejado Reproductor de sonido Grabaciones de obras dancísticas	Los estudiantes demuestran comprensión y capacidad para interpretar los diferentes elementos de la danza presentes en obras dancísticas. Los estudiantes aportan su propia interpretación sobre las obras de danza.
				Taller de expresión			
				Socialización y cierre			

Fase 5. Danzando en Saltadilla con Burbuja

Objetivo

Promover que los estudiantes integren en su proceso dancístico diversos elementos del contexto cultural, social e individual que los rodea. Realizar obras dancísticas de manera individual o colectiva, plasmando la propia identidad y sus experiencias.

Responsable: Daniela Rodríguez Álvarez

Acción	Objetivo	Contenido	Actividad	Etapas	Tiempo	Instrumentos o recursos	Indicadores
1	Ayudar a los estudiantes a identificar y comprender los elementos del contexto social, cultural e individual, fomentando mayor conciencia de su entorno y el pensamiento crítico, enriqueciendo su expresión artística	Expresión emocional y narrativa Colaboración y toma de decisiones en grupo	Descubriendo nuestro contexto	Introducción sobre elementos del contexto Exploración individual	90 min	Espacio amplio y despejado Música Reproductor de sonido Papel y lápices Recursos visuales	Los estudiantes pueden identificar elementos culturales, sociales e individuales de su entorno. Los estudiantes demuestran creatividad al crear secuencias de movimientos que representen elementos identificados.
				Análisis grupal Actividad de creación			
				Socialización y cierre			
2	Facilitar un proceso de creación grupal donde los estudiantes expresen su creatividad de manera colectiva, integrando	Colaboración y toma de decisiones en grupo	Creatividad en conjunto	Sesión 1: Generación de ideas Selección del concepto para la obra	90 min	Espacio amplio y despejado Música Reproductor de sonido Papel y lápices	Los estudiantes demuestran participación activa en las etapas del proceso de creación grupal, aportando ideas, sugerencias y contribuyendo al

	los elementos vistos durante todas las fases y fortaleciendo el pensamiento crítico y creativo y la toma de decisiones.			Planificación		desarrollo de la obra dancística. Los estudiantes muestran capacidad de toma de decisiones al seleccionar las ideas, elementos y movimientos para la creación grupal.	
				Sesión 2: Planificación y ensayo			90 min
				Sesión 3: Planificación Ensayo y ajustes			90 min

Fase 6. Venciendo a Mojo Jojo

Objetivo

Propiciar reflexiones críticas frente al proceso del proyecto educativo por parte de investigador y los participantes.

Responsable: Daniela Rodríguez Álvarez

Acción	Objetivo	Contenido	Actividad	Etapas	Tiempo	Instrumentos o recursos	Indicadores
1	Brindar a los participantes la oportunidad de presentar la obra dancística final de manera significativa y reflexiva.	Danza creativa	El arte en movimiento	Preparación del espacio de presentación	90 min	Espacio de presentación amplio y adecuado Reproductor de sonido Música Utilería de la obra Equipo de grabación	Los estudiantes muestran dinamismo en la presentación de la obra, comprometiéndose con esta.
				Introducción y contexto al público (docente)			
				Presentación obra de danza			
				Interacción del público con bailarines			
				Reflexiones y agradecimientos			
2	Reflexionar sobre el aprendizaje y el proceso durante el proyecto, resaltando los logros individuales y colectivos		El camino recorrido	Introducción a la actividad, entrega de materiales	180 min	Espacio amplio Hojas de papel Marcadores	Los participantes demuestran una reflexión significativa sobre lo que han aprendido en el proyecto y cómo ha contribuido a su desarrollo personal. Los estudiantes pueden identificar y comunicar los logros que han alcanzado y las habilidades adquiridas.
				Reflexión individual y escritura			
				Socialización y diálogo grupal			

Celebración de logros y cierre

Fase 7. Diseño y entrega de la “guía digital docente de estrategias didácticas”

Objetivo

Planificar y diseñar guía digital para docentes con variedad de actividades didácticas en el área de danza, con el propósito de promover el desarrollo de HpV en niños y niñas de quinto y sexto grado de primaria.

Responsable: Daniela Rodríguez Álvarez

Acción	Objetivo	Contenido	Actividad	Tiempo	Instrumentos o recursos	Indicadores
1	Realizar investigación sobre HpV y actividades didácticas en el área de danza	HpV Actividades didácticas	Investigación y recopilación de recursos	N/A	Dispositivo electrónico Bibliografía o libros Herramientas de búsqueda en línea	El investigador cuenta con información suficiente relacionada con HpV y actividades didácticas situadas al contexto.
2	Crear y elaborar actividades didácticas en el área de expresiones artísticas para desarrollar las HpV		Creación de contenido Organización de las actividades didácticas			El investigador crea y desarrolla las actividades didácticas para docentes. El investigador organiza las actividades por habilidad a desarrollar.
3	Diseñar la estructura de la guía y crear diseño visual llamativo		Diseño visual			El investigador estructura y crea un diseño visual para la guía.
4	Revisar y retroalimentar por parte de externos el contenido creado para la guía		Revisión y retroalimentación			El investigador acepta retroalimentaciones y realiza ajustes pertinentes en la guía
5	Integrar los elementos de la guía digital		Ensamble de la guía			El investigador integra todos los elementos para concluir la guía docente
6	Revisar la guía final por parte de docentes o expertos en el tema		Prueba y ajuste final			El investigador realiza los ajustes necesarios para mejorar la claridad, coherencia y pertinencia de la guía.

7	Difundir la guía a los docentes de la institución educativa		Entrega de la guía docente			El investigador hace entrega de la guía docente a la institución educativa y sus profesores
---	---	--	----------------------------	--	--	---

Fuente: Elaboración propia.

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
México.

4.3 Registro del proceso de aplicación

4.3.1 Fase 1. Explorando el poder de Bombón

Sesión 1. Descubriendo la danza creativa

En el primer momento de la aplicación del Proyecto educativo *El legado de Saltadilla: el poder transformador de la danza*, el cual tuvo lugar en la Escuela Primaria Rural Federal Roldan de la Rosa Peregrino, con una participación de 23 estudiantes de sexto grado y una duración modificada de 1 hora debido a salida temprano de la institución, se llevó a cabo la primera sesión de la intervención, que consistió en realizar una breve presentación de la docente y cada uno de los estudiantes que participaron del proyecto, además de dar a conocer a los educandos sobre la consistencia de la propuesta, su finalidad, los objetivos a alcanzar en conjunto y la construcción de las reglas de clase. En este instante se observó que, al plantear la idea del proyecto desde las artes, los niños y niñas se mostraron motivados y alegres en participar, sin embargo, al especificar que el área de enfoque sería la danza, algunos estudiantes manifestaron gestos de disgusto y comentarios como: *a mí no me gusta bailar*; por lo cual la docente los invitó a estar abiertos a nuevos conocimientos y darle una oportunidad al proyecto educativo.

Posteriormente, al finalizar la socialización de la propuesta, se estructuraron en conjunto las reglas de la clase, donde los alumnos fueron participes activos en la construcción; asimismo, se dio inicio a la primera actividad, la cual tuvo como objetivo la introducción en la danza como una forma de expresión artística, para así fomentar el interés a participar activamente de la sesión actual y de los encuentros posteriores.

Se inició en mesa redonda la actividad: Descubriendo la danza creativa, donde la docente presentó de manera verbal qué es la danza y por qué es un medio para expresar, comunicar, transmitir, transformar y aprender; además, se relacionó la danza con los movimientos cotidianos que las personas realizan en su día a día, con el propósito de ampliar las perspectivas de los educandos frente al concepto, debido a que hicieron mención de éste solo desde la danza clásica, específicamente desde fundamentos del ballet.

Después, se invitó a los alumnos a realizar un calentamiento corporal y la docente les indicó cual era el fin de realizarlo, esto se llevó a la práctica para que los participantes comprendieran que cada actuación realizada dentro de las clases tiene un propósito. Durante el calentamiento, los estudiantes buscaron un espacio donde ejecutar los movimientos sin interrumpir a sus compañeros y se colocaron mirando hacia el frente para poder observar a la educadora. Al comenzar los movimientos con la música, se evidenció timidez en la mayoría de los infantes, los cuales miraban a sus compañeros antes de comenzar a movilizar su cuerpo buscando aprobación o seguridad. Asimismo, algunos participantes se percibieron avergonzados al realizar ciertas acciones con zonas específicas del cuerpo, como la cadera, ocasionando burlas e inmediatamente interrupción. Abordando el enfoque de motricidad gruesa, se evidenció que la mayoría presentaron una buena condición en este aspecto, sin embargo, en áreas concretas como el torso y los pies, entre otras partes del cuerpo se observó dificultad para ejecutar los movimientos de manera fluida y coordinada.

Posterior al momento anterior, se inició una actividad de creación de imágenes mentales, donde los infantes se acomodaron en su espacio y la docente los invitó a cerrar los ojos y visualizarse circulando por el espacio al ritmo de la música. En esta tarea se contempló buena participación por parte de los alumnos, evidenciada en su dinamismo para realizar movimientos constantes y en una atención enfocada en su representación individual; durante la ejecución la docente guio a los niños y niñas para que abordaran cada una de las partes del cuerpo. Al finalizar, se prosiguió con exploración corporal por el espacio, donde la maestra propició a que los estudiantes plasmaran su visualización en el plano físico, estos al igual que en el momento del calentamiento, presentaron timidez, sin embargo, pasados unos segundos e incitados por la educadora, iniciaron movimientos muy limitados en su espacio con una amplitud reducida, y así sucesivamente empezaron a unirse más alumnos en la ejecución; no obstante, dos infantes no desearon participar de la actividad y no manifestaron las causas, se infiere a que se debe a las posibles burlas por parte de sus compañeros.

En el siguiente momento de la sesión, la docente invitó a los participantes a organizarse en parejas con el fin de que crearan dos movimientos basados en las exploraciones de

los momentos anteriores. Los educandos participaron activamente, se infiere que fue a causa de tener la libertad de elección de compañero, sin embargo, se amplió el tiempo de creación, ya que al finalizar el tiempo estipulado no habían completado las acciones establecidas en un principio, por lo cual se les otorgó más tiempo.

Al finalizar, en el momento de cierre y reflexión, se realizó un círculo, donde se invitó a la socialización del trabajo en clase, con el objetivo de que el grupo ampliará el conocimiento frente a los movimientos que se pueden desarrollar y, además, comenzar a fortalecer la confianza y seguridad; no obstante, ninguna pareja se ofreció a participar voluntariamente, manifestando sentir pena, y que sus compañeros se burlarían. Consecuente, la maestra mencionó la importancia de socializar y sus ventajas, por lo cual tres parejas se ofrecieron a mostrar su trabajo. Después, se ejecutó un breve estiramiento con la finalidad de llevar el cuerpo a la calma.

Se concluyó la sesión, con retroalimentación por parte de la docente sobre la importancia de explorar el cuerpo y conocer qué podemos hacer con él; asimismo, los alumnos retroalimentaron la clase compartiendo sus experiencias y cómo se sintieron; en general, manifestaron divertirse durante toda la sesión, pero que al momento de socializar la creación de movimientos en pareja no se sintieron cómodos, debido a posibles burlas de sus compañeros.

Sesión 2. Explorando nuestro cuerpo a través de la danza

Durante la segunda sesión, que tuvo como objetivo promover el conocimiento corporal en los niños y niñas, permitiéndoles explorar y conectar con su propio cuerpo con una duración de 1 hora y 30 minutos, y una participación de 20 estudiantes, se inició la segunda actividad: Explorando nuestro cuerpo a través de la danza, donde la educadora recordó las reglas de la clase y explico en qué consistía la sesión del día. Luego, comenzó con el calentamiento corporal para preparar a los infantes para las actividades posteriores, los cuales se organizaron en el aula, cuidando su espacio personal; mientras se realizaba, la maestra invitó a enfocar la atención en la sensación que se producía al mover las diferentes partes del cuerpo. Se observó mayor participación del grupo en

comparación con la sesión anterior, sin embargo, al abordar movimientos específicos de la cadera, aún se presenciaron una resistencia hacia la realización, algunos participantes manifestaron burlas, las cuales se percibieron como sentimiento de vergüenza al realizar dichos movimientos. También se evidenció una coordinación y motricidad limitadas en algunas acciones que involucraban más de dos partes corporales.

Después, se dio paso a un momento de exploración libre del cuerpo, donde la docente alentó a los educandos a moverse libremente por el espacio al ritmo de la música. Esta actividad generó una participación activa, ya que la mayoría comenzaron a desplazarse realizando variedad de movimientos, otros se limitaron a realizar movimientos repetitivos en su lugar y dos alumnos actuaron como observadores de la actividad. Se evidenció en este ejercicio una disminución de la timidez que caracterizaba al grupo al inicio del proyecto, debido a que los infantes demostraron una mayor disposición para explorar su cuerpo; asimismo, se observó que aquellos niños y niñas que se desplazaron y realizaron una variedad de movimientos, centraron su atención en su exploración individual, por el contrario, algunos aún mostraron una atención dispersa hacia quienes los observaban, buscando aprobación tanto de la educadora como de sus compañeros.

En continuidad con el ejercicio, se nombraron partes específicas del cuerpo con el fin de que los participantes solo realizarán movimientos con dichas áreas, se apreció que una minoría en ocasiones movilizaron diferentes partes del cuerpo a las mencionadas; además, en general, al nombrar partes del cuerpo cercanas al centro de gravedad los movimientos eran reducidos y repetitivos, y por el contrario a mayor distancia del centro de gravedad, se presenciaron variedad de movimientos con una amplitud mayor. Debido al espacio reducido, se decidió formar equipos de cuatro, para seguir realizando el ejercicio. Cada equipo tuvo dos minutos para realizar movimientos con mayor amplitud en el espacio, sin interrumpir a sus compañeros, la maestra enfatizó la importancia de reconocer en la exploración los sentimientos y comodidades que les generaba cada movimiento. La mayoría de los educandos mostraron respeto al observar los ejercicios de sus compañeros, aunque hubo interrupciones debido a burlas, lo que llevó a un llamado de atención; a pesar de eso, se percibió que algunos alumnos ejecutaron de manera limitada y reducida el ejercicio en comparación con momentos anteriores.

Durante la actividad tres niños no desearon participar inicialmente, pero al ver que la mayoría del grupo participó, desearon integrarse al último equipo.

En el siguiente momento de la sesión, la docente organizó al grupo por parejas, considerando agrupar los estudiantes que presentaron más facilidad para expresar a través del movimiento con los que tenían dificultades o mostraban mayor timidez. Se explicó la actividad del espejo corporal, la cual consistió en elegir a uno de la pareja como líder y el otro como espejo. El líder se encargaba de realizar los movimientos al ritmo de la música, mientras que el espejo imitaba exactamente al líder como si fuera su reflejo. Los roles se intercambiaron pasados unos minutos, con la finalidad de darle la oportunidad a cada individuo de desempeñar ambos roles. Se presenció una participación activa, exceptuando a un niño que decidió no realizarla; se percibió que, gracias a la estructuración de las parejas, el trabajo ejecutado tuvo un mayor impacto en cuestión de exploración, debido a que los sujetos que presentaron mayor timidez se soltaron y ejecutaron los ejercicios de manera adecuada, sin evidenciar muchas limitaciones.

Posterior se dio continuidad al trabajo en parejas, donde la educadora dio la instrucción de pensar y crear una breve secuencia usando todos los aprendizajes adquiridos gracias a las exploraciones individuales y grupales. Los infantes llevaron a cabo esta tarea de manera adecuada, mostrando atención y motivación, y colaborando en conjunto para crear sus secuencias, se logró una participación dinámica y colaborativa.

Al finalizar, se dio lugar al cierre y reflexión de la sesión, los participantes se colocaron en círculo y la maestra invitó a las parejas a compartir con el grupo las creaciones, destacando la importancia de este momento para aprender observando a los compañeros y fortalecer la confianza y seguridad en cada uno. Se dio inicio al momento de socialización, invitando a los educandos de manera voluntaria, sin embargo, no se obtuvo respuesta, por lo que se realizó en orden de lista. En general, se observó un buen trabajo, sin embargo, la mayoría presentó limitaciones en la ejecución en comparación con la amplitud y la libertad de movimiento que habían mostrado durante la construcción de las secuencias.

Consecuente a la socialización de todas las parejas, un alumno realizó un comentario irrespetuoso hacia el último equipo, por lo cual la docente lo invitó a argumentar su

observación, y posterior resaltó la importancia del respeto y de fundamentar y argumentar los puntos de vista propios.

La sesión concluyó con una retroalimentación por parte de la facilitadora sobre la importancia de estar abiertos a nuevos conocimientos y darle una oportunidad a la danza como medio de expresión. Asimismo, felicitó a los niños por su disposición hacia la mayoría de las actividades planteadas; posterior, algunos compartieron sus experiencias y sentimientos; en general, manifestaron divertirse durante toda la clase, pero que al momento de socializar la creación de movimientos sintieron incomodidad, debido a posibles burlas de sus compañeros.

Sesión 3. Explorando formas con nuestro cuerpo

En la tercera sesión, cuyo propósito fue fomentar el conocimiento corporal y la creatividad a través de la danza, con una duración de 1 hora y 30 minutos y una participación de 22 sujetos, se inició la actividad: Explorando formas con nuestro cuerpo. En un primer momento, la docente presentó y explicó dos carteles para colocar en el salón con la finalidad de tener presente la información; uno de los carteles contenía las normas o reglas de la clase estructuradas con anterioridad, y el otro contenía algunas emociones que los participantes podían experimentar. Consiguientemente, se planteó la bitácora COL como un nuevo elemento integrado a las sesiones, por lo cual la educadora abrió la clase con una pregunta, ¿cómo me siento?, los educandos basados en las emociones presentadas en el cartel escribieron sus respuestas en una ficha bibliográfica, la cual conservaron hasta finalizar la sesión.

Posterior se comenzó con el calentamiento corporal con la finalidad de preparar a los individuos para las actividades siguientes, los cuales se organizaron en el aula de manera circular, cuidando su espacio personal; mientras se realizaba, la maestra invitó a enfocar la atención en las sensaciones que experimentaban al mover las diferentes partes del cuerpo. Se observó mayor participación del grupo en este momento, incluso en los movimientos que habían generado resistencias anteriormente. No obstante, aún

se evidenciaron deficiencias en la coordinación y motricidad al realizar ciertos movimientos.

A continuación, la facilitadora invitó a los alumnos a nombrar figuras geométricas básicas, se retomaron el círculo, el triángulo y el cuadrado; después se prosiguió a explicar la actividad de la danza de las formas, en la cual cada niños debía elegir mentalmente una figura geométrica y luego explorar movimientos relacionados con la figura seleccionada. En este momento de la sesión, la participación fue adecuada; sin embargo, los movimientos respecto a las figuras fueron muy limitados y carecieron de creatividad. Para enriquecer la actividad, la docente formó tres equipos agrupando a estudiantes que habían elegido la misma figura geométrica.

Siguiendo esta dinámica, la maestra dio la instrucción de crear una secuencia con al menos seis movimientos representativos, con la condición de que cada integrante del grupo contribuyera con un elemento a la construcción de la secuencia. Esta actividad generó dinamismo, ya que se evidenció en la mayoría de los grupos trabajo colaborativo, no obstante, un equipo se desintegró y sus miembros se fueron uniendo a los otros grupos o realizaron la actividad en parejas o individualmente. Los equipos enfocaron la atención en crear una secuencia idónea y coherente con su figura; igualmente, la docente realizó acompañamiento constante, proporcionando orientación y resolviendo dudas.

En el siguiente momento de la sesión, se dio lugar a la socialización de los trabajos creados, la facilitadora pidió participación voluntaria, sin embargo, no hubo voluntarios, por lo cual hizo una retroalimentación animando a compartir y destacando que la danza es un proceso en constante evolución; además, instó a realizar aportaciones y dar sus opiniones de manera respetuosa después de cada presentación, enfatizando la importancia de la argumentación como base de una opinión válida. Cada equipo presentó su secuencia, y se percibió un progreso en la amplitud de las ejecuciones realizadas frente al grupo en comparación con presentaciones anteriores, donde los movimientos se habían mostrado más limitados. Las opiniones de los compañeros fueron respetuosas y su argumentación aún se observó muy superficial con fundamentos básicos. De todos los integrantes solo dos no desearon participar en la socialización, a pesar de esto, si

compartieron sus opiniones y aportaciones. Se dio paso al estiramiento del cuerpo con el fin de llevar el cuerpo a la calma.

Como actividad de cierre, se realizó una reflexión de manera escrita, retomando las fichas bibliográficas del inicio de la sesión, donde se incluyeron tres preguntas adicionales: ¿qué observé?, ¿qué aprendí?, y ¿cómo me sentí?, asimismo, la docente retroalimentó de manera general el proceso, felicitándolos por los avances y motivándolos a seguir en el proceso.

Al analizar las respuestas de la bitácora COL, se detectó que eran bastante superficiales y carecían de información detallada, se concluyó que esta simplicidad en las respuestas se debe a un nivel muy limitado de expresión escrita de los infantes, problemas con la escritura, ya que muchos se encuentran en el proceso de aprendizaje de esta habilidad, por lo cual se planteó una reformulación de las preguntas, respecto a una comprensión más sencilla o una modificación en su forma de implementación.

4.3.2 Fase 2. Danza con la fuerza de Bellota

Sesión 4. Movimiento en acción

En un segundo momento de la aplicación del Proyecto educativo, se procedió a iniciar la segunda fase, que consistió en la ejecución de la actividad: *Movimiento en acción*, la cual tuvo una duración de 1 hora y 30 minutos con una participación de 19 estudiantes; su finalidad fue la introducción en el mundo de los movimientos corporales, explorando diferentes formas de moverse y expresarse a través del cuerpo.

Previo al inicio de la sesión, se observó que los participantes se encontraban en un estado de dispersión, agitación y se presentaban energéticos, se infirió que esta condición estaba relacionada con factores asociados al período de receso escolar. La docente los invitó a comenzar respondiendo a la primera pregunta de la bitácora COL: *¿cómo me siento?* Posteriormente, se procedió con la explicación de los momentos de la clase, y se incitó a los educandos a reflexionar en cada etapa de la sesión acerca de sus sentimientos y lo que aprendieron a través del movimiento.

Se inició el calentamiento corporal, el cual fue de manera libre, con una guía verbal de la educadora; cada alumno realizaba los movimientos según la parte del cuerpo que era mencionada. Se evidenció que algunos no participaron de este momento de la sesión y otra minoría lo realizó desde su asiento, sin embargo, la mayoría del grupo tuvo una participación activa, percibiendo un aumento en la motivación y la disposición frente a la clase, y una disminución frente a la timidez y vergüenza que se evidenciaron en sesiones iniciales, reflejando esto un crecimiento a nivel de confianza y seguridad.

Una vez terminada la primera etapa de acondicionamiento corporal, la institución presentó dificultades con la energía, por lo cual el salón de clase quedó sin una ventilación necesaria; sin embargo, se continuó la sesión adecuando intervalos de tiempos y grupos para salir del espacio a refrescarse. Esta situación no generó en los niños y niñas desmotivación ni resistencia a realizar las actividades planeadas.

Se procedió a la exploración por parte de los estudiantes de los pasos de locomoción explicados por la maestra, la cual dio tiempo suficiente para que exploraran cada movimiento desde diversas perspectivas; asimismo, la ejecución de los pasos se realizó con al ritmo de la música, donde la facilitadora a través de aplausos marcaba el tiempo; durante la actividad se utilizaron variedad de canciones, considerando sus velocidades. En esta actividad todo el grupo participó, mostrando una actitud atenta y adecuada frente a sus compañeros.

A continuación, se propuso dos temáticas y se invitó a los infantes a proponer otras, de lo cual salió un tema adicional; luego, se formaron grupos de cuatro miembros, y se dio la indicación de seleccionar alguna de las tres temáticas para representarla incluyendo en sus presentaciones los pasos de locomoción vistos previamente. En este momento de construcción algunos participantes se encontraban dispersos debido al calor que había en el aula, pero la mayoría trabajó colaborativamente, se observó motivación y disfrute por la actividad; una niña decidió realizar la tarea de manera individual, se infiere que se debe a que se le dificulta aceptar las ideas y opiniones de sus compañeros.

En el siguiente momento de la sesión, se dio lugar a la socialización de los trabajos creados según las temáticas, los educandos que observaban debían adivinar la temática elegida y representada por los equipos, dando una opinión argumentada y respetuosa.

Respeto a las presentaciones de los grupos se observó un avance en la creatividad para representar y una mayor variedad y amplitud de movimientos, además se percibió mejora en la continuidad de las secuencias; por otro lado, con relación a la interpretación de las obras y la argumentación de las opiniones, en general se evidenció un involucramiento activo y buena interpretación, no obstante, su argumentación es simple y superficial. Una vez finalizado el ejercicio, se procedió al estiramiento del cuerpo, guiado por la docente, con el fin de llevar el cuerpo a la calma.

Para finalizar, se realizó una reflexión de manera escrita, retomando las fichas bibliográficas del inicio de la sesión, donde se incluyeron tres preguntas adicionales: ¿qué me llamo la atención?, ¿qué aprendí?, y ¿cómo me sentí en la clase?, asimismo, la maestra retroalimentó de manera general el proceso, felicitándolos por los avances y motivándolos a seguir en el proceso.

Al analizar las respuestas de los participantes, se detecta que las respuestas fueron superficiales y carecían de información detallada, considerando que se le cambió la estructura, por lo cual se plantea una reformulación o una modificación en su forma de implementación.

Sesión 5. Movimiento en acción 1

En continuidad con la sesión anterior, se llevó a cabo la quinta clase, que tuvo como finalidad la introducción en el mundo de los movimientos corporales, explorando diferentes formas de moverse y expresarse a través del cuerpo; en esta la participación fue de 23 sujetos con una duración de 1 hora y 30 minutos.

Se inició con el calentamiento corporal, en el cual los educandos se formaron por iniciativa en círculo, se realizó de manera libre donde la facilitadora nombró cada parte del cuerpo y cada niño y niña realizó su respectiva articulación. En este momento se percibió dispersión, atención limitada y la mayoría presentaron actitudes inapropiadas, manifestadas mediante comportamientos como consumo de alimentos en el aula, elevar la voz y desobediencia al no responder a las indicaciones y llamados de atención emitidos por la maestra.

A continuación, se procedió con la explicación detallada de los pasos de locomoción faltantes, con el propósito de precisar cada movimiento que debía llevarse a cabo. Esta instrucción se orientó hacia la prevención de movimientos inadecuados y la reducción de riesgos de lesiones para los participantes; adicionalmente, se proporcionó información acerca de las consecuencias de realizar estos pasos de manera incorrecta, resaltando la importancia de su ejecución precisa. Durante la explicación los alumnos escucharon atentamente la información proporcionada, no obstante, una vez se inició la preparación del grupo para la ejecución de los pasos, se observó indisciplina e inatención, por esta razón, la educadora realizó un llamado de atención general, recalcando las reglas de la clase y la importancia del respeto durante la sesión.

Al proseguir con la actividad, los integrantes nuevamente exhibieron comportamientos inapropiados, lo que llevó a la docente a implementar una breve estrategia con el propósito de recuperar su atención y, de este modo, poder dar continuidad a la clase. La estrategia utilizada fue la actividad conocida como *teléfono roto*, en la cual los infantes formaron dos líneas y transmitieron un mensaje de manera susurrada de un extremo al otro. Durante la ejecución de la actividad, se observó una participación activa por parte de la mayoría, no obstante, se registraron casos en los que algunos no cumplieron las instrucciones impartidas; a pesar de esto, la actividad logró cumplir su propósito al atraer nuevamente la atención del grupo.

La sesión continuó su curso normal, sin embargo, transcurridos algunos minutos, la facilitadora optó por interrumpirla debido a que la mayoría de los participantes habían vuelto a manifestar conductas inapropiadas. Estos comportamientos incluyeron la falta de atención a las llamadas de advertencia de la docente, desorganización, indisciplina y tratos bruscos hacia los compañeros.

La educadora procedió a explicar las razones de la decisión de suspender la clase, poniendo un énfasis particular en la importancia del respeto mutuo y la necesidad de establecer una comunicación efectiva en el aula. A continuación, invitó a los educandos a realizar una reflexión escrita en sus diarios basada en tres preguntas planteadas: *¿Cómo se estaba comportando el grupo?, ¿por qué?; ¿Cómo me estaba comportando yo?; y, ¿Qué propones para que la situación no vuelva a suceder?* Esta reflexión escrita

tuvo como objetivo fomentar la autorreflexión y la comprensión de los factores que contribuyeron a suspender la sesión, además de alentar a los individuos a proponer soluciones para mejorar la dinámica del grupo y mantener un ambiente de aprendizaje más efectivo y respetuoso.

Al examinar las reflexiones escritas, se pudo constatar que la mayoría de los alumnos reconocieron el comportamiento del grupo en general, sin embargo, se observó que algunos compañeros tendieron a atribuir tanto el comportamiento grupal como el individual a sujetos específicos, señalándolos como responsables. En contraste, se evidenció una autorreflexión limitada con relación a su propio comportamiento, ya que la mayoría no reconoció sus propias conductas inadecuadas. Esta observación sugiere que, si bien en general los niños y niñas fueron capaces de identificar problemas en el comportamiento del grupo en su conjunto, hubo una tendencia a externalizar la responsabilidad y no reconocer su propia contribución a la situación problemática.

Sesión 6. Movimiento en armonía

En la sexta sesión, con el objetivo de permitir la exploración y experimentación de diferentes calidades y fluidez en los movimientos, fomentando la expresión corporal y la creatividad, se llevó a cabo la actividad: *Movimiento en armonía* de 1 hora y 30 minutos en la que participaron 21 estudiantes. La actividad comenzó con la presentación de los momentos de la sesión y una breve pregunta detonadora: *¿Cuál es la primera palabra que piensan cuando escuchan calidades?*, después de varias participaciones, la maestra introdujo a los infantes hacia el término de calidades en la danza, dando una breve explicación y sus utilidades.

Posteriormente, se dio inicio al proceso de calentamiento corporal, durante esta etapa, el grupo exhibió una adecuada disposición y mantuvo una participación apropiada a lo largo de la fase de adaptación corporal; asimismo, se pudo observar un aumento en la amplitud de movimiento, destacando la fluidez y coordinación en movimientos que consideraban diversas partes del cuerpo.

Una vez culminado el calentamiento, los participantes comenzaron a explorar las distintas cualidades corporales de manera individual. Inicialmente, esta exploración se llevó a cabo en ausencia de música, para luego repetirla al ritmo musical. Al finalizar cada una de estas exploraciones, se invitó a los educandos a establecer conexiones entre las cualidades corporales exploradas y las emociones que podrían expresar a través de ellas. Los niños y niñas participaron activamente en este momento y mostraron un nivel de motivación alto hacia la exploración, sin embargo, se observó que algunos no respetaron los límites de espacio de sus compañeros.

En un segundo momento, los individuos se organizaron en equipos de manera autónoma con el propósito de concebir una composición coreográfica que integrara los pasos locomotores previamente abordados en sesiones anteriores y las distintas cualidades del movimiento. La facilitadora brindó un período adecuado y mantuvo un acompañamiento constante a los equipos conformados, ofreciendo asistencia para resolver inquietudes. Durante este intervalo, se destacó la colaboración entre los integrantes de los equipos, así como un notorio dinamismo y un alto grado de motivación hacia la tarea.

En el siguiente momento de la sesión, se dio lugar a la socialización de los trabajos creados. En lo que respecta a las presentaciones grupales, se observó un progreso en la creatividad al desarrollar secuencias dancísticas, ya que se apreció un incremento en la complejidad de estas, caracterizado por una mayor variedad y amplitud de movimientos. Por otro lado, en relación con la socialización de las obras y su interpretación, en términos generales, se destacó un involucramiento activo e interpretaciones fundamentadas con opiniones propias, no obstante, se percibieron algunas interpretaciones simples y superficiales.

Además, es de importancia mencionar que persistió una minoría de alumnos que mostraban resistencia a participar en ese momento, expresando sentir pena al hacerlo. Tras concluir esa actividad, se procedió a la realización de ejercicios de estiramiento corporal bajo la dirección de la educadora, con el propósito de inducir el cuerpo hacia una sensación de calma.

Para finalizar, se concluyó la sesión con retroalimentación sobre la importancia la utilidad de las cualidades dentro de las obras dancísticas; asimismo, los niños y niñas

retroalimentaron la clase compartiendo sus experiencias y sus sentires; en general, los estudiantes manifestaron experimentar calma, tranquilidad y divertirse durante la sesión, además de aprender nuevas formas de mover y expresar con el cuerpo.

Sesión 7. Espacio en movimiento

En la presente sesión que tuvo una duración de 1 hora y 30 minutos y contó con la participación de 19 sujetos, se inició la actividad: *Espacio en movimiento* con el objetivo de desarrollar la conciencia espacial y fomentar la exploración creativa del espacio a través de la danza, permitiendo a los participantes expandir su vocabulario de movimientos y expresarse de manera más compleja, además de fomentar la habilidad de pensamiento creativo. La actividad comenzó con la presentación de las etapas de la sesión y una breve explicación de la espacialidad en la danza y cómo se enriquecen las obras al incluir este elemento.

A continuación, se comenzó el calentamiento corporal, bajo la dirección de un educando que se ofreció voluntariamente. Durante esta etapa, el grupo exhibió una disposición adecuada y mantuvo una participación activa y apropiada. Una vez finalizado el calentamiento, los alumnos se organizaron en equipos de manera autónoma con el propósito de realizar una coreografía simple que integrara como elemento principal los desplazamientos por el espacio, además de los elementos vistos previamente; igualmente, los niños y niñas seleccionaron la música para realizar sus creaciones. La facilitadora brindó un período adecuado y mantuvo un acompañamiento constante a los equipos conformados, ofreciendo asistencia para resolver dudas. Durante este periodo, se observó la colaboración entre los integrantes de los equipos, así como una participación dinámica y un alto grado de motivación hacia la tarea.

En la fase posterior de la sesión, se procedió a la socialización de las creaciones coreográficas, en la que un equipo se ofreció voluntariamente para presentar su trabajo. Al igual que en la sesión anterior, se observó un progreso en la creatividad al desarrollar secuencias, acompañadas de variedad de movimientos y dinámicas espaciales, y una disminución en la resistencia a compartir las creaciones con sus compañeros.

Para concluir, se llevó a cabo una retroalimentación destacando la importancia de utilizar los elementos de la danza en las obras dancísticas y sus ventajas y, por otro lado, los estudiantes brindaron retroalimentación a la clase al compartir sus experiencias y expresar sus emociones. En términos generales, los infantes manifestaron sentirse en un estado de felicidad a lo largo de la clase, además de disfrutar de la experiencia. Igualmente, expresaron tener mayor seguridad al momento de compartir con el grupo sus progresos.

Sesión 8. Danzando en dimensiones

En la presente sesión que tuvo una duración de 1 hora con una participación de 15 sujetos, se inició la actividad: *Danzando en dimensiones* con el objetivo de permitir la exploración y experimentación de diferentes niveles y direcciones del movimiento en el contexto de la danza, fomentando la creatividad, la expresión corporal y la conciencia espacial. La actividad comenzó con la presentación de las etapas de la sesión y una explicación de los niveles y direcciones que se pueden utilizar en la danza, así como su importancia en las obras.

Posteriormente, se inició el calentamiento corporal, bajo la dirección de un participante que se ofreció voluntariamente. Durante esta etapa, el grupo exhibió una disposición adecuada y mantuvo dinamismo apropiado, además de ayudarlo al compañero a realizar un calentamiento completo. Tras finalizar el calentamiento, los educandos se organizaron en equipos de manera voluntaria con la finalidad de realizar una secuencia dancística que integrará como elemento principal los niveles y direcciones explicados, además de los demás elementos vistos en clase previas. Dentro de esta sesión se modificó la fase de exploración debido a que el tiempo fue más reducido. La maestra brindó un período adecuado y mantuvo un acompañamiento constante a los equipos conformados, ofreciendo asistencia para resolver dudas y ampliar ideas de creación. En el transcurso de esta etapa, se observó la colaboración entre los integrantes de los equipos, así como una compromiso y un alto grado de motivación hacia la tarea. Se observó que en la construcción de las secuencias participaron todos los miembros con ideas, las cuales

fueron tomadas en cuenta y escuchadas por el resto del equipo, lo que facilitó el logro de secuencias completas. Del mismo modo, los grupos previamente se congregaron para llegar a un consenso sobre los elementos a integrar y la manera en que se llevaría a cabo, lo que agilizó la ejecución de esta etapa.

Para finalizar, se procedió a la socialización de las creaciones dancísticas, en la que un equipo se ofreció voluntariamente para presentar su trabajo. Al igual que en la sesión anterior, se evidenció progreso en la creatividad al desarrollar secuencias, acompañadas de variedad de movimientos y los elementos de la danza vistos hasta el momento, ya no se presenció resistencia hacia a compartir las creaciones a los compañeros.

Para concluir, se llevó a cabo una retroalimentación destacando la importancia de utilizar los elementos de la danza en las obras dancísticas y la educadora felicitó a los infantes por el progreso que mostraron con sus creaciones; por otro lado, los participantes brindaron retroalimentación a la clase al compartir sus experiencias y expresar sus emociones. En términos generales, los educandos manifestaron sentirse alegres durante la clase, ya que es un espacio para compartir con sus compañeros, además de disfrutar de la experiencia y aprender nuevos movimientos y formas de expresarse. Además, mencionaron tener mayor seguridad al momento de compartir con el grupo sus progresos, ya que sintieron mayor confianza en el grupo.

Sesión 9. Evaluación 1

En la novena sesión, cuyo propósito fue evaluar los conocimientos básicos sobre movimientos corporales simples (pasos de locomoción), expresión corporal, conciencia espacial y musicalidad a través de una lista de cotejo, se llevó a cabo durante 1 hora y 30 minutos con una participación de 22 alumnos. Esta clase se inició con la actividad: *Danza con los elementos*. En un primer momento, la maestra explicó las etapas de la sesión, además presentó la forma en que se evaluaría el proceso de cada individuo a lo largo de la sesión y los componentes que constituían la evaluación. Consiguente, comenzó el calentamiento a través de una secuencia rítmica corporal, luego se enfatizó en la importancia de la musicalidad dentro de las secuencias dancísticas y sus

beneficios. En este momento los niños y niñas estuvieron atentos a la nueva estrategia y motivados, por lo que su participación fue activa y pertinente, mostraron interés hacia el aprendizaje y ejecución de esta.

Después, se procedió a la organización en grupos de tres integrantes de manera voluntaria, se les dio a conocer la canción base para la creación coreográfica que debía de integrar todos los elementos de la danza. La facilitadora dio el tiempo suficiente para la construcción, además, realizó un acompañamiento constante a cada grupo con la finalidad de resolver dudas e inquietudes. Durante este proceso los estudiantes continuaron con una participación activa, asimismo, se evidenció trabajo colaborativo, aceptación de ideas y opiniones de sus compañeros, respeto entre ellos, lo que facilitó y agilizó el trabajo en clase.

Posterior, se procedió a la socialización de las creaciones las cuales se evaluaron con base en una lista de cotejo diseñada y planificada previamente por la facilitadora, con la finalidad de valorar los aprendizajes de esta fase y la utilizada de estos en una situación específica, en este caso, la creación de la secuencia con características particulares. En general las creaciones presentadas por los grupos fueron apropiadas frente a los requerimientos solicitados para la evaluación, sin embargo, solo un grupo no alcanzó los objetivos, se evidenció que su secuencia fue improvisada, no obstante, se rescata la creatividad en el momento, este grupo durante el proceso de construcción dedicó su atención a otras actividades. Se finalizó la sesión con un estiramiento corporal para llevar el cuerpo a la calma y una reflexión por parte de los infantes acerca del avance percibido por ellos sobre el proceso del grupo en general, donde se rescató un fortalecimiento en la creatividad, respeto hacia las opiniones ajenas, además, de manifestar sentir más confianza propia y una disminución notable en la vergüenza y timidez que se presentaba en un inicio.

4.3.3 Fase 3. Descubriendo mi superpoder

Sesión 10. Autodescubrimiento

En un tercer momento de la aplicación del proyecto educativo, se procedió a iniciar la tercera fase, que consistió en la ejecución de la actividad: *Autodescubrimiento*, la cual tuvo una duración de 1 hora y 30 minutos con una participación de 24 estudiantes; su finalidad fue promover la habilidad de autoconocimiento a través de la danza, permitiendo la exploración del cuerpo, las emociones y los pensamientos de manera consciente y expresiva.

Previo al inicio de la sesión, se observó que los educandos se encontraban en un estado de dispersión, se infirió que esta condición estaba relacionada con factores asociados a una reunión de padres de familia que se estaba realizando en el mismo horario. La docente los saludó e introdujo una conversación con ellos frente a cómo se encontraban, después expuso los momentos de la clase e inició con una breve introducción sobre el término de autoconocimiento, en la cual los hizo participes.

Después de la introducción, se inició con una breve meditación guiada por la educadora, la cual tuvo como objetivo que los alumnos escanearan su cuerpo para ser conscientes de sus diferentes partes y las sensaciones experimentadas por cada una de ellas, estos aún se encontraban dispersos, por lo cual se evidenció una baja concentración en la meditación por la mayoría, observándose un intento por ejecutar la actividad, sin embargo, una minoría no logró realizar la tarea asignada. Debido a las actitudes de los niños y niñas, la maestra procedió a finalizar la meditación rápidamente para continuar con la siguiente actividad, ya que no se estaba logrando el objetivo planteado.

Se prosiguió con el calentamiento corporal donde se evidenció un incremento en la participación del grupo y una mejora en la atención hacia la sesión. Una vez finalizado el acondicionamiento corporal, se dividió a los estudiantes en parejas con la finalidad de que crearan un diálogo corporal, donde uno de los infantes iniciaba y el otro respondía considerando lo que le transmitía su compañero y la musicalidad. Se invitó a que mediante el diálogo expresaran sus emociones y pensamientos a través del movimiento, sin realizar sonidos, es decir, una exploración de la comunicación no verbal. Al inicio del ejercicio se observó que la forma de expresar ideas propias era muy reducida, no obstante, con la guía de la facilitadora se fue ampliando el diálogo del grupo.

Se procedió a la realización de una coreografía personal que representara alguna característica o información propia que quisieran compartir con el grupo, utilizando todos los movimientos y elementos vistos y explorados hasta el momento. Se percibió desmotivación de los participantes al trabajar individualmente, poco interés y dificultad para lograr la tarea; la docente realizó un acompañamiento de manera individual a todos los alumnos, para resolver dudas y ayudar como guía en el proceso de construcción. Por cuestiones de tiempo no se socializaron todas las creaciones ya que eran de forma individual, pero para finalizar, se realizó una reflexión en el diario sobre qué aspectos propios habían conocido durante la sesión.

A continuación, algunos compañeros compartieron sus reflexiones, sin embargo, se percibieron dudas sobre términos como fortalezas, debilidades, entre otros, componentes del autoconocimiento, por lo cual la educadora resolvió dudas y enfatizó en la importancia y los beneficios de autoconocerse. En general, la mayoría de los educandos lograron identificar sus capacidades y destrezas físicas, pero aún se les dificultó reconocer sus valores, capacidades intelectuales, habilidades sociales, entre otros. Durante la reflexión y retroalimentación se reflejó disposición, atención e interés por el tema abordado.

Sesión 11. Autodescubrimiento 1

En continuidad con la sesión anterior, se llevó a cabo la onceava clase, que tuvo como finalidad promover la habilidad de autoconocimiento a través de la danza, permitiendo la exploración del cuerpo, las emociones y los pensamientos de manera consciente y expresiva; en esta la participación fue de 24 niños y niñas con una duración de 1 hora y 30 minutos.

Se inició con una socialización de las etapas de la clase y se enfatizó que la sesión se enfocaba en reconocer las emociones propias para expresarlas a través de los movimientos, por lo cual la educadora realizó una breve introducción de las emociones básicas (alegría, miedo, enojo, tristeza, sorpresa) con su respectiva definición, asimismo, los participantes compartieron algunas anécdotas en las que sintieron dichas emociones.

Posteriormente, comenzó el calentamiento corporal, el cual se realizó de manera libre, iniciando de la parte superior a la inferior. En este momento se percibió interés y atención acerca de las emociones, participación al compartir sus experiencias de vida y durante la articulación corporal.

A continuación, se dio inicio a la primera actividad, la cual involucró a los infantes en la expresión de las emociones suscitadas por la canción a través de movimientos y desplazamientos. La maestra, en este contexto, formuló un llamado a la creatividad, instando a los participantes a desarrollar movimientos que reflejaran autenticidad en la expresión de sus sentimientos. Este procedimiento se llevó a cabo empleando una amplia variedad de canciones con el propósito de indagar diversidad de emociones. En las etapas iniciales de la actividad, se pudo observar una cierta perplejidad por parte de los educandos, lo que sugirió la idea de que no tenían total claridad sobre cómo la música los afectaba emocionalmente o cómo debían manifestar sus emociones. Sin embargo, a medida que avanzaba la actividad, los alumnos empezaron a liberarse gradualmente y comenzaron a expresar sus emociones a través del movimiento. En un principio, esto se manifestó en movimientos reducidos y repetitivos, evolucionando posteriormente hacia una expresión más compleja y clara. Al proseguir con la actividad, los sujetos compartieron la emoción que predominó en sus respectivas improvisaciones, reflexionando sobre sus sensaciones al expresar dicha emoción a través del baile y analizando qué movimientos les resultaron más efectivos para transmitirla.

En la etapa posterior, el grupo se organizó de manera voluntaria en cinco equipos con la finalidad de desarrollar una breve secuencia destinada a representar las emociones previamente asignadas por la facilitadora: alegría, tristeza, enojo, miedo y sorpresa. Se proporcionó un período de tiempo adecuado, y la docente brindó supervisión y asistencia a cada uno de los equipos con el fin de observar el progreso y resolver cualquier inquietud. Durante este momento los estudiantes participaron activamente, se evidenció trabajo colaborativo en cada equipo; se presentaron dificultades específicas con las emociones de sorpresa y miedo, ya que los grupos no encontraban formas de representarlas, sin embargo, lograron crear la secuencia debido a que escucharon activamente ideas y opiniones de todos los integrantes. En términos generales, se

manifestó una disposición notoria y una actitud apropiada entre los individuos con respecto a la consecución del objetivo grupal.

Al finalizar, en el momento de cierre y reflexión, los infantes mostraron sus representaciones y sus compañeros procedieron a identificar la emoción correspondiente, argumentando y respaldando sus respuestas con justificaciones. Se pudo apreciar un incremento en la confianza y seguridad de los participantes al ejecutar las representaciones coreográficas frente al público y al compartir sus opiniones e ideas personales. En esta fase, se observó un alto nivel de participación y atención, lo que refleja un compromiso significativo en la actividad y un interés en el proceso de comprensión y análisis de las emociones expresadas a través del baile.

Se concluyó la sesión, con retroalimentación por parte de la docente sobre la importancia de expresar y transmitir a través de la danza, además de enfatizar en el avance observado del grupo; asimismo, los educandos retroalimentaron la clase compartiendo sus vivencias y expresando sus sentimientos; en general, mencionaron haber disfrutado de la clase y señalaron que, si bien al inicio de la sesión experimentaron dificultades en cuanto a cómo expresar las emociones a través del movimiento, lograron superar estas dificultades gracias a la colaboración y apoyo de sus compañeros.

Sesión 12. El viaje hacia mi interior

Durante la sesión que tuvo como objetivo facilitar el proceso de autoconocimiento a través de la danza y la expresión corporal, permitiendo la exploración de diferentes aspectos de la identidad, las emociones y la creatividad, con una duración de 1 hora y 30 minutos, y una participación de 20 alumnos, se inició la doceava actividad: *El viaje hacia mi interior*, donde en un inicio la educadora explicó que se realizaría un viaje de autodescubrimiento a través de la danza, enfatizando en la importancia de la curiosidad y el respeto propio y hacia los demás. Luego, comenzó con el calentamiento corporal; mientras se realizaba, se invitó a los niños y niñas a enfocar la atención en su respiración y la conexión de esta con su cuerpo. Se observó participación activa del grupo y

concentración, asimismo sus movimientos y la articulación de variedad de partes en la ejecución de estos, presentaron mayor coordinación y motricidad.

Después, se procedió al inicio del viaje a través de la visualización, en el cual los estudiantes se acomodaron en el salón, cuidando tanto su espacio personal como el de sus compañeros. La maestra los orientó a cerrar los ojos y a visualizar un lugar seguro y sereno, mientras introducía música que los acompañaría a lo largo de la experiencia. Por consiguiente, los guió en la exploración de este espacio imaginario a través de movimientos fluidos y libres, fomentando la atención plena hacia sus pensamientos y emociones, y animándolos a expresarlos a través de los diversos elementos de la danza. Al concluir este viaje interior, se brindó la oportunidad de compartir voluntariamente las vivencias. Cabe destacar que los infantes demostraron una notable concentración en la tarea propuesta, además que su participación fue constante y tuvieron una actitud de respeto.

En continuidad con el ejercicio, la facilitadora pidió a los participantes que se movieran libremente al ritmo de la música explorando emociones nombradas, por lo que comenzó con alegría, luego con tristeza, enojo y miedo; se apreció que una minoría en ocasiones se percibieron confundidos y manifestaron no saber cómo expresar dicha emoción específica, pero al observar a sus compañeros se daban una idea de cómo comenzar su exploración. En general, la participación fue permanente durante la sesión, en comparación con sesiones anteriores la atención, motivación e interés de los individuos se incrementó, reflejándose en su escucha activa acompañada de trabajo colaborativo. A continuación, se realizó el estiramiento corporal.

En el siguiente momento de la sesión, se procedió al cierre y reflexión de la sesión, donde se invitó a compartir las experiencias, observaciones, emociones sentidas y nuevos conocimientos obtenidos en las actividades. Durante este proceso, los alumnos manifestaron que se les facilitó el proceso de visualización, ya que su cuerpo se movía de manera más fluida, identificando las emociones sentidas, expresaron alegría, tristeza acompañada de un estado de calma y tranquilidad por la guía verbal de la docente; mencionaron que se les dificultó la exploración de la emoción de miedo, planteando no saber cómo representarla con claridad, no obstante, expresaron una adquisición mayor

frente al propio conocimiento. La educadora procedió a dar una reflexión resaltando la importancia de llevar los conocimientos obtenidos a las experiencias de la vida cotidiana y tener presente las emociones en cada momento de la vida.

Sesión 13. Evaluación 2

En la decimotercera sesión, el propósito principal fue evaluar el nivel de autoconocimiento y la capacidad de exploración personal alcanzados por los niños a través de su expresión corporal y movimiento; la clase contó con la asistencia de 23 infantes y tuvo una duración de 1 hora y 30 minutos.

La evaluación se estructuró en dos fases fundamentales, en un primer momento, la maestra explicó el paso a paso de la sesión y la metodología de evaluación a emplear, luego se procedió a la aplicación de la primera parte de la evaluación que consistió en que los sujetos respondieran por escrito a los planteamientos presentados por la facilitadora, estos planteamientos estaban íntimamente relacionados con aspectos particulares de cada individuo, como sus fortalezas, debilidades, gustos, disgustos, entre otros, con la finalidad de que identificaran sus aspectos particulares, evidenciando así un mayor conocimiento propio. Se proporcionó un tiempo adecuado para completar el ejercicio, tras lo cual se procedió a recoger las hojas de evaluación. En este momento de la sesión, la mayoría de los estudiantes se mostraron concentrados y atentos al responder sus evaluaciones; sin embargo, se observó que dos participantes no completaron el ejercicio y, en consecuencia, no entregaron sus hojas de respuestas.

Después, se desarrolló la segunda etapa de la evaluación, en la cual se organizaron grupos de tres integrantes y se les presentó una canción base para una creación coreográfica. La consigna requirió que la coreografía elaborada integrara alguna característica distintiva de cada miembro del grupo, por ende, los educandos con total libertad creativa optaron por explorar temáticas diversas, tales como sus deportes favoritos, estados emocionales del día, así como sus propias fortalezas, entre otros aspectos significativos de sus identidades individuales y colectivas. A partir de estas temáticas, los miembros se involucraron en la construcción de sus respectivas

creaciones dancísticas, buscando plasmar de manera expresiva y simbólica estos elementos personales en la coreografía, lo que implicó un ejercicio profundo de autorreflexión y expresión corporal.

La facilitadora permitió un tiempo adecuado para la elaboración y, al mismo tiempo, brindó apoyo continuo a cada grupo para resolver preguntas e inquietudes. En esta etapa, se mantuvo un compromiso activo, manifestando una actitud colaborativa al aceptar y valorar las ideas y opiniones de los compañeros; este ambiente de respeto mutuo entre los individuos facilitó y optimizó considerablemente el desarrollo del trabajo en clase.

Posterior, se procedió a la socialización de las creaciones las cuales complementaron la primera parte de la sesión y fueron evaluadas utilizando una rúbrica predefinida para valorar los logros obtenidos en esta etapa del proyecto. En general las creaciones presentadas por los grupos fueron apropiadas frente a los requerimientos solicitados, no obstante, una minoría no logró cumplir con los objetivos al no participar ni presentar su trabajo. Se finalizó la sesión con una reflexión sobre el progreso percibido en el trabajo grupal e individual, destacando avances en la creatividad, el autoconocimiento y el respeto hacia las opiniones de los demás.

4.3.4 Fase 4. Interpretando a Bombón, Burbuja y Bellota

Sesión 14. Danza de transformación

En un cuarto momento de la aplicación se procedió a iniciar la cuarta fase, que consistió en la ejecución de la actividad: *Danza de transformación*, la cual tuvo una duración de 1 hora y 30 minutos con una participación de 21 alumnos; su finalidad fue permitir la exploración y experimentación de diferentes aspectos de la propia identidad a través de la danza, fomentando la creatividad y la expresión personal.

A continuación, se inició la fase de calentamiento corporal, dirigido por un integrante que se ofreció como voluntario. En el transcurso de esta etapa, el grupo demostró una disposición adecuada y mantuvo un compromiso activo y pertinente. Una vez finalizado

el calentamiento, la docente alentó a los participantes a elegir una identidad o aspecto personal que desearan explorar a través de la danza, ya fueran personajes, emociones o cualidades, además de incitarlos a investigar cómo se mueve, se siente y expresa esa identidad. Posteriormente, proporcionó una variedad de accesorios o elementos para facilitar una transformación física, permitiendo a los infantes seleccionar aquellos más apropiados para representar la identidad previamente escogida. Acto seguido, la educadora guio a los educandos en la exploración, acompañándolos con música para fomentar la interpretación y movilidad en la representación de dichas identidades. Los niños mantuvieron una participación activa acompañada de interés y motivación por experimentar variedad de movimientos con los elementos seleccionados.

Consecuentemente, los estudiantes se organizaron en equipos de manera autónoma con el propósito de realizar una coreografía grupal simple que combinara y representara las identidades exploradas por cada miembro del grupo en el momento anterior, la maestra fomentó la colaboración entre los grupos y la inclusión de la creatividad y originalidad en sus propuestas coreográficas, brindando un tiempo adecuado y ofreciendo asistencia para resolver dudas. A lo largo de este periodo, se observó un alto grado de motivación, dinamismo y colaboración entre los miembros del equipo, mostraron disposición para escucharse mutuamente, compartiendo ideas y apoyándose en la toma de decisiones.

Para concluir la sesión, se procedió a la presentación de las coreografías realizadas, seguido de una breve reflexión en la que se compartieron las vivencias, percepciones y descubrimientos respecto a la exploración de identidades a través de la danza. En este sentido, la facilitadora enfatizó en la relevancia de la danza como medio para explorar y expresar diferentes aspectos personales, y animó a los individuos a continuar explorando su individualidad mediante el movimiento. Los infantes demostraron una mente abierta y receptiva durante la reflexión posterior, compartieron de manera honesta sus experiencias, percepciones y descubrimientos sobre la exploración, mencionaron sentir curiosidad y angustia al momento de seleccionar los elementos y crear movimientos con estos en base a sus identidades.

Sesión 15. Creación colectiva

En la presente sesión, cuya duración fue de una hora y media, se llevó a cabo la actividad: *Creación colectiva* con la participación de 20 personas; el objetivo principal fue fomentar la creatividad, la colaboración y la capacidad de trabajo en equipo a través de la creación colectiva en el contexto de la danza. La sesión comenzó con la presentación de las etapas de la sesión, a continuación, se organizó el grupo en equipos pequeños de manera voluntaria con el propósito de generar ideas relacionadas con temáticas específicas de su contexto, las cuales fueron utilizadas para la creación de una secuencia coreográfica.

Una vez formados los grupos, cada uno de ellos seleccionó una o varias ideas de las propuestas anteriores para desarrollarla mediante una secuencia coreográfica, algunas ideas fueron la violencia (*bullying* en la escuela), los deportes, mi familia (emociones). En este momento se buscó que los participantes combinaran las ideas seleccionadas, adaptándolas o desarrollándolas de forma original. Posteriormente, los equipos dieron inicio al proceso de exploración y construcción de movimientos basados en las ideas previamente seleccionadas; la docente los animó a experimentar con diferentes dinámicas espaciales, además de enfatizar en la integración de todos los conocimientos adquiridos hasta el momento. En el transcurso de la actividad se pudo observar una participación dinámica, demostrada en un compromiso y entusiasmo para la generación de ideas y en la creación coreográfica, igualmente, se evidenció una aplicación apropiada de los conocimientos aprendidos con anterioridad.

Al finalizar la sesión, se llevó a cabo la presentación de las coreografías elaboradas por cada grupo, seguida de una breve sesión reflexiva en donde se compartieron las experiencias, percepciones y hallazgos de la creación colectiva. Consecuente, la educadora realizó una reflexión sobre la importancia de la creatividad, la colaboración y el trabajo colaborativo como componentes esenciales en el desarrollo de procesos dancísticos; igualmente, explicó cómo la creatividad individual se enriquece al conocer variedad de perspectivas y con la contribución de los demás, enfatizando cómo el intercambio de ideas dentro de los procesos de aprendizaje puede generar resultados significativos en el arte.

Sesión 16. Descubriendo la magia de la interpretación

En la decimosexta sesión, el objetivo principal se centró en desarrollar la capacidad para interpretar obras dancísticas simples, comprendiendo y transmitiendo el lenguaje del movimiento de manera efectiva; la clase contó con la asistencia de 23 personas y tuvo una duración de 1 hora.

En una primera instancia, la maestra introdujo las fases de la clase y procedió con la proyección de diversas obras dancísticas, el propósito fue que los educandos observaran detenidamente, prestando especial atención a los movimientos, expresiones faciales, uso del espacio y la interacción entre los bailarines, con énfasis en la idea o narrativa que cada pieza buscaba transmitir. Al concluir la presentación de cada obra, la facilitadora guio discusiones para indagar las percepciones y las interpretaciones acerca de cada pieza dancística presentada. Los alumnos se mostraron comprometidos, se percibió atención e interés durante las proyecciones dancísticas, indicativo de concentración por parte de estos en la observación, asimismo, algunos asentían y murmuraban comentarios evidenciando una observación activa; al brindar el espacio de discusión se mostraron participativos y respetuosos frente a las posturas y puntos de vista de sus compañeros, se lograron interpretaciones profundas de las narrativas de los movimientos, captando así variedad de elementos que integraban tanto explícita como implícitamente las obras presentadas, es decir, algunos niños realizaron reflexiones profundas sobre aspectos emocionales de las coreografías, demostrando una búsqueda por comprender el mensaje más allá de los movimientos.

Al finalizar la discusión sobre las obras dancísticas, se realizó una reflexión conjunta, y se animó a los estudiantes a seguir desarrollando su capacidad de observación y análisis, señalando cómo la danza puede ser una ventana hacia el mundo emocional y expresivo; se agradeció el compromiso y se resaltó la diversidad de las interpretaciones, enfatizando en la riqueza que aporta esa pluralidad de puntos de vista.

Sesión 17. Evaluación 3

En continuidad con la sesión anterior se llevó a cabo la decimoséptima, el propósito principal fue evaluar la habilidad para la vida de *pensamiento creativo* con relación al movimiento y la danza; asimismo, la habilidad de *pensamiento crítico* a través de la interpretación obras dancísticas simples; la clase contó con la asistencia de 23 individuos y una duración de 1 hora.

La docente inició la sesión realizando una breve exposición de los momentos de la clase, por lo cual se dividió a los sujetos en cinco grupos y se asignó a cada equipo una obra de danza, con la finalidad de que exploraran, construyeran y practicaran la interpretación de la obra asignada. En un primero momento, se observaron movimientos tímidos, no obstante, los infantes comenzaron a soltarse en la exploración, agregando su interpretación personal a la obra. Se brindó apoyo y retroalimentación constante a cada grupo, motivando la creatividad y sugiriendo ajustes para enriquecer las interpretaciones.

A continuación, se procedió a la organización de los grupos en parejas, asignando roles de intérprete e interpretador; cada grupo presentó su interpretación de la obra dancística, la cual fue analizada por el grupo evaluador correspondiente. Este análisis se enfocó en la captación de la temática, la presencia de elementos dancísticos, la coherencia entre el concepto y su ejecución, así como en brindar sugerencias respecto a una interpretación más apropiada; este procedimiento se repitió con todos los equipos. Este momento se acompañó con la aplicación de una rúbrica, diseñada para evaluar la fase 4: *Interpretando a Bombón, Burbuja y Bellota*. La observación se enfatizó en las creaciones a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje, la capacidad de transmitir a través de la danza, el análisis de las interpretaciones y la capacidad de los participantes para dar y recibir retroalimentaciones de manera constructiva.

Para finalizar, la educadora reconoció el esfuerzo y dedicación de los educandos durante el proyecto, destacó los avances notables en la creatividad, la originalidad y las interpretaciones individuales; asimismo, los invitó a continuar reflexionando sobre su proceso personal e hizo énfasis en la importancia de respetar y valorar la diversidad de

perspectivas existentes, haciendo hincapié en que cada interpretación es una contribución significativa a la construcción del conocimiento.

4.3.5 Fase 5. Danzando en Saltadilla con Burbuja

Sesión 18. Descubriendo nuestro contexto

En un quinto momento de la aplicación de la propuesta educativa, se procedió a iniciar la quinta fase, que consistió en la ejecución de la actividad: *Descubriendo nuestro contexto*, la cual tuvo una duración de 1 hora y 30 minutos con una participación de 22 personas; su objetivo fue facilitar la identificación y comprensión de los elementos del contexto cultural, social e individual, fomentando mayor conciencia del entorno y enriqueciendo la expresión artística. La maestra inició explicando la importancia de reconocer elementos culturales de la vida cotidiana, además de abordar cómo estos influyen en la identidad propia y en las formas de expresarse.

Posteriormente, se invitó a realizar una lista de elementos tanto culturales, sociales e individuales que considerarán más relevantes; una vez finalizada se continuó con una socialización grupal. Los alumnos mostraron una actitud participativa y comprometida con la realización de la actividad, se percibió un ambiente de interés, curiosidad y concentración, además se mostraron abiertos y dispuestos a participar compartiendo sus ideas y pensamientos con sus compañeros. En este momento se rescataron elementos como la música escuchada en sus hogares, algunas festividades próximas o cercanas a la fecha como el día de muertos, la revolución mexicana, entre otras, asimismo, el apoyo familiar y de la comunidad, gustos personales y deportes favoritos, no obstante, también surgieron elementos como la violencia, el *bullying* y la rivalidad.

A continuación, se guio una discusión sobre cómo los elementos mencionados con anterioridad se podían relacionar con la danza, animando a los individuos a compartir sus puntos de vista sobre cómo integrar estos elementos en sus movimientos y coreografías. Durante este período, se observó una disposición reflexiva, algunos niños intercambiaron sus reflexiones con sus pares más cercanos. A medida que compartían estas reflexiones con el grupo, la facilitadora ofreció una constante retroalimentación con

el propósito de fomentar el diálogo y la interacción grupal. Algunas posturas planteadas fueron incorporar ritmos tradicionales en sus coreografías y crearlas con base en movimientos aprendidos en la comunidad, usar gestos y movimientos que representaran actividades cotidianas, es decir, transformar movimientos cotidianos en movimientos dancísticos, otros manifestaron integrar los sentimientos en diferentes elementos del contexto en la danza.

En un siguiente momento, se organizaron en grupos de cuatro integrantes de manera voluntaria y seleccionaron un elemento del contexto cultural, social o individual para crear una secuencia de movimientos que lo representara, se realizó acompañamiento a cada equipo en el proceso de construcción colectiva, resolviendo dudas y brindando sugerencias. Inicialmente se observó cómo los equipos se ponían de acuerdo para elegir y tomar la decisión del elemento a representar, hubo variedad de intercambios de perspectivas; se infirió que la selección de los elementos se fundamentó en la consideración de cómo podrían ser representados de manera clara, así como en el nivel de motivación e interés hacia dichos elementos. En el transcurso de la construcción coreográfica, se percibió trabajo colaborativo, respeto y aceptación de las ideas de cada integrante del grupo; la participación fue constante, destacando una actitud colaborativa para el logro de la actividad.

Para finalizar la sesión, se procedió a la presentación de las coreografías realizadas, seguido de una breve explicación de los miembros del equipo respecto a cómo se relacionaba la secuencia con el elemento seleccionado. Después de las presentaciones se llevó a cabo una reflexión grupal sobre la importancia de estos elementos en la danza y cómo enriquecen la expresión artística haciéndola un proceso significativo. Durante este momento, se evidenció mayor seguridad y confianza de los estudiantes al compartir sus coreografías y explicaciones con el grupo; su participación fue voluntaria y apropiada, acompañada de una actitud respetuosa hacia a los trabajos realizados por sus compañeros.

Sesión 19. Creación en conjunto

Durante la sesión *creación en conjunto*, la cual tuvo como objetivo facilitar un proceso de creación grupal donde los individuos exploraron y expresaron su creatividad de manera colectiva, desarrollando habilidades de trabajo colaborativo y creando una obra dancística original; con una duración de 1 hora y una participación de 7 personas debido a factores climáticos.

En un primer momento, se socializaron las fases de la clase y se inició la actividad de generación de ideas, donde los infantes proporcionaron ideas y conceptos para la creación grupal final, las cuales fueron anotadas en la pizarra para una posterior selección; las ideas resultantes fueron el *bullying*, violencia, manejo de emociones, familia, trabajo agrícola, entre otros.

A continuación, se dio paso a la selección del concepto principal para la obra dancística, donde la docente guio a los participantes para que consideraran la viabilidad, el interés generado y el nivel de dificultad de cada tema. Una vez elegida la temática: *manejo de emociones*, los participantes empezaron con el proceso de planificación, donde establecieron la vestimenta a utilizar en la presentación, la historia a contar y transmitir al público y posibles movimientos dentro de la creación coreográfica. Durante este momento, se percibió dificultad para construir la historia de forma coherente y llegar a un acuerdo respecto a las ideas a tener en cuenta; por lo que la educadora intervino y acompañó el proceso para que se lograra el objetivo de la sesión.

Finalmente, al concluir la sesión se logró establecer la temática y las emociones a representar; la vestimenta a utilizar por cada equipo de emociones, ya que el grupo en general se dividió en tres subgrupos, la alegría se relacionó con el color amarillo, la tristeza con el azul, y la rabia con el rojo; además se determinó la canción y el rol de cada integrante dentro de la coreografía. Al concluir la sesión, se realizó una reflexión conjunta sobre la importancia de tomar decisiones consientes y se enfatizó en las ventajas inherentes a este proceso, además, se animó a los educandos a continuar con el proceso de aprendizaje y llevarlo a la vida cotidiana.

Sesión 20. Creación conjunta 1

En seguimiento a la sesión previa, se desarrolló la vigésima clase con la participación de 24 personas. Se dio inicio recordando lo abordado y acordado en la sesión anterior, además de se introdujo a los alumnos a las actividades programadas para la jornada.

En el momento central, se comenzó con el proceso de elaboración colectiva considerando la narrativa desarrollada durante la planificación, durante este proceso se observó que la *toma de decisiones* con relación a la coreografía estaba en su mayoría dirigida por un grupo minoritario, mientras que el restante de los niños y niñas adoptaron un rol pasivo en esta habilidad. No obstante, es importante rescatar que la participación y disposición en general fue activa y apropiada por parte del grupo en su conjunto.

Posteriormente, se organizaron en los tres subgrupos con el propósito de realizar la creación de las representaciones específicas de cada emoción; en esta etapa se percibió mayor aplicación de la *toma de decisiones* por parte del grupo en general, por lo que se infirió que en grupos pequeños, los estudiantes encontraron mayor facilidad para poner en práctica dicha destreza, evidenciándose en un incremento en la responsabilidad al momento de aportar ideas y tomar decisiones sobre qué elementos e ideas integrar en sus representaciones, considerando la música y la coherencia entre la narrativa y la secuencia de movimientos.

Una vez finalizada la creación de las respectivas emociones, se procedió a la integración de todas las secuencias; esta combinación de fragmentos conllevó a la conformación del 85% de la coreografía final. Este momento de unificación y ensamble consolidó las piezas individuales de cada grupo en una obra única coherente, y al mismo tiempo, permitió observar el progreso logrado durante la sesión, el cual fue considerable y significativo.

Para concluir la clase, la maestra felicitó a los infantes por el avance alcanzado e invitó a hacer un mayor uso de la habilidad de *toma de decisiones* dentro del proceso creativo restante.

Sesión 21. Creación colectiva 2

En continuidad a la sesión anterior, se desarrolló la vigésima primera clase con la participación de 22 sujetos; se inició recordando lo abordado y acordado en las sesiones previas, además de introducir a los participantes en la actividad programada.

En una fase inicial, los individuos prosiguieron con la conclusión de la coreografía final, participando con entusiasmo y manteniendo una disposición adecuada; sin embargo, persistió la tendencia en la *toma de decisiones* por parte de un grupo minoritario. Posterior, se realizaron ensayos destinados a mejorar la integración de las diferentes partes de la obra de danza, además se enfatizó en el reforzamiento de la fluidez y coherencia en la presentación. Durante este proceso, se implementaron ajustes y modificaciones sugeridas por algunos educandos con la finalidad de perfeccionar la obra dancística, asegurando armonía en su ejecución.

Finalmente, la facilitadora reconoció el esfuerzo y dedicación del grupo durante la creación de la obra de danza final, enfatizando en los logros alcanzados, no obstante, invitó a los alumnos a reforzar la forma de tomar las decisiones colectivas, recalcando la importancia de considerar las diversas perspectivas de todos los integrantes, así como sus necesidades individuales y los beneficios que cada idea puede aportar.

A lo largo de las sesiones dedicadas a la creación colectiva, la docente introdujo un enfoque evaluativo con el propósito de analizar la capacidad de los niños para integrar elementos del contexto cultural, social e individual en su proceso de creación coreográfica. Por consiguiente, se empleó una rúbrica como instrumento de evaluación que acompañó la técnica de observación, permitiendo un proceso evaluativo sistemático.

4.3.6 Fase 6. Venciendo a Mojo Jojo

Sesión 22. El camino recorrido

En un último momento de la aplicación del Proyecto educativo, se procedió a dar inicio a la sexta fase, que consistió en la ejecución de la actividad: *El camino recorrido*, la cual tuvo una duración de 1 hora y 30 minutos con una participación de 23 personas; su

objetivo fue facilitar la reflexión sobre el aprendizaje y el progreso realizado durante el proyecto educativo, resaltando los logros individuales y colectivos; además de aplicar la *Escala Likert de habilidades para la vida*, apartado de *habilidades cognitivas*.

Consiguiente, la educadora comenzó con la aplicación del instrumentos de evaluación, considerando únicamente los ítems relacionados con las *habilidades cognitivas*; esta herramienta solo se implementó a los estudiantes que tuvieron una participación constante a lo largo de la propuesta, y además estuvieron inmersos en el proceso de diagnóstico.

Luego, se inició la actividad *El camino recorrido*, donde se propuso a los infantes la redacción de cartas dirigidas a la maestra, considerando reflexionar sobre lo aprendido durante todo el proceso, lo que más les gustó y disgustó, así como compartir sus percepciones sobre el quehacer docente. Durante este momento, se evidenció una concentración activa en la elaboración de las cartas individuales; asimismo, se percibió un significativo interés y gran motivación por destacar la originalidad en la presentación de sus cartas. Esta actividad promovió una reflexión personal, además de ser un canal de retroalimentación entre los agentes inmersos en la propuesta educativa.

Posteriormente, se realizó un círculo de reflexión donde los participantes tuvieron la oportunidad de compartir sus experiencias, sentires, logros, aprendizajes y percepciones a lo largo de todo el proceso de formación. En este espacio, cada integrante se expresó y recibió retroalimentación de la facilitadora, la cual resaltó los logros alcanzados, la retroalimentación se centró en reconocer los avances obtenidos, considerando aspectos positivos, la dedicación y el esfuerzo demostrado. Asimismo, la docente agradeció la participación continua y animó a los educandos a continuar con sus procesos formativos, invitándolos a mantener motivación y una actitud receptiva hacia nuevas experiencias y conocimientos.

Presentación

El objetivo de la actividad fue brindar a los alumnos la oportunidad de presentar su obra dancística final de una manera significativa y reflexiva, y permitir que el público

interactuará y compartiera sus impresiones. Por lo tanto, la presentación se llevó a cabo en la institución en el teatro ubicado en el coliseo central, donde se invitaron a los grados de primero, segundo y tercero con sus respectivos docentes de grupo por decisión de los estudiantes. Asimismo, se adecuó el espacio con elementos como nombre de la temática, reproductor de sonido y computadora.

Al iniciar con la presentación, la educadora realizó una breve introducción sobre la obra dancística, su temática y el proceso de construcción; una vez finalizada la introducción se dio apertura a los niños y niñas de sexto grado para dicha presentación.

Después de la presentación, se llevó a cabo un espacio interactivo, para que el público compartiera su interpretación y percepción de la obra ejecutada, donde se obtuvieron comentarios positivos, felicitaciones y se percibió que el mensaje a transmitir fue efectivo. El evento culminó con agradecimientos al público por su asistencia y a los bailarines por su presentación.

4.4 Ajustes y observaciones durante la aplicación

Durante la aplicación del proyecto educativo, se llevaron a cabo diversas modificaciones y adaptaciones con la finalidad de asegurar la efectividad en el logro de los objetivos planteados; estas adaptaciones se realizaron en respuesta a factores internos y externos que afectaron el desarrollo normal de la propuesta.

En primer lugar, se implementaron tiempos flexibles en la ejecución del proyecto para adecuarse a eventos internos de la institución educativa como eventos académicos y festivales, de igual manera, se tuvieron en cuenta factores externos como días feriados y las condiciones climáticas desfavorables.

En cuanto al plan de acción establecido inicialmente, se llevó a cabo una revisión y ajuste que implicó la incorporación de nuevas estrategias didácticas en las fases cuatro (4) y cinco (5) del proyecto. Este ajuste se realizó con el propósito de fortalecer la planificación pedagógica y garantizar el cumplimiento de los objetivos propuestos para estas etapas; asimismo, algunas estrategias didácticas tuvieron que ser readaptadas en función de

diferentes aspectos externos como limitaciones de espacio, condiciones climáticas desfavorables, reducción de tiempo disponible para las sesiones, entre otros.

Además, se incluyó en el plan de acción la implementación de instrumentos de evaluación a lo largo de toda la propuesta, permitiendo una evaluación formativa del progreso y los resultados obtenidos durante cada fase; esta acción fue necesaria debido a que inicialmente el proceso de evaluación no se contempló en los tiempos de planificación.

En conclusión, las modificaciones y adaptaciones realizadas fueron fundamentales para alcanzar los objetivos y para ajustarse de manera efectiva a los constantes cambios, reflejando un enfoque flexible en la ejecución del proyecto educativo, orientado hacia el logro de los propósitos establecidos.

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
México.

Capítulo V: Aplicación y evaluación

5.1 Diseño de la planeación de la evaluación

El Proyecto educativo *El legado de Saltadilla: el poder transformador de la danza*, se basó en la enseñanza y el aprendizaje desde un enfoque integral, con el propósito de promover en los individuos capacidades que trascendieran hacia diversos ámbitos de aplicación; por lo cual contempló la evaluación dentro de su intervención, planteándose una valoración constante del progreso de los educandos a lo largo de la intervención, acompañada de retroalimentaciones regulares por parte del docente, con el fin de guiarlos hacia una mejora continua.

Asimismo, el proceso evaluativo permitió al investigador guiar la toma de decisiones del proyecto educativo respecto a ajustes y adaptaciones necesarias y pertinentes, con base en la recolección de datos constantes que se obtuvieron de la valoración sobre el impacto generado en la intervención con relación a los objetivos planteados, con la finalidad de mejorar y hacer de la intervención un proceso coherente y transformador para los agentes implicados.

Por lo tanto, Gutiérrez (2003, citada en Arévalo Vargas, 2018), plantea que la evaluación continua es una manera de valorar gradualmente los procesos de enseñanza y aprendizaje de los educandos, posibilitando la retroalimentación constante a través de un seguimiento personalizado por partes de los educadores.

Por consiguiente, se planificó inicialmente una evaluación diagnóstica con el objetivo de determinar el grado de conocimientos, competencias y actitudes de los alumnos (Sánchez Mendiola, 2018, p. 4). En esta etapa se retomaron los datos recolectados de los instrumentos: *Escala Likert de habilidades para la vida* y *fichas de observación individual*, implementados en la fase del diagnóstico, considerando únicamente el apartado de *habilidades cognitivas* en cada herramienta de evaluación.

Posteriormente, se propuso una evaluación formativa que guio la toma de decisiones dentro del plan de acción, con el fin de valorar las estrategias didácticas empleadas por

la maestra en cada fase, y la coherencia existente entre los objetivos planteados y los resultados obtenidos; este proceso evaluativo se llevó a cabo durante la primera y la quinta fase. Autores como Sánchez Mendiola (2018), postulan que la evaluación formativa se emplea para dar seguimiento al proceso de aprendizaje y ofrecer retroalimentación a los alumnos sobre aspectos como logros, áreas de mejora y oportunidades de desarrollo; este proceso recopila datos sobre la enseñanza y el aprendizaje, permitiendo a los educadores ajustar sus métodos y los estudiantes mejorar su rendimiento, transformándose en una fuente de motivación para estos.

En la fase 1: *Explorando el poder de Bombón*, se implementaron tres estrategias didácticas para alcanzar los aprendizajes esperados; este período tuvo como objetivo la introducción en la danza como expresión artística, además de sensibilizar a los sujetos sobre *el autoconocimiento* a través de la exploración corporal, con la finalidad de conectar con su propio cuerpo. La evaluación realizada fue a través de una rúbrica compuesta por los elementos presentados en el cuadro 1. Igualmente, se aplicó la herramienta de diario de campo dentro de todo el proceso de intervención, con el propósito de recolectar información relevante acerca de las dimensiones específicas de cada etapa del plan de acción mediante la técnica de observación por parte del investigador.

Cuadro 1.
Matriz rúbrica de evaluación fase 1.

Matriz rúbrica fase 1.				
Objetivo: Evaluar el desarrollo del esquema corporal de los estudiantes en danza y su participación en la exploración dancística.				
Variables	Definición conceptual	Dimensión	Indicadores	Ítem
Esquema corporal	Tasset (1987, citado en Molina Camargo 2020)) define el esquema corporal como la consciencia de la existencia de las diferentes partes del cuerpo y su relación mutua, tanto en reposo como en movimiento, y de su interacción con factores externos.	Conocimiento corporal	Identificación corporal	1
			Amplitud de movimiento	2
			Adaptación a cambios posturales y movimientos	3
	Para Defontaine (1978, citado en Arnáiz Sánchez & Lozano Martínez 1992) el esquema corporal es la percepción consciente de nuestro cuerpo, incluyendo la experiencia de sus partes, sus límites y su movilidad. Dichas experiencias se obtienen mediante las impresiones propioceptivas, sensoriales y exteroceptivas.	Control corporal	Equilibrio	4
			Control de velocidad	5
			Control del tiempo y ritmo	6
	Coordinación motriz	Transiciones fluidas	7	

			Coordinación de movimientos entre segmentos	8
		Desarrollo sensorial	Audición y percepción musical	9
			Percepción visual	10
Participación	La participación es un proceso que implica la oportunidad de involucrarse en algo con el objetivo de generar una reacción (Dueñas Salmán & García López, 2012).	Actitud y compromiso	Interés y atención	11
	Geilfus (1997, citado en Dueñas Salmán & García López 2012) plantea que “participar significa conocer, aceptar y compartir; implica trabajar y ofrecer soluciones, manteniéndose consciente de la importancia de ser parte de algo.	Colaboración	Comunicación efectiva	12
			Trabajo en equipo	13

Fuente: elaboración propia con base en datos de Molina Camargo (2020); Arnáiz Sánchez & Lozano Martínez (1992), y Dueñas Salmán & García López (2012).

En la fase 2: *Danza con la fuerza de Bellota*, se pretendió propiciar conocimientos básicos sobre elementos de la danza, con el fin de ampliar la capacidad de los participantes para comunicar y transmitir a través del cuerpo. Por ende, se consideraron como instrumentos de evaluación el diario de campo y la lista de cotejo; esta última con el propósito de valorar los avances de los alumnos y el desarrollo de las competencias conceptuales de los elementos dancísticos básicos en la práctica, proporcionando al investigador información sobre la adquisición de contenidos. Por consiguiente, la lista de cotejo tuvo en cuenta las siguientes dimensiones de evaluación: la expresión corporal, la conciencia espacial y la musicalidad, observadas en el cuadro 2.

Cuadro 2.

Matriz lista de cotejo de evaluación fase 2.

Matriz lista de cotejo fase 2.				
Objetivo: Evaluar conocimientos básicos sobre movimientos corporales simples (pasos de locomoción), expresión corporal, percepción espacial y musicalidad				
Variables	Definición conceptual	Dimensión	Indicadores	Ítem
Danza creativa	Según Rivas Hernández & Oporta González (2016)	Pasos de locomoción	Caminar, correr, saltar, variación de saltos, deslizarse, rodar, girar	1
	La danza tiene elementos que la hacen única e integral en el proceso de aprendizaje y el desarrollo cognitivo. Estos elementos son: cuerpo, el espacio, fuerza y tiempo; por ende, la danza creativa se centra en la exploración y el enriquecimiento consiente de esos componentes, combinándolos y	Expresión corporal	Calidades de movimiento	2

	alcanzando su máxima expresión a través de la danza. Dallal (2007), menciona que algunos de los elementos de la danza son los siguientes: cuerpo, espacio, movimiento, impulso del movimiento (sentido y significado), tiempo (ritmo y musicalidad), relación entre luz y oscuridad, forma o apariencia y espectador y participante.	Percepción espacial	Exploración espacial	3
			Niveles y direcciones	4-5
		Musicalidad	Ritmo	6
Participación	La participación es un proceso que implica la oportunidad de involucrarse en algo con el objetivo de generar una reacción (Dueñas Salmán & García López, 2012). Geilfus (1997, citado en Dueñas Salmán & García López 2012) plantea que "participar significa conocer, aceptar y compartir; implica trabajar y ofrecer soluciones, manteniéndose consciente de la importancia de ser parte de algo.	Actitud y compromiso	Interés y atención	7
		Colaboración	Comunicación efectiva	8
			Trabajo en equipo	9

Fuente: elaboración propia con base en datos de Rivas Hernández & Oporta González (2016); Dallal (2007), y Dueñas Salmán & García López (2012).

En la fase 3: *Descubriendo mi superpoder*, la cual tuvo el propósito de desarrollar y fortalecer la habilidad del *autoconocimiento* y aspectos relacionados con ésta, como la reflexión personal y la capacidad para identificar y reconocer las emociones, pensamientos y sensaciones; se planteó como instrumento de evaluación una rúbrica conformada como se presenta en el cuadro 3.

Cuadro 3.
Matriz rúbrica de evaluación fase 3.

Matriz rúbrica fase 3.				
Objetivo: Evaluar el nivel de autoconocimiento y la capacidad de exploración personal alcanzados por los participantes mediante su expresión corporal y movimiento				
Variables	Definición conceptual	Dimensión	Indicadores	Ítem
Autoconocimiento	Según la Organización Mundial de la Salud (citado en Martínez Ruíz, 2014)) la habilidad para la vida de autoconocimiento se define como la profundización en el conocimiento de nuestro yo, el carácter, las fortalezas, oportunidades, actitudes, valores, preferencias y aversiones; crear significados sobre nuestra identidad, la de los otros y el mundo.	Conocimiento corporal	Identificación corporal	1
	Mantilla Castellanos (2001) plantea que el autoconocimiento implica identificar nuestro ser, carácter, fortalezas, debilidades, gustos	Expresión personal	Expresión	2

	y disgustos; ampliar nuestro conocimiento personales nos ayuda a reconocer momentos de tensión.	Autoevaluación	Evaluación	3
		Autoconfianza	Confianza y seguridad	4
Participación	La participación es un proceso que implica la oportunidad de involucrarse en algo con el objetivo de generar una reacción (Dueñas Salmán & García López, 2012). Geilfus (1997, citado en Dueñas Salmán & García López 2012) plantea que “participar significa conocer, aceptar y compartir; implica trabajar y ofrecer soluciones, manteniéndose consciente de la importancia de ser parte de algo.	Actitud y compromiso	Interés y atención	5
		Colaboración	Comunicación efectiva	6
			Trabajo en equipo	7

Fuente: elaboración propia con base en datos de Martínez Ruíz (2014); Mantilla Castellanos (2001), y Dueñas Salmán & García López (2012).

La fase 4: *Interpretando a Bombón, Burbuja y Bellota a través de la danza*, tuvo como finalidad desarrollar y fortalecer la habilidad de *pensamiento creativo* y el *pensamiento crítico*; se valoró a través de una rúbrica constituida por los elementos presentados en el cuadro 4.

Cuadro 4.
Matriz rúbrica de evaluación fase 4.

Matriz rúbrica fase 4.				
Objetivo: Evaluar la habilidad para la vida de pensamiento creativo de los estudiantes en relación con el movimiento y la danza; asimismo, la habilidad de pensamiento crítico a través de la interpretación obras dancísticas simples.				
Variables	Definición conceptual	Dimensión	Indicadores	Ítem
Pensamiento creativo	Según la Organización Mundial de la Salud (citado en Martínez Ruíz, 2014) la habilidad para la vida de pensamiento creativo se define como utilizar la razón, las emociones, sentimientos, intuición, fantasías e instintos para observar las cosas desde diversos puntos de vista, permitiendo así inventar, innovar y ser originales. Mantilla Castellanos (2001) plantea que el pensamiento creativo consiste en emplear los procesos fundamentales del pensamiento para desarrollar o crear ideas novedosas.	Creación	Creación de movimientos	1
		Exploración de conceptos	Relación movimiento – conceptos	2
		Improvisación	Improvisación	3
		Narración	Transmisión	4
		Análisis	Análisis	5

Pensamiento crítico	Según la Organización Mundial de la Salud (citado en Martínez Ruíz, 2014) la habilidad para la vida de pensamiento crítico se define como aprender a cuestionar, investigar y no aceptar las cosas de manera ingenua, es ser capaz de crear conclusiones propias sobre la realidad. Mantilla Castellanos (2001) plantea que es la capacidad de analizar datos y experiencias de manera objetiva, ya que el individuo se formula preguntas y no acepta las cosas sin un análisis cuidadoso de las razones y suposiciones.	Interpretación	Interpretación danza	6
		Crítica constructiva	Retroalimentación constructiva	7
		Exploración reflexiva	Análisis reflexivo	8
Participación	La participación es un proceso que implica la oportunidad de involucrarse en algo con el objetivo de generar una reacción (Dueñas Salmán & García López, 2012). Geilfus (1997, citado en Dueñas Salmán & García López 2012) plantea que "participar significa conocer, aceptar y compartir; implica trabajar y ofrecer soluciones, manteniéndose consciente de la importancia de ser parte de algo.	Actitud y compromiso	Interés y atención	9
		Colaboración	Comunicación efectiva	10
			Trabajo en equipo	11

Fuente: elaboración propia con base en datos de Martínez Ruíz (2014); Mantilla Castellanos (2001), y Dueñas Salmán & García López (2012).

Durante la fase 5: *Danzando en Saltadilla con Burbuja* que pretendió promover la integración de elementos del contexto en los procesos de danza, además de crear obras dancísticas individual y grupalmente; se consideraron *la toma de decisiones y el pensamiento creativo* como las dimensiones que guiaron la evaluación por medio de una rúbrica. En el siguiente cuadro, se plantean los elementos incluidos.

Cuadro 5.
Matriz rúbrica de evaluación fase 5.

Matriz rúbrica fase 5.				
Objetivo: Evaluar en los estudiantes la integración de diversos elementos del contexto cultural, social e individual en su proceso dancístico.				
Variables	Definición conceptual	Dimensión	Descripción	Ítem
Toma de decisiones	Según la Organización Mundial de la Salud (citado en Martínez Ruíz (2014) la habilidad para la vida de toma de decisiones se define como considerar diversas opciones, teniendo en cuenta necesidades,	Elección de tema para actuación grupal	Es capaz de evaluar diferentes ideas y conceptos para una actuación grupal de danza, considerando las necesidades del grupo y sus propias capacidades. Examina cada idea respecto a pros y contras.	1

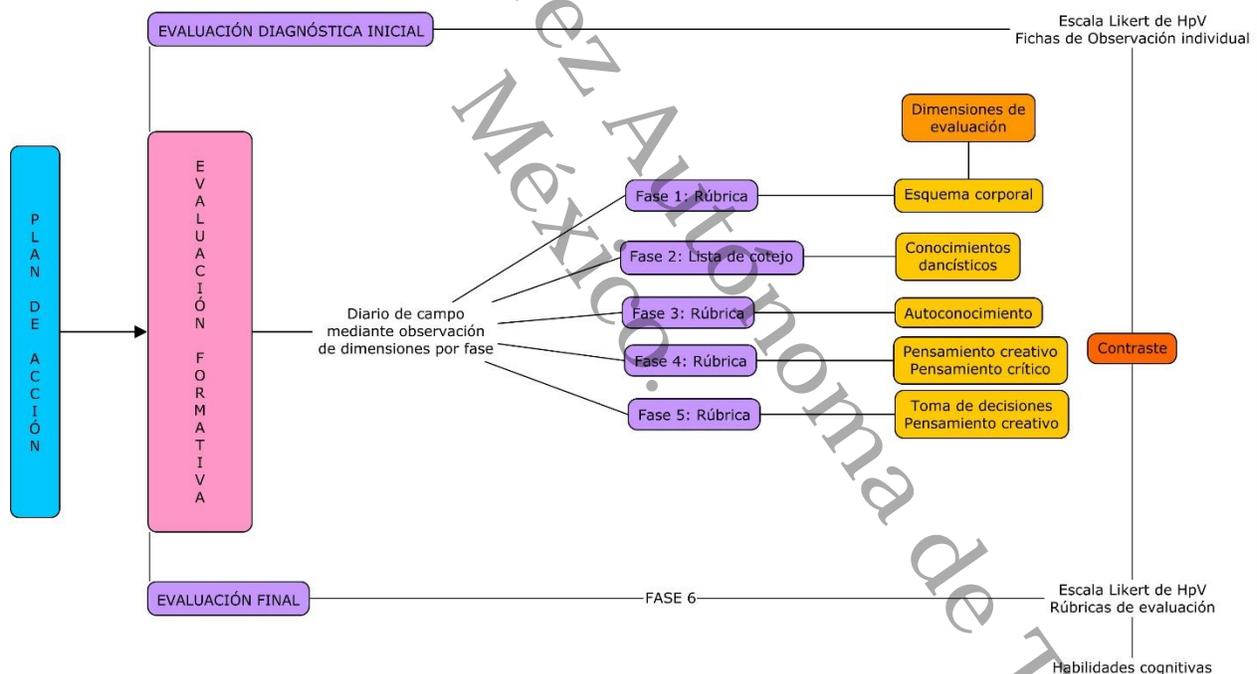
	capacidades, criterios y consecuencias de las decisiones, tanto en la propia vida como en la de los demás.	Selección de música	Es capaz de evaluar diferentes opciones de música para una actuación de danza, teniendo en cuenta el estilo, la narrativa o la temática que se quiere expresar.	2
	La toma de decisiones implica gestionar de manera responsable las decisiones diarias y la relación con los demás, cuidando la salud y el bienestar propio (Gobierno Autónomo Municipal de La Paz, 2017)	Creación coreográfica	Es capaz de evaluar y aportar ideas creativas en la creación de coreografías grupales, considera cómo cada movimiento se alinea con la música y el tema, además de evaluar sus propias capacidades y limitaciones, y las del grupo para decidir qué movimientos aportar.	3
Pensamiento creativo	Según la Organización Mundial de la Salud (citado en Martínez Ruíz, 2014) la habilidad para la vida de pensamiento creativo se define como utilizar la razón, las emociones, sentimientos, intuición, fantasías e instintos para observar las cosas desde diversos puntos de vista, permitiendo así inventar, innovar y ser originales.	Generación de conceptos	Es capaz de generar variedad de ideas y conceptos creativos para la obra de danza. Evalúa diferentes posibilidades y considera cómo estas ideas se relacionan con el tema, la música y la narrativa.	4
		Colaboración creativa	Es capaz de trabajar de manera colaborativa con sus compañeros en la creación de la obra, analiza las ideas y contribuciones propias y de los demás de manera objetiva y considera cómo se pueden integrar en la coreografía.	5
		Integración de elementos culturales, sociales o individuales	Es capaz de integrar variedad de elementos culturales, sociales o individuales en la obra de danza de manera respetuosa y creativa, considerando la coherencia de la narrativa.	6
Participación	La participación es un proceso que implica la oportunidad de involucrarse en algo con el objetivo de generar una reacción (Dueñas Salmán & García López, 2012). Geilfus (1997, citado en Dueñas Salmán & García López 2012) plantea que "participar significa conocer, aceptar y compartir; implica trabajar y ofrecer soluciones, manteniéndose consciente de la importancia de ser parte de algo.	Actitud y compromiso	Es capaz de enfocar la atención de manera efectiva en las actividades y se muestra comprometido participando activamente en cada una de ellas.	7
		Colaboración	Utiliza un lenguaje adecuado con sus compañeros, muestra respeto hacia las ideas de los otros; asimismo, colabora y contribuye efectivamente con sus compañeros y participa en las actividades en grupo aportando ideas para lograr las metas.	8

Fuente: elaboración propia con base en datos de Martínez Ruíz (2014); Gobierno Autónomo Municipal de La Paz (2017); Mantilla Castellanos (2001), y Dueñas Salmán & García López (2012).

Y finalmente, en la fase 6: *Venciendo a Mojo Jojo* se planteó una evaluación final que es una recolección y evaluación de datos al concluir un período de tiempo establecido para

completar un proceso de aprendizaje o para la consecución de objetivos específicos (Fundación Instituto de Ciencias del Hombre, s/f). En esta fase se realizó el cierre del proyecto educativo con la finalidad de propiciar reflexiones críticas de los agentes activos para una posterior mejora en la implementación, además de considerar los impactos generados y la pertinencia del mismo, se utilizaron los instrumentos de *Escala Likert de Habilidades para la Vida*, únicamente el apartado de *habilidades cognitivas*, y las rúbricas de evaluación aplicadas durante todo el proceso formativo, con el fin de hacer un contraste de los datos recolectados con los de la evaluación inicial o diagnóstica. En el gráfico 1 se rescata en su totalidad el proceso de evaluación realizado durante toda la aplicación del presente proyecto educativo.

Gráfico 1.
Proceso de evaluación del proyecto educativo.



Fuente: elaboración propia.

5.2 Instrumentos de cotejo

En el marco del proceso de evaluación de la propuesta educativa, se implementaron instrumentos y herramientas fundamentales para analizar de manera sistemática y

objetiva datos necesarios para orientar el proceso de la toma de decisiones, el alcance de los objetivos planteados y el éxito de la aplicación del proyecto con relación al impacto y pertinencia. Los instrumentos fueron diseñados específicamente para cada una de las fases, con el propósito de valorar variedad de aspectos como el nivel de alcance de los objetivos, la pertinencia y eficacia de las actividades planteadas en cada etapa, el nivel de participación y compromiso de los estudiantes, entre otros aspectos.

Por ende, cada instrumento o herramienta de evaluación comprendió ítems, afirmaciones e indicadores de desempeño que permitieron obtener información detallada sobre el desempeño de los alumnos en cada uno de los períodos del proyecto, facilitando la determinación de posibles ajustes y la identificación de áreas de mejora.

En el *Capítulo V: Aplicación y evaluación*, específicamente en el subtema *Diseño de la planeación de la evaluación*, se presentan de manera concisa las matrices elaboradas para cada uno de los instrumentos planteados en el proceso de evaluación del proyecto educativo del presente trabajo de tesis. Estas matrices se constituyen como herramientas integrales que permiten la organización, sistematización y análisis de manera metódica de los datos o la información recopiladas a través de diversas fuentes para el diseño y planificación de los instrumentos.

5.3 Informe de evaluación

La implementación del proyecto educativo *El legado de Saltadilla: el poder transformador de la danza* como proceso de educación constante para el desarrollo de las *habilidades cognitivas* en los educandos, destrezas para la vida, consideró la evaluación como aspecto fundamental e integral en cada etapa ejecutada.

Según Ruiz *et al.* (1996, citado en la Secretaría de Educación Pública, 2012) la evaluación educativa es un proceso integral y sistemático que recolecta información de una forma metódica y rigurosa, con la finalidad de conocer, analizar y juzgar el valor de un objeto específico en el ámbito educativo; este objeto puesto a medición atiende la

necesidad de variedad de actores como estudiantes, familias, docentes, administrativos institucionales, gestión educativa y la sociedad.

Desde esta perspectiva, la evaluación se implementó como eje transversal, acompañando cada fase del proyecto con la finalidad de ser una herramienta para valorar el aprendizaje de los individuos, además de ser un elemento importante para la construcción permanente de la enseñanza y del aprendizaje, promoviendo aspectos como la retroalimentación de los participantes y de la práctica docente; asimismo, fue una guía en la toma de decisiones por parte del investigador frente a los obstáculos presentados y situaciones específicas, permitiendo modificaciones conscientes y pertinentes en pro de mejorar las estrategias planificadas y la práctica pedagógica dentro del plan de enseñanza.

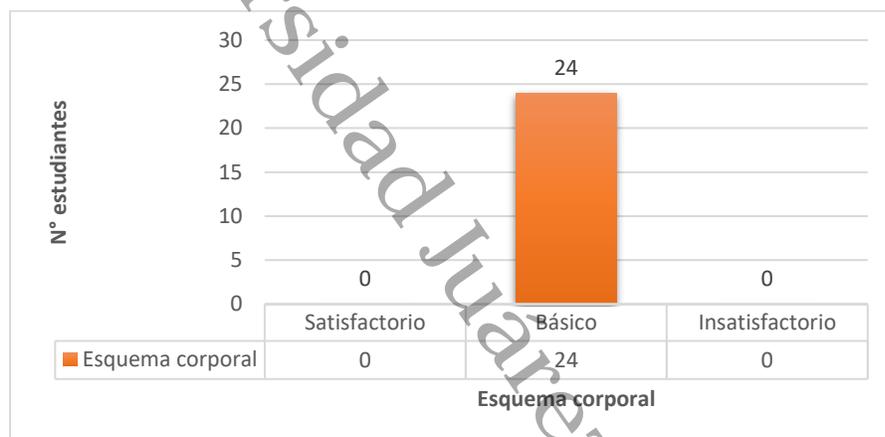
Por consiguiente, la finalización de las fases de implementación se concretó con la aplicación de instrumentos de evaluación diseñados particularmente para valorar el logro de los objetivos planteados y los aprendizajes esperados en los estudiantes, es decir, se realizó una evaluación desde el enfoque formativo, considerando esta como un proceso que emplean tanto profesores como alumnos durante la enseñanza y el aprendizaje, proporcionando información necesaria para efectuar modificaciones que permitan a los aprendices alcanzar los objetivos, contenidos o competencias establecidas en el plan de estudios (Melmer et al., 2008, citado en Torres Arias, 2013).

5.3.1 Resultados del proyecto educativo

Partiendo de la primera fase: *Explorando el poder de Bombón*, la cual tuvo como objetivo proporcionar a los estudiantes una aproximación a la danza como forma de expresión artística y sensibilizarlos sobre su esquema corporal a través de la exploración mediante el enfoque de danza creativa, se aplicó una rúbrica como parte fundamental de la evaluación formativa con la finalidad de valorar el desarrollo del esquema corporal de los alumnos en danza y su participación en la exploración dancística.

De acuerdo con los resultados obtenidos, se observó un incremento en la apropiación de la danza como forma de expresión, desarrollo de *habilidades cognitivas* y transformación del conocimiento del mundo.

Figura 7: Resultados rúbrica de evaluación fase 1.



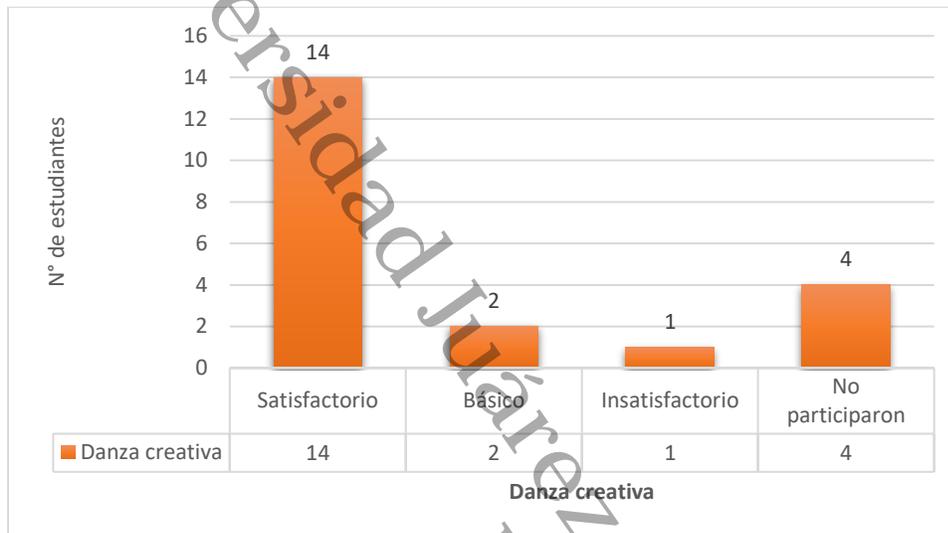
Fuente: elaboración propia.

En la figura 7 se evidencia que el 100% de una muestra de 24 educandos se encontraron en un nivel básico de desarrollo del esquema corporal, entendido éste como la percepción de la presencia de variedad de partes del cuerpo en interacción mutua, considerando situaciones estáticas y de movimiento, además de su desarrollo en interrelación con el entorno (Tasset, 1987, citado en Aparicio Herranz, 2022, p. 10). Se consideran dentro de esta dimensión aspectos como el conocimiento y control corporal, coordinación motriz y desarrollo sensorial.

Por consiguiente, en la segunda fase: *Danza con la fuerza de Bellota* se implementó la evaluación mediante una lista de cotejo con el objetivo de valorar la asimilación de los elementos básicos de la danza creativa a través de un producto final. Durante la etapa se propició el aprendizaje de conocimientos en danza para aumentar la capacidad de los alumnos para transmitir a través del cuerpo y continuar con una conexión más profunda con la identidad propia; lo anterior a través de movimientos corporales simples, expresión corporal, percepción espacial y musicalidad.

Los datos alcanzados en esta etapa se presentan en la figura 8, donde se contempla la participación de 21 personas en el proceso de aplicación del instrumento de evaluación.

Figura 8: Resultados lista de cotejo fase 2: danza creativa.

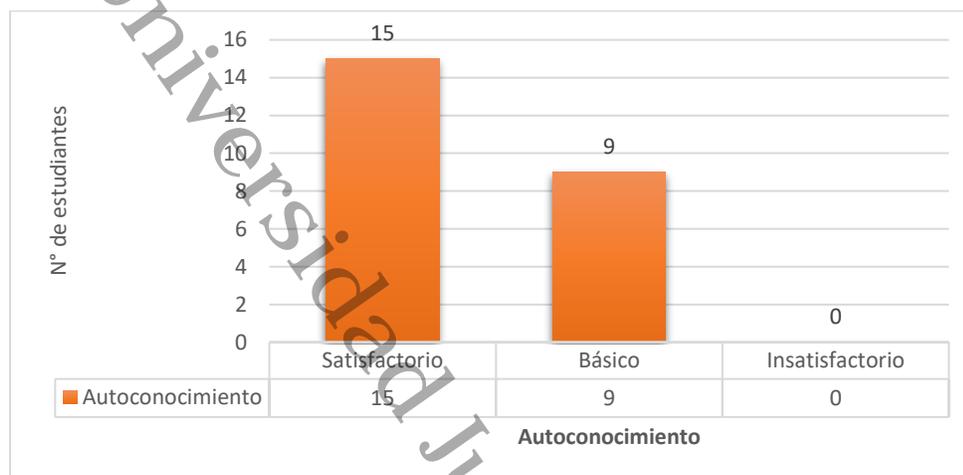


Fuente: elaboración propia.

Como resultado, en la figura 8 se aprecia que la mayoría de la población estudiada (67%) logró un nivel satisfactorio en la integración de los conocimientos adquiridos en la fase, aplicándolos en las prácticas y ejecuciones artísticas; sin embargo, un 10% mostró un nivel básico, mientras que una minoría (5%) presentó un nivel insatisfactorio. Por ende, el 19% restante de los individuos no participaron de la aplicación del instrumento, en parte debido a factores externos.

Durante la fase 3: *Descubriendo mi superpoder*, se abordó la habilidad de *autoconocimiento* mediante una exploración profunda del propio ser a través del movimiento y la expresión corporal. La evaluación se basó en una rúbrica compuesta por elementos como el conocimiento corporal, la expresión personal, la autoevaluación y la autoconfianza; este instrumento tuvo como propósito evaluar el grado de autoconocimiento y la capacidad de exploración personal por medio de la expresión corporal y el movimiento.

Figura 9: Resultados rúbrica de evaluación fase 3: autoconocimiento.



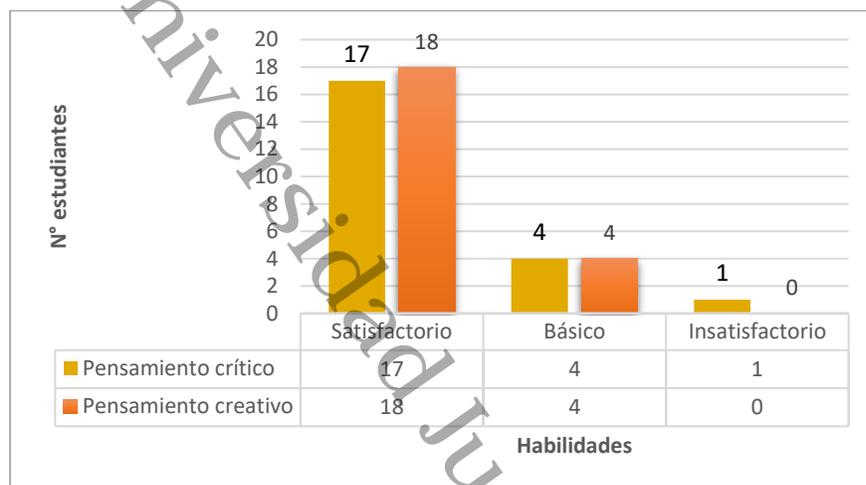
Fuente: elaboración propia.

La figura 9 representa el nivel alcanzado por los estudiantes sobre el conocimiento de sí mismos, se observa una tendencia alta del desarrollo de la capacidad por la totalidad de los participantes, con un 37% situado en un nivel básico y un 63% alcanzando un nivel satisfactorio de logro. Estos resultados indican que, a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje, se lograron con éxito los objetivos planteados y los aprendizajes esperados en dicha fase.

Por otra parte, en la fase 4 denominada *Interpretando a Bombón, Burbuja y Bellota a través de la danza*, se empleó una rúbrica como herramienta de evaluación con el fin de valorar tanto la habilidad de *pensamiento creativo* en relación con el movimiento y la danza, como la capacidad de *pensamiento crítico* a través de la interpretación de obras dancísticas simples. La muestra total para la aplicación del instrumento fue de 22 personas.

Con el propósito de evaluar el *pensamiento creativo*, la rúbrica considero diversos elementos, entre ellos se encontraron la creación, la exploración de conceptos, la improvisación y la narración; igualmente, se incorporaron aspectos relacionados con el análisis, la interpretación y la crítica constructiva para valorar el *pensamiento crítico* en los alumnos.

Figura 10: Resultados rúbrica de evaluación fase 4: pensamiento creativo y pensamiento crítico.



Fuente: elaboración propia.

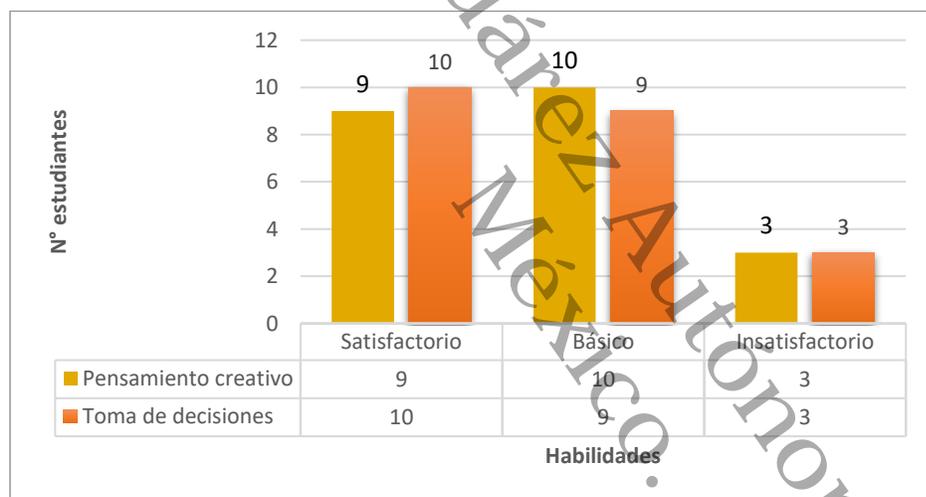
La figura 10 refleja los datos correspondientes al desarrollo de la capacidad de *pensamiento creativo* y *pensamiento crítico*; respecto a la primera, se destaca que la mayor parte de la muestra evaluada (82%) demostró un nivel satisfactorio, mientras que el 18% restante se ubicó en un nivel básico. Según los resultados obtenidos se concluye que las estrategias implementadas fueron efectivas para alcanzar los objetivos propuestos para dicha destreza, ya que no se registró ningún nivel insatisfactorio dentro de la muestra final.

Asimismo, la figura 10 revela el progreso logrado respecto a la habilidad de *pensamiento crítico* en los educandos, donde el 77% de la muestra mostró un nivel satisfactorio, mientras que el 18% se situó en un nivel básico, y solo un 5% manifestó un nivel de desempeño insatisfactorio de la capacidad. Según los resultados obtenidos, se considera pertinente y necesario reestructurar la planificación de las secuencias didácticas implementadas para dicha capacidad, con el propósito de profundizar en el desarrollo y fortalecimiento de esta destreza, buscando alcanzar aprendizajes más significativos para los aprendices.

En la siguiente fase, denominada *Danzando en Saltadilla con Burbuja*, se utilizó una rúbrica como método de valoración, con el objetivo de evaluar las habilidades de *toma*

de decisiones y pensamiento creativo, a través de la integración de diversos elementos del contexto cultural, social e individual en el proceso dancístico, y mediante la creación y realización de obras dancísticas de manera individual y colectiva, donde se plasmó la identidad propia y las experiencias. El instrumento de evaluación utilizado consideró diversos aspectos para la valoración de la destreza de *toma de decisiones*, estos incluyeron la elección de tema para actuación grupal, selección de música, creación coreográfica; por consiguiente, se relacionó la generación de conceptos, colaboración creativa y la integración de elementos culturales, sociales o individuales como parte de la valoración del *pensamiento creativo*.

Figura 11: Resultados rúbrica de evaluación fase 5: toma de decisiones y pensamiento creativo.



Fuente: elaboración propia.

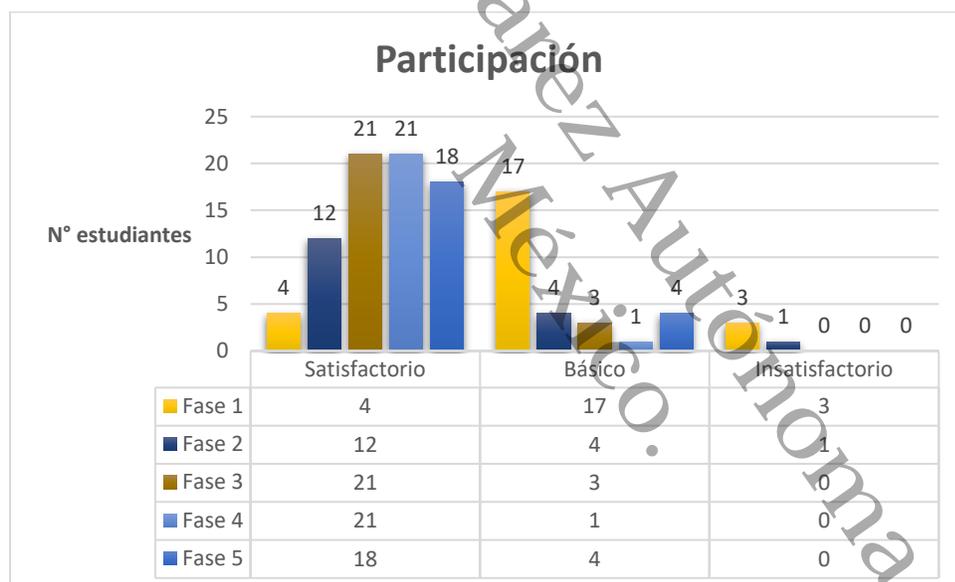
La información representada en la figura 11 ilustra los datos obtenidos sobre las habilidades de *toma de decisiones* y *pensamiento creativo* en una muestra de 22 individuos. Con relación a la habilidad de *toma de decisiones*, se observa que el 45% de los evaluados alcanzaron un nivel satisfactorio; además, un 41% demostró un nivel básico, mientras que el 14% restante evidenció un nivel insatisfactorio en esta destreza.

Igualmente, los datos correspondientes a la capacidad de *pensamiento creativo* revelan que el 41% de los estudiantes alcanzaron un nivel satisfactorio, el 45% demostró un nivel básico y solo el 14% un nivel insatisfactorio. Partiendo de los resultados, se observa la necesidad de ajustar la planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje para

mejorar el alcance de los objetivos establecidos; la revisión y modificación podría incluir estrategias adicionales que fomenten y fortalezcan las habilidades consideradas en esta fase, con el fin de lograr mayor rendimiento de los alumnos.

Para finalizar, a lo largo de la aplicación de la totalidad del proyecto, se valoró y consideró la participación de los sujetos, reconociendo sus contribuciones para alcanzar los resultados previamente planteados. Esta valoración consideró aspectos como la actitud, el nivel de compromiso y el grado de colaboración de los educandos durante el proyecto. En cada fase, se notaron variaciones en la composición de la muestra total, debido a las particularidades y características de la población estudiantil.

Figura 12: Resultados de la participación en cada fase del proyecto.



Fuente: elaboración propia.

Con relación a la participación de los estudiantes a lo largo del desarrollo del proyecto, se puede apreciar en la figura 12 un progresivo aumento de este aspecto a medida que se avanza por las diferentes fases. Inicialmente, en la primera etapa, solo el 17% de la muestra logró un nivel satisfactorio, mientras que la mayoría (71%) se ubicó en un nivel básico y un 13% en un nivel insatisfactorio. Posteriormente, en la fase 2 la participación fue mayor, con un 57% en nivel satisfactorio, 19% en nivel básico y solo un 5% en nivel insatisfactorio.

En contraste, durante las fases 3 y 4 se evidenció un incremento significativo respecto a la fase inicial, con porcentajes de éxito de 88% y 95% respectivamente en el nivel satisfactorio, acompañados por un 13% y 5% en el nivel básico. En la fase 5, se observó una disminución mínima con un 82% en nivel satisfactorio y un 18% en nivel básico.

5.3.2 Análisis de resultados

De acuerdo con los resultados obtenidos del progreso y desempeño de los educandos mediante los instrumentos de evaluación aplicados en cada fase del proyecto educativo *El legado de Saltadilla: el poder transformador de la danza*, se destaca la relevancia e impacto de la metodología pedagógica implementada, evidenciando cómo la danza como herramienta educativa enriquece los procesos de aprendizaje, además de potenciar el desarrollo de capacidades, en este caso particular las *habilidades cognitivas* de los alumnos, entre ellas, *el autoconocimiento, el pensamiento creativo, el pensamiento crítico y la toma de decisiones*.

Respecto al *autoconocimiento*, al concluir la fase 3 destinada a fomentar la exploración del ser a través del movimiento y la expresión corporal para el desarrollo del autoconocimiento como una habilidad para la vida, se observó que la mayoría de los aprendices (63%) alcanzaron un nivel satisfactorio, implicando la capacidad para reconocer su propio cuerpo y comprender cómo se desplaza, además, utilizaron los movimientos como una forma de expresión emocional. Asimismo, demostraron habilidad para identificar y describir sus fortalezas, debilidades, preferencias y avances en el aprendizaje en danza, al mismo tiempo que mostraron confianza y seguridad en sí mismos y en sus acciones.

No obstante, un 37% de los niños y niñas se encontraron en un nivel básico, reflejando limitados conocimientos y comprensión de su cuerpo y su movimiento, así como una utilización reducida de los movimientos para expresar sus emociones. Además, evidenciaron dificultades para identificar aspectos como fortalezas, debilidades,

preferencias y progresos de su aprendizaje en danza, manifestando en ocasiones inseguridad, resistencia o timidez en la ejecución de actividades relacionadas.

Igualmente, en lo concerniente a las habilidades de *pensamiento creativo* y *pensamiento crítico* abordadas en la fase 4, el mayor nivel de participantes se situó en un nivel satisfactorio con un 82%, reflejando capacidad para inventar variedad de movimientos y secuencias en danza desde su originalidad y creatividad, conectando conceptos como emociones, formas o narrativas con movimientos de forma clara y precisa, transmitiendo mensajes a través de su actuación en danza de manera efectiva, así como la capacidad de improvisar de manera espontánea, mostrando fluidez y confianza en sus representaciones; y un 77%, respectivamente, evidenciando la habilidad de analizar objetivamente obras dancísticas simples y su interpretación, identificando en ellas elementos específicos de la danza, la expresión corporal y la relación entre el concepto a representar y los movimientos ejecutados, además de ser capaces de realizar y recibir retroalimentaciones de manera constructiva, fundamentándose en evidencias y razones claras.

Por otra parte, un 18% de los infantes presentaron un nivel básico en las dos destrezas, demostrado en la creación de secuencias dancísticas con movimientos escasos y repetitivos, relacionando conceptos con movimientos de forma reducida y sin profundidad, así como escasa fluidez y cierta timidez en la improvisación. Además, mostraron una capacidad limitada para analizar obras de danza, resultando en una interpretación superficial, donde solo identificaron elementos básicos como la fluidez y la relación con la música; igualmente, sus retroalimentaciones carecieron de fundamentos sólidos y mostraron resistencia a sugerencias para mejorar el desempeño.

Por ende, un mínimo de participantes (5%) se encontraron en un nivel insatisfactorio en la destreza de *pensamiento crítico*, es decir, presentaron dificultades para analizar y comprender secuencias dancísticas, careciendo de identificación de elementos importantes en la danza, lo que resulta en una falta de análisis. Además, tuvieron dificultad para evaluar de manera objetiva la interpretación de obras, sin poder valorar la coherencia entre la expresión corporal y el concepto. Asimismo, no ofrecieron

conclusiones para mejorar su desempeño y mostraron escasez para dar y recibir retroalimentaciones constructivas, sus comentarios presentaron falta de claridad y fundamentos, y se evidenció poca receptividad a sugerencias para mejorar su actuación en danza.

Con relación a las habilidades evaluadas en la fase 5, se identificó que, en *la toma de decisiones* el 45% de la población alcanzó un nivel satisfactorio, reflejado en la facilidad de evaluar variedad de ideas y conceptos para una actuación grupal en danza, considerando las necesidades individuales y colectivas; y analizando en cada propuesta los aspectos positivos y negativos; igualmente, contemplaron las distintas opciones musicales, teniendo en cuenta la coherencia entre estilo y narrativa a expresar; y aportaron ideas originales e innovadoras para la creación de coreografías, teniendo en cuenta la relación entre los elementos básicos de una obra.

Asimismo, un porcentaje similar se ubicó en un nivel básico con un 41%, es decir, valoraron diversas ideas para una actuación grupal, pero de manera limitada, contemplando algunas necesidades propias y colectivas, y teniendo en cuenta la evaluación de las opciones musicales en relación con el estilo o la narrativa. En la creación de coreografías grupales aportaron sugerencias superficiales y sin relevancia.

En cuanto al *pensamiento creativo*, los resultados obtenidos fueron similares con los de *toma de decisiones*, el 41% tuvieron un nivel satisfactorio, mostraron facilidad para generar amplia gama de ideas creativas destinadas a la obra de danza, evaluando opciones y analizando su relación con el tema, la música y la narrativa, además, colaboraron de manera efectiva con sus compañeros, evaluando objetivamente sus propias ideas y las de sus compañeros, considerando su integración en la coreografía. Asimismo, lograron integrar elementos culturales, sociales o individuales con respeto y creatividad, asegurándose de la existencia de una coherencia narrativa con el tema y la música de la obra de danza.

Un 45% de los evaluados se ubicaron en nivel básico, presentaron capacidad limitada para generar ideas creativas frente a la obra, proporcionando puntos de vista y valorando las opciones y posibilidades de integración con el tema, la música y la narrativa de

manera superficial. Igualmente, su integración de elementos culturales, sociales o individuales en la obra fue básica, por lo cual la representación narrativa pudo carecer de claridad.

Por ende, los datos restantes correspondientes a las habilidades, los cuales son un porcentaje de 14% en las dos destrezas, evidencian que estos estudiantes tuvieron dificultades para evaluar ideas y conceptos para la actuación grupal en danza, careciendo de la capacidad para considerar las necesidades individuales y colectivas, además de encontrar dificultades en la valoración de opciones musicales y considerar su relación con el estilo y la narrativa. Su generación de ideas es limitada, ofreciendo propuestas poco variadas, igualmente, mostraron en ocasiones resistencia a considerar las ideas y contribuciones de sus compañeros, y sus interacciones no contribuyeron significativamente al proceso creativo del grupo.

Respecto a la participación de los niños y niñas, inicialmente, la mayoría (71%) demostró un nivel básico, evidenciado en la capacidad para enfocarse en ciertas actividades, aunque con una participación esporádica; en algunas ocasiones, lograron comunicarse con sus compañeros y mostraron respeto hacia sus ideas, además, participaron en las actividades con ideas de manera limitada. No obstante, a medida que se avanzaron en las fases, la participación aumentó significativamente reflejado específicamente en la etapa 3 y 4, donde el 88% y 95% respectivamente, presentaron un nivel satisfactorio, es decir, tuvieron facilidad para enfocarse en las actividades de manera efectiva y comprometida, participando activamente en cada una. Además, se comunicaron de manera apropiada con sus compañeros y mostraron respeto hacia sus ideas, colaborando eficazmente con el grupo, aportando ideas para alcanzar las metas de las actividades.

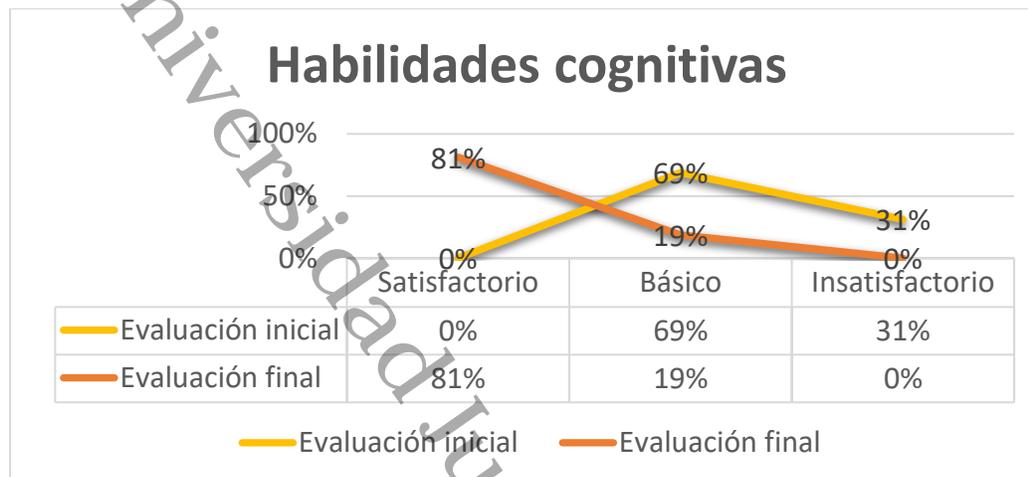
Los datos indican un notable aumento en el grado de interés y motivación de los alumnos a medida que avanzó el proceso educativo; el compromiso por parte de los aprendices fue fundamental y elemento clave, ya que el asumir un rol activo y participativo en su proceso de aprendizaje, contribuyó en el impacto y alcance de las estrategias planteadas en el proyecto.

En conclusión, el plan de acción diseñado e implementado para desarrollar y fortalecer las *habilidades cognitivas* en los individuos de sexto grado tuvo un impacto positivo; los resultados obtenidos de los instrumentos de evaluación indicaron que las estrategias didácticas empleadas para el fortalecimiento de las destrezas de *autoconocimiento*, *pensamiento creativo* y *pensamiento crítico* lograron los objetivos esperados en un porcentaje significativo. Es importante resaltar que aquellos alumnos que aún no alcanzaron el nivel satisfactorio se encuentran inmersos en un proceso para lograrlo.

Sin embargo, se identificó en la fase 5 orientada a fortalecer las capacidades de *toma de decisiones* y *pensamiento creativo*, la necesidad de ajustar la planificación; por consiguiente, es fundamental considerar e implementar estrategias pedagógicas adicionales que enriquezcan la experiencia formativa, con el objetivo de promover un desarrollo más profundo de las dichas habilidades y facilitar avances más significativos en el proceso de aprendizaje de los educandos.

Al finalizar el proceso de implementación del proyecto educativo *El legado de Saltadilla: el poder transformador de la danza* se llevó a cabo un contraste entre los instrumentos: *fichas de observación individual* aplicado en el diagnóstico y las *rúbricas de evaluación* realizadas durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Para este procedimiento se consideró una muestra final de 16 alumnos, los cuales estuvieron presentes durante toda la ejecución de la propuesta, incluyendo en esta la fase diagnóstica. En la figura 13, se puede apreciar los avances de los sujetos respecto al desarrollo y fortalecimiento de las *habilidades cognitivas*.

Figura 13: Integración de datos de fichas de observación individual (evaluación inicial) y rúbricas, lista de cotejo (evaluación formativa).



Fuente: elaboración propia.

Cabe resaltar que los resultados obtenidos en una evaluación inicial reflejaron un bajo desarrollo en las *destrezas cognitivas*, representado en un nulo porcentaje en nivel satisfactorio, un 69 % en un nivel básico y un 31% en un nivel insatisfactorio; no obstante, a lo largo de la formación proporcionada a los aprendices lograron resultados significativos evidenciados con un porcentaje de 81% en nivel satisfactorio, y el restante de la población en un nivel básico (19%).

Por consiguiente, durante la aplicación de las estrategias planteadas para cada fase del proyecto se alcanzaron los aprendizajes esperados, manifestados con una población en nivel satisfactorio de un 81%, es decir, los infantes tuvieron facilidad para identificar y comprender aspectos propios como sus emociones, necesidades, fortalezas, debilidades, entre otros; igualmente, la capacidad de generar ideas innovadoras en variedad de situaciones, además de analizar información, razonar y tomar decisiones de manera fundamentada y reflexiva.

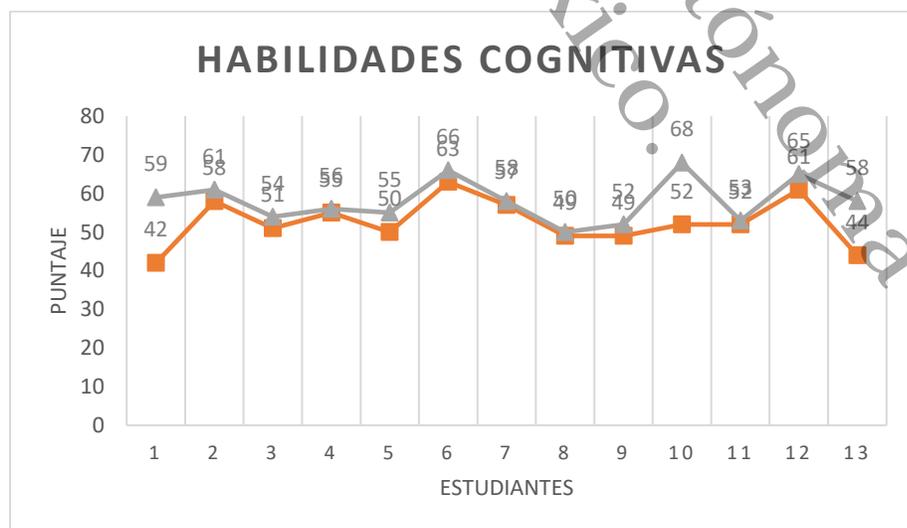
Por otra parte, el 19% restante se encontró un nivel básico, que corresponde a la capacidad de identificar y comprender sus propias emociones, fortalezas, debilidades, necesidades, entre otros aspectos en situaciones simples; igualmente, fueron capaces de generar en contextos específicos ideas nuevas y originales, asimismo, de analizar

información básica, razonar y tomar decisiones efectivas, considerando en ocasiones requerir de apoyo externo.

Igualmente, se llevó a cabo un análisis comparativo entre los resultados obtenidos en la aplicación inicial y final del instrumento: *Escala Likert de habilidades para la vida*, específicamente en el apartado destinado a evaluar las *habilidades cognitivas*. Para este análisis, se tomó como referencia una muestra final compuesta por 13 niños y niñas que participaron de manera continua y activa a lo largo de todas las etapas del proyecto educativo, incluyendo la fase diagnóstica.

En la figura 14, se presenta de forma gráfica el avance de los educandos durante el proceso de enseñanza y aprendizaje de las *habilidades cognitivas* con relación a las puntuaciones obtenidas en el instrumento de evaluación. En color naranja, se muestran los resultados iniciales o diagnósticos, mientras que, en color gris, se presentan los datos recopilados en la etapa final.

Figura 14: Integración de datos de la Escala Likert de habilidades para la vida (habilidades cognitivas) aplicada en etapa inicial y final del proyecto educativo.



Fuente: elaboración propia.

En el siguiente cuadro, podemos observar más detalladamente las puntuaciones obtenidas en el análisis comparativo y el nivel de desarrollo en que se encuentra cada alumno.

Cuadro 6.
Integración de datos de la Escala Likert de habilidades para la vida (habilidades cognitivas) aplicada en etapa inicial y final del proyecto educativo.

Estudiantes	Edad	Habilidades cognitivas				
		E. inicial	E. final			
Estudiante 1	11	42	59			
Estudiante 2	11	58	61			
Estudiante 3	11	51	54			
Estudiante 4	11	55	56			
Estudiante 5	11	50	55			
Estudiante 6	11	63	66			
Estudiante 7	11	57	58			
Estudiante 8	10	49	50			
Estudiante 9	11	49	52			
Estudiante 10	11	52	68	Alto	64	80
Estudiante 11	11	52	53	M.Alto	48	63
Estudiante 12	11	61	65	M.Bajo	32	47
Estudiante 13	11	44	58	Bajo	16	31

Fuente: elaboración propia.

Cabe resaltar que los resultados obtenidos en una evaluación inicial reflejaron bajo desarrollo en las *habilidades cognitivas*, representado en un nulo porcentaje en nivel Alto, un 85 % en un nivel Medio Alto y un 15% en un nivel Medio Bajo; no obstante, a lo largo de la formación proporcionada a los infantes se lograron los siguientes resultados evidenciados con un porcentaje de 23% en nivel Alto, y el restante de la población en un nivel Medio Alto (77%).

Por consiguiente, al finalizar la ejecución de las estrategias planteadas para cada fase del proyecto se alcanzaron los siguientes aprendizajes, manifestados con una población en nivel Alto de 23%, es decir, los participantes tuvieron facilidad para identificar y comprender sus propias emociones y necesidades de manera efectiva, así como la capacidad para generar ideas nuevas y originales en situaciones creativas, pensando de manera innovadora en diferentes situaciones, además, de habilidad para analizar

información, razonar críticamente y tomar decisiones efectivas y reflexivas fundamentadas en información.

Por otra parte, el 77% restante se encontró un nivel Medio Alto, que corresponde a facilidad para identificar y comprender sus propias emociones y necesidades en situaciones simples, así como la capacidad para generar en contextos concretos ideas nuevas y originales, además, de habilidad para analizar información básica, razonar y tomar decisiones fundamentadas en la información, sin embargo, todavía pueden seguir desarrollando estas destrezas.

5.4 Resultados y hallazgos

Con base en el análisis de los datos obtenidos del Proyecto educativo *El legado de Saltadilla: el poder transformador de la danza*, presentados en la sección previa *Análisis de resultados*, se proponen los siguientes hallazgos con el objetivo de abordar y corroborar las hipótesis acción y los ejes problematizadores formulados en el *Capítulo III: Diagnóstico*, específicamente en el apartado *Supuestos de la intervención o hipótesis acción*.

Los hallazgos presentados se estructuraron en función de los objetivos de la propuesta, destacando las experiencias, percepciones, aprendizajes y resultados obtenidos a lo largo de las fases de aplicación. Para garantizar la validez, confiabilidad y relevancia de los mismo, se utilizaron variedad de métodos de recopilación de información como Escala Likert, rubricas, listas de cotejo, observación, entrevista estructurada, entre otros; asimismo se implementó un análisis cualitativo y cuantitativo para la interpretación y comprensión de los datos recabados.

A continuación, se plantean los principales hallazgos del proyecto educativo fundamentado en la investigación acción, con la finalidad de contribuir al desarrollo y enriquecimiento del conocimiento en el área de formación y a la generación de prácticas más integrales y significativas en el ámbito educativo.

Inicialmente, se identificó que la integración de estrategias pedagógicas enfocadas en el área de danza dentro del ámbito educativo tiene un efecto positivo en el desarrollo integral de los estudiantes de sexto grado de primaria. A partir de este contexto, se plantean los hallazgos específicos relacionados con la primera hipótesis acción propuesta, que son:

Fortalecimiento del autoconocimiento: se evidenció que a través de la práctica de la danza y la reflexión consciente de sí mismos a través del movimiento, los aprendices experimentaron un avance e incremento en su capacidad para identificar y expresar sus fortalezas, debilidades, gustos, emociones, entre otros; además, de identificar recursos propios para alcanzar los logros, es decir, una mayor autoconciencia y confianza en sí mismos.

Aumento en el pensamiento creativo: la exploración del movimiento mediante la danza creativa estimuló la creatividad y la imaginación de los individuos. Esta práctica al ofrecer libertad corporal y permitir que cada educando experimentara el movimiento de manera personal, los incentivó a generar y expresar ideas originales y diversificadas a través de su cuerpo.

Desarrollo del pensamiento crítico: la participación en actividades de danza favoreció el desarrollo de esta destreza al promover el análisis y la reflexión de movimientos y expresiones corporales, permitiendo a los alumnos abordar situaciones de su contexto con creatividad, así como examinar variedad de obras dancísticas, identificando las historias narradas y el mensaje a transmitir.

Mejora en la toma de decisiones: la práctica regular de la danza y la participación en actividades grupales fortalecieron la capacidad de los niños y niñas para tomar decisiones de manera autónoma, evidenciado en su habilidad para considerar diferentes perspectivas y evaluar alternativas con la finalidad de alcanzar los objetivos planteados.

Transversalidad existente entre las HpV: durante el proceso formativo para el fortalecimiento de las habilidades cognitivas, se observó tanto un desarrollo inherente de las habilidades emocionales como de las sociales; sugiriendo que las diez HpV se encuentran interconectadas y que por ende se potencian mutuamente, es decir, que el

desarrollo o fortalecimiento de una destreza facilita, enriquece y complementa el desarrollo de las otras.

Por consiguiente, los hallazgos obtenidos consolidan la premisa planteada, evidenciando que la implementación de estrategias pedagógicas centradas en la danza, son una herramienta efectiva para potenciar HpV como *el autoconocimiento, el pensamiento creativo, el pensamiento crítico y la toma de decisiones* en los estudiantes de sexto grado de primaria, contribuyendo a su desarrollo integral y al afrontamiento de los desafíos de su cotidianidad.

Además, con base en los datos obtenidos del proyecto se elaboró y difundió una guía docente de estrategias didácticas, centrada en el fortalecimiento de las *habilidades cognitivas* desde el área dancística, para la formación de estudiantes de quinto y sexto grado de primaria. A continuación, se presentan los hallazgos específicos relacionados con la segunda hipótesis acción planteada:

Aumento en el conocimiento y fomento de las habilidades cognitivas: los docentes manifestaron que la guía de estrategias didácticas proporcionó información clara sobre las *habilidades cognitivas* que deben ser fomentadas en los infantes, permitiendo la integración en su quehacer docente.

Estrategias didácticas apropiadas: Los educadores destacaron que la guía les ofreció herramientas y recursos pedagógicos prácticos. Estos elementos no solo facilitarán su implementación en el aula, sino que contribuirán al desarrollo de las *habilidades cognitivas* en el ámbito educativo. De esta manera, se logra superar las limitaciones y dificultades previamente identificadas.

Finalmente, en suma, los hallazgos obtenidos evidencian que los contenidos de la *guía docente de estrategias didácticas* son relevantes y pertinentes para promover la innovación pedagógica, mejorar la calidad educativa y contribuir al desarrollo integral de los alumnos de quinto y sexto grado de primaria a través de la danza, al proporcionar a los maestros herramientas, recursos y orientaciones prácticas y teóricas para enriquecer su práctica.

Ilustración 1.

Portada Guía docente de estrategias didácticas para docentes



Fuente: elaboración propia.

Conclusiones

El proceso de investigación acción llevado a cabo mediante el proyecto educativo *El legado de Saltadilla: el poder transformador de la danza* proporcionó una visión más amplia sobre el impacto de integrar estrategias pedagógicas enfocadas en danza dentro del ámbito educativo para el desarrollo integral de los individuos.

Los resultados obtenidos evidenciaron avances significativos respecto al desarrollo y fortalecimiento de habilidades como *el autoconocimiento, el pensamiento creativo, el pensamiento crítico y la toma de decisiones* en los niños y niñas de sexto grado a través de la implementación de estrategias didácticas enfocadas en danza; por lo cual se concibe la danza como una herramienta educativa efectiva e innovadora para formar individuos integrales, dotándolos de capacidades esenciales para la vida, promoviendo paralelamente su bienestar cognitivo, emocional y social, además de prepararlos para

afrontar de manera positiva las exigencias y demandas que se presentan a lo largo de la vida y que demanda la sociedad constantemente.

Igualmente, es importante destacar que los participantes presentaron un avance más significativo de las *habilidades cognitivas* en su aplicación específicamente en las actividades de danza, evidenciado en el aumento de la participación activa, disminución en los niveles de vergüenza, creación de variedad de ideas para solucionar problemáticas o alcanzar los objetivos, aceptación de las aportaciones de los compañeros, entre otras. Mientras que el avance de estas destrezas cognitivas aplicadas a situaciones de la vida cotidiana mostró un impacto positivo, sin embargo, este proceso no fue tan significativo en comparación con el desarrollo observado en la aplicación de dichas capacidades en el ámbito dancístico, es decir, que los educandos demostraron mejoría en la aplicación de las *habilidades cognitivas* en sus contextos cotidianos, no obstante, estos no alcanzaron el mismo nivel de progreso observado en las estrategias didácticas en danza.

Por lo tanto, aunque las destrezas fortalecidas a través de la danza tengan un impacto positivo, en su aplicación a la vida cotidiana se hace necesario implementar estrategias adicionales y actividades específicamente diseñadas para facilitar y promover una transferencia efectiva y significativa de dichas habilidades a diversos ámbitos de la vida cotidiana.

Durante el desarrollo de la investigación, se identificaron algunas limitaciones que podrían haber influido en los resultados, una de las principales limitaciones fue la duración del proyecto educativo, por lo cual, es fundamental considerar una duración más prolongada con la finalidad de permitir un mayor tiempo y espacio para el desarrollo, práctica y consolidación de las *habilidades cognitivas* en los alumnos. Al extender la duración de la propuesta, se proporcionaría a los individuos la oportunidad de participar en un mayor número de sesiones, facilitando una mejor metacognición de las destrezas a través de la práctica continua.

Asimismo, una segunda limitación identificada fueron los factores externos y contextuales que afectaron la continuidad y regularidad del proyecto; entre los factores

se incluyeron eventos institucionales, que requirieron la reprogramación o modificación de las sesiones, afectando la continuación de las actividades planificadas y su impacto.

Además, las frecuentes inasistencias de los infantes que se relacionan con aspectos de su entorno familiar y social, como responsabilidades domésticas, limitaron la participación y continuidad en las actividades, afectando el progreso individual y colectivo.

Por otro lado, la suspensión de actividades escolares debido a condiciones climáticas desfavorables, como lluvias intensas, problemas con la red y la energía, entre otros, contribuyeron a la interrupción y modificación de las sesiones. Estos factores resaltan la importancia de considerar y planificar estrategias con adaptabilidad para enfrentar los desafíos que puedan surgir durante la implementación de los procesos formativos, garantizando coherencia, continuidad y pertinencia en las intervenciones pedagógicas y el logro de los objetivos.

Igualmente, el proyecto educativo invita a reflexionar a los agentes inmersos en el ámbito educativo sobre el impacto que tienen las *habilidades cognitivas* en el contexto personal y social de los estudiantes, además de su influencia en el desarrollo integral. Las destrezas como *el autoconocimiento, el pensamiento creativo, el pensamiento crítico y la toma de decisiones* son fundamentales para el aprendizaje académico, y más importante, desempeñan un papel fundamental en el desarrollo de la identidad, la construcción de relaciones interpersonales saludables, la toma de decisiones conscientes, entre otros aspectos; permitiendo a los sujetos interactuar efectivamente consigo mismos, con el otro y con su entorno, además de enfrentar las adversidades constructivamente.

El *autoconocimiento* es una habilidad esencial que permite a las personas la comprensión y el reconocimiento de sus propias emociones, fortalezas, debilidades, intereses y valores; favoreciendo a la construcción de relaciones interpersonales significativas con los demás. Igualmente, al poseer un conocimiento propio, los sujetos pueden establecer límites, expresar sus necesidades y sentimientos, y desarrollar empatía y comprensión hacia los otros, fomentando así, una sana convivencia, el respeto

mutuo y la colaboración. Además, esta destreza contribuye al fortalecimiento de la autoestima y la autoaceptación, facilitando el bienestar emocional, psicológico y social de cada individuo.

Por otro lado, el *pensamiento crítico* es una destreza que permite a las personas analizar, evaluar, reflexionar y cuestionar de manera crítica sus propias creencias, valores, actitudes y comportamientos, al igual que las opiniones, ideas e información de los demás. El desarrollo de esta habilidad contribuye al fomento de actitudes críticas, reflexivas y abiertas hacia las diversas perspectivas y realidades presentes en el entorno social; asimismo, permite a los individuos comprender y apreciar las diversidades inherentes en la sociedad, promoviendo la inclusión, el respeto y la valoración de cada forma de ser. Además, el *pensamiento crítico* habilita a los sujetos para tomar decisiones informadas y responsables, basadas en el análisis, evaluación y reflexión sobre las consecuencias e implicaciones de cada acción.

Consecuentemente, el *pensamiento creativo* es una capacidad que permite experimentar, expresar y desarrollar la creatividad de manera efectiva, manifestándose a través de la generación de ideas innovadoras, favoreciendo el desarrollo de una mentalidad creativa, abierta y adaptable. Esta mentalidad creativa es importante para abordar y resolver problemáticas de forma innovadora, tomar decisiones informadas y positivas, y construir soluciones personales o colectivas frente a los desafíos y oportunidades presentes en el entorno social y personal de cada sujeto. Igualmente, esta destreza es fundamental en el desarrollo de la autoexpresión y la autenticidad de los individuos, al fomentar la capacidad para expresar ideas, experiencias, emociones, entre otros de manera única y personal.

Por último, la *toma de decisiones* es una habilidad que permite a las personas identificar, evaluar, seleccionar y actuar de manera efectiva y responsable en diversas situaciones de la vida cotidiana. Esta destreza implica un proceso reflexivo de análisis y evaluación de variedad de alternativas, con el propósito de seleccionar la opción más apropiada que se alinee con los valores, intereses y metas personales del individuo.

La habilidad de *toma de decisiones* contribuye significativamente al desarrollo de una mayor autonomía, responsabilidad y autoconfianza; además, favorece la capacidad de los sujetos para enfrentar y resolver efectivamente las exigencias que surgen en la vida cotidiana, en ámbitos personales, académicos, profesionales y sociales, facilitando una adaptación ante situaciones adversas.

En conclusión, la danza es una herramienta innovadora que, al incorporarla en el ámbito educativo, posibilita el fortalecimiento y la consolidación de HpV como el *autoconocimiento, el pensamiento creativo, el pensamiento crítico y la toma de decisiones* en los estudiantes; favoreciendo paralelamente su bienestar cognitivo, emocional y social; y preparándolos para enfrentar las exigencias de la vida y adaptarse a las demandas de una sociedad en constante cambio.

Asimismo, las *habilidades cognitivas* tienen un impacto significativo en el desarrollo integral de los educandos, ya que favorecen su capacidad de aprender y resolver problemas académicos, así como fortalecen el desarrollo emocional, cognitivo y social, promueven sus relaciones interpersonales y los preparan para afrontar de manera efectiva las exigencias y demandas sociales.

Finalmente, es fundamental que los actores involucrados en el ámbito educativo y futuros investigadores enfrenten el desafío de promover y consolidar las diez HpV dentro de un contexto integral, ya que es esencial que estas capacidades se conviertan en aspectos transversales a los contenidos didácticos, subrayando que dichas destrezas están interconectadas y que el desarrollo de una de ellas contribuye al fortalecimiento de las demás. Además, se hace un llamado a la realización de investigaciones futuras que exploren métodos y estrategias adicionales para garantizar que las HpV adquiridas en contextos específicos, como a través del arte, se transfieran eficazmente a otras áreas de la vida cotidiana, permitiendo una integración más holística de las capacidades en la vida diaria de los estudiantes.

Referencias

- Acaso, M., & Megías, C. (2017). *Art Thinking* (Séptima edición). Editorial Planeta, S.A.
- Alquerque Camargo, A. A., Galván Escudero, M. F., Ortiz López, D. P., & Sepúlveda Alzate, J. D. (2021). *Fortalecimiento del proceso de formación del pensamiento social a partir de secuencias didácticas y desde la lectura del territorio con el uso de la herramienta tecnológica Wix, en los estudiantes del grado 11B de la I. E. San Pedro Claver de Apartadó-Antioquia.*
- Aparicio Herranz, C. (2022). *El desarrollo del esquema corporal a través de la expresión plástica y corporal en Educación infantil: diseño didáctico.* Universidad de Valladolid.
- Arévalo Vargas, A. M. (2018). *La evaluación continua como herramienta de aprendizaje para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes de ciclo II en el IED Nicolás Esguerra.* Universidad Libre.
- Arnáiz Sánchez, P., & Lozano Martínez, J. (1992). Esquema corporal: evaluación e intervención psicomotriz. *Anales de pedagogía*, 10, 221–239.
- Barbosa, E., & Moura, D. (2013). *Proyectos Educativos y Sociales: Planificación, gestión, seguimiento y evaluación.* NARCEA, S.A. DE EDICIONES.
- Bustos Celis, I. G. (2018). *Percepciones de los estudiantes de educación física e ingeniería civil de la Universidad de Pamplona sobre la discriminación racial como realidad psicosocial.*
- Craig, G., & Baucum, D. (2009). *Desarrollo psicológico* (Novena edición).
- Dallal, A. (2007). *Los elementos de la danza* (Primera edición). Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial.
- Delors, J., & Al Mufti, I. (1996). *La educación encierra un tesoro.* Santillana.
- Delval, Juan. (1996). *El desarrollo humano.* Siglo XXI.
- Díaz de Villegas, L., Salvador Jiménez, R., Mesa Carpio, N., & Veitía Arrieta, I. (2021). *El desarrollo de habilidades para la vida desde la promoción de salud The*

development of life skills from health promotion. *EDUMECENTRO*, 13(1), 236–251.
<https://orcid.org/0000-0002-2856-0283>

Díaz Posada, L. E., Rosero Burbano, R. F., Melo Sierra, M. P., & Aponte López, D. (2013). Habilidades para la vida: Análisis de las propiedades psicométricas de un test creado para su medición. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 4(2), 181–200.

Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162–167. www.elsevier.es

Dueñas Salmán, L. R., & García López, E. J. (2012). El estudio de la cultura de participación, aproximación a la demarcación del concepto. *Razón y Palabra*. www.razonypalabra.org.mx

Fundación Instituto de Ciencias del Hombre. (s/f). *La evaluación educativa: conceptos, funciones y tipos*.

Galiani, D., & Terlato, A. N. (2020). *Desde la inteligencia emocional al liderazgo empático*. <http://hdl.handle.net/10419/238393>

Gamboa Graus, M. E. (2019). La Zona de Desarrollo Próximo como base de la pedagogía desarrolladora. *Didáctica y Educación*, 10(4).

Gobierno Autónomo Municipal de La Paz. (2017). *Habilidades para la vida*.

Guevara Alban, G. P., Verdesoto Arguello, A. E., & Castro Molina, N. E. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *Revista RECIMUNDO*, 4(3), 163–173.

Hernández Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*.

Ley de Educación del Estado de Tabasco. (2020).

López Arauz, R. S., Mejía Solano, M. del S., & Hernández Jirón, C. del R. (2019). *Enseñanza-aprendizaje de las artes y el patrimonio cultural*.

- Luna Alfaro, M. de L., Casillo Castro, B., & Aranda Roche, R. (2020). *Manual metodológico para la elaboración de proyectos de intervención*.
- Mangrulkar, L., Whitman, C. V., & Posner, M. (2001). *Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes*.
- Mantilla Castellanos, L. (2001). *Habilidades para la Vida. Una propuesta educativa para la promoción del desarrollo humano y la prevención de problemas psicosociales*.
- Mantilla Castellanos, L. (2005). Habilidades para la vida. Una propuesta educativa para convivir mejor. *Revista del Instituto de Investigaciones Educativas*, 9(16).
- Martínez Ruíz, V. (2014). *Habilidades para la vida: una propuesta de formación humana* (pp. 61–89).
- Molina Camargo, A. (2020). Yoga como recurso didáctico para el desarrollo de las habilidades motrices básicas y formación de un esquema corporal. *Universidad de Pamplona, Colombia*.
- Otsubo, N., Freda, C. A., & Wilner, A. D. (2004). *Manual de desarrollo integral de la infancia*.
- Panesso Giraldo, K., & Arango Holguín, M. J. (2017). La autoestima, proceso humano. *Revista Electrónica PSYCONEX*, 9(14).
- Papalia, D. E., Olds, S. Wendkos., & Feldman, R. Duskin. (s/f). *Human development*.
- Pastor Prada, R., Vicente Nicolás, G., López Melgarejo, A. M., & López Núñez, N. (2022). Danza educativa en el aula actual: percepción y formación de los docentes en Primaria y Secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(1), 79–91. <https://doi.org/10.6018/reifop.473541>
- Paz y Miño, S. (2019). Visión crítica de la educación. *ComHumanitas: revista científica de comunicación*, 10(1), 82–90. <https://doi.org/10.31207/rch.v10i1.190>
- Portillo Torres, M. C. (2017). Educación por habilidades: Perspectivas y retos para el sistema educativo. *Revista Educación*, 41(2), 1. <https://doi.org/10.15517/revedu.v41i2.21719>

- Prado, R. A. (2018). La socioformación: un enfoque de cambio educativo. En *Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação* (Vol. 76, Número 1).
- Rekalde, I., Vizcarra, M. T., & Macazaga, A. M. (2013). La observación como estrategia de investigación para construir contextos de aprendizaje y fomentar procesos participativos. *Educacion XX1*, 17(1), 201–220.
<https://doi.org/10.5944/educxx1.17.1.1074>
- Rivas Hernández, G. M., & Oporta González, J. del S. (2016). *La danza creativa como instrumento pedagógico para la educación*.
- Sánchez Mendiola, M. (2018). La evaluación del aprendizaje de los estudiantes: ¿es realmente tan complicada? *Revista Digital Universitaria*, 19(6).
<https://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2018.v19n6.a1>
- Santana Campas, M. A., Ramos Santana, C. M., Arellano Montoya, E., & Molina del Río, J. (2018). Propiedades psicométricas del Test de Habilidades para la vida en una muestra de jóvenes mexicanos. *Unifé*, 26(2).
- Secretaría de Educación Pública. (2012). *El enfoque formativo de la evaluación*.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Educación Preescolar. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*.
- Serrano, J. M., & Pons, R. M. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1).
<http://redie.uabc.mx/vol13no1/contenido-serranopons.html>
- Tamés Muñoz, E. R. (2004). *La enseñanza del arte en la educación básica en México*.
- Torres Arias, R. (2013). *La evaluación formativa*.
- Vicente Nicolás, G., Ureña Ortín, N., Gómez López, M., & Carrillo Viguera, J. (2010). La danza en el ámbito de educativo. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 17, 42–45. www.retos.org

Zapata, F., & Rondán, V. (2016). *La Investigación-Acción Participativa: Guía conceptual y metodológica del Instituto de Montaña*.

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
México.

Anexos

1. Escala Likert de HpV

Escala Likert de habilidades para la vida

Nombre: _____ Edad: _____

La siguiente escala tiene como objetivo identificar el desarrollo de las habilidades para la vida en niños y niñas entre 10 y 15 años. Este instrumento hace parte de un proceso de investigación y no se presenta con carácter evaluativo. Por tanto, puede responder con plena tranquilidad pues la información es confidencial. Cada uno de los ítems son afirmaciones y usted debe responder señalando una de las siguientes opciones:

Siempre; Casi Siempre; Algunas Veces; Casi Nunca; Nunca

N	Ítem	Opciones de respuesta				
		Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
1	Me considero una persona alegre y amigable.					
2	Me consideran una persona que se enoja fácilmente.					
3	Identifico mis talentos y desafíos en tareas específicas.					
4	Me resulta difícil identificar mis fortalezas y debilidades.					
5	Expreso con facilidad mis necesidades, intereses y gustos.					
6	Me cuesta trabajo decirles a los demás cuando algo no me gusta o estoy en desacuerdo con algo que están haciendo.					
7	Soy capaz de reconocer cuáles son mis metas y las acciones que debe hacer para alcanzarlas.					
8	Tengo dificultades para identificar mis propósitos.					
9	Me preocupo por los sentimientos de mis amigos y familiares.					
10	No me gusta escuchar los problemas de los demás ni entender sus sentimientos.					
11	Cuando alguien se siente mal, intento ponerme en su lugar y entender cómo se siente.					
12	No me siento triste cuando alguien cercano está pasando por un momento difícil.					

13	Puedo darme cuenta cuando alguien está enojado, triste o molesto, aunque no lo digan.					
14	Me resulta difícil saber cómo se sienten mis amigos y familiares.					
15	Me gusta ser un buen amigo y hacer que los otros se sientan importantes.					
16	Disfruto hacer y decir cosas que lastimen a los demás.					
17	Expreso mis ideas en clase de forma clara frente al profesor y compañeros.					
18	Prefiero no participar en clase y escuchar las ideas y opiniones de los demás.					
19	Cuando me piden algo que no está bien o no quiero hacer, sé decir "no".					
20	Realizo cosas que no quiero o que no están bien, cuando alguien me lo pide.					
21	Cuando alguien me habla, lo escucho con atención, sin juzgar o ignorar su opinión.					
22	No suelo prestar atención a lo que los demás dicen cuando hablan y a veces los interrumpo o ignoro.					
23	Comunico mis emociones de manera clara, sin atacar o culpar a los demás.					
24	Cuando me enojo, me resulta difícil encontrar las palabras adecuadas para expresarme.					
25	Me siento apoyado por mis amigos y familiares cuando necesito ayuda.					
26	Me siento solo cuando estoy rodeado de familiares y amigos.					
27	Se me facilita iniciar y mantener relaciones con los demás.					
28	Prefiero no entablar relaciones amistosas con los otros.					
29	Disfruto pasar tiempo y compartir con mis amigos.					
30	No me gusta compartir con mis amigos, siento que ellos no me respetan.					
31	Me gusta ayudar a mis padres y amigos cuando tienen problemas.					
32	Me molesta tener que ayudar a mis padres y amigos.					
33	Me gusta tener mi espacio para tomar mis propias decisiones y elegir con quién quiero pasar mi tiempo.					
34	Me siento incomodo (a) cuando mis padres intentan tomar decisiones por mí o se meten en mis amistades					
35	Me siento cómodo (a) pidiendo ayuda cuando tomo decisiones.					

36	Prefiero que otros tomen las decisiones por mí, se me dificulta hacerlo.					
37	Tomo las decisiones considerando las diferentes opciones y los beneficios propios y de los demás.					
38	Me siento presionado por los demás al tomar decisiones.					
39	Me gusta tener toda la información disponible para tomar una decisión.					
40	No me siento cómodo (a) tomando decisiones rápidas.					
41	Me gusta pensar en soluciones creativas cuando tengo que tomar decisiones.					
42	Se me dificulta encontrar soluciones cuando hay un problema.					
43	Se me facilita solucionar problemas en donde se beneficien todos.					
44	Me gusta que los demás solucionen mis problemas.					
45	Considero que los problemas me ayudan a aprender de mis errores.					
46	Identifico las causas de los problemas para poder darles solución.					
47	Me resulta difícil dar solución a los problemas porque no puedo identificar sus causas.					
48	Explico mis soluciones de forma que otros puedan entenderlas fácilmente.					
49	Me gusta ofrecer mis ideas y ayudar al grupo a encontrar la mejor manera de solucionar los desafíos.					
50	Prefiero dejar que otros tomen la iniciativa, me cuesta pensar en ideas para solucionar las tareas.					
51	Disfruto encontrar maneras nuevas y creativas de contar historias y expresar mis ideas.					
52	No me siento cómodo (a) siendo creativo, prefiero otro tipo de tareas.					
53	Se me facilita relacionar ideas para crear cosas nuevas.					
54	Se me dificulta ser original en mis ideas y soluciones.					
55	Me gusta encontrar nuevas formas de hacer las cosas y aportar ideas creativas en mi grupo de amigos.					
56	Me resulta difícil adaptarme a nuevas ideas o situaciones.					
57	Me gusta hacer preguntas sobre todo lo que me rodea y veo.					
58	Prefiero no cuestionar ni discutir las ideas de los demás.					
59	Suelo analizar y evaluar la información antes de tomar una decisión o dar mi opinión.					

60	Me siento incómodo (a) al pensar en soluciones justas y razonables en situaciones nuevas.					
61	Me gusta pensar en nuevas formas de hacer las cosas.					
62	No me gusta aprender cosas nuevas ni ampliar mi conocimiento sobre diferentes temas.					
63	Se me facilita analizar información nueva y sacar mis propias conclusiones.					
64	Me siento incómodo (a) cuando no entiendo algo, y en lugar de hacer preguntas prefiero ignorar el tema.					
65	Reconozco cuando me siento triste y enojado (a).					
66	Me cuesta controlar mis emociones cuando estoy enojado (a).					
67	Identifico mis emociones y las expreso de manera adecuada y respetuosa.					
68	Me cuesta expresar mis emociones y puedo sentir que me guardo las cosas para mí mismo (a).					
69	Reconozco los sentimientos de los demás y entiendo cómo se sienten.					
70	Cuando me siento enojado, puedo decir cosas que lastiman a los demás y actuar de manera agresiva.					
71	Me siento cómodo (a) expresando mis sentimientos y emociones a mis amigos y familiares.					
72	Me resulta difícil controlar cómo me siento en situaciones con amigos y familiares.					
73	Cuando enfrento situaciones estresantes, soy capaz de mantenerme tranquilo (a) y pensar con claridad.					
74	En situaciones estresantes, me resulta difícil concentrarme y tomar decisiones.					
75	Puedo mantenerme concentrado (a) en mis tareas escolares incluso cuando me siento ansioso (a).					
76	Siento que la cantidad de tareas escolares me hacen sentir muy cansado (a), y se me dificulta prestar atención y aprender bien.					
77	Cuando me siento preocupado (a) o estresado (a), intento respirar profundamente para calmarme y sentirme tranquilo (a).					
78	Me cuesta dormir o descansar bien cuando tengo preocupaciones o situaciones estresantes.					
79	Me resulta difícil controlar mis sentimientos y emociones cuando me siento muy cansado (a).					
80	Cuando me siento estresado/a, puedo tomar un momento para respirar profundamente y pensar en soluciones positivas para ayudarme a sentirme mejor.					

¡Gracias por su participación!

2. Fichas de observación individual

Ficha de observación individual

Estudiante: _____

Edad: _____ Fecha: _____

Siempre ----- 5 Algunas veces ----- 3 Nunca ----- 1

Casi siempre ---- 4 Casi nunca ----- 2

N°	Conducta observada	5	4	3	2	1
	Comunicación asertiva					
1	Se expresa con facilidad y adecuadamente con los demás					
2	Comunica sus ideas apropiadamente y de forma clara, respetando las opiniones de los otros					
	Relaciones interpersonales					
3	Mantiene buena relación y comunicación con sus compañeros y docente					
4	Establece relación dentro del ámbito educativo					
	Solución de problemas y conflictos					
5	Se le facilita solucionar situaciones en el aula					
6	Identifica las problemáticas presentes					
Observaciones						

	Empatía					
7	Reconoce y acepta los puntos de vista de los otros					
8	Reconoce que el otro es diferente					
	Manejo de emociones y sentimientos					
9	Reconoce sus emociones frente a situaciones cotidianas					
10	Identifica y nombra las emociones (sentimientos)					

	Manejo de tensión y estrés					
11	Identifica situaciones que le generan tensión o estrés					
12	Acepta sus errores y fracasos sin culparse o desanimarse excesivamente					

Observaciones

	Autoconocimiento					
13	Reconoce e identifica sus debilidades y disgustos					
14	Reconoce e identifica sus fortalezas, valores, gustos y metas					
	Pensamiento crítico					
15	Expresa sus opiniones frente a las situaciones del contexto					
16	Plantea interrogantes en el ámbito escolar					
	Pensamiento creativo					
17	Produce ideas novedosas ante situaciones					
18	Produce variedad de ideas frente a problemáticas					
	Toma de decisiones					
19	Analiza diferentes soluciones posibles para el problema, considerando ventajas y desventajas					
20	Recopila información relevante y necesaria para tomar una decisión informada					

Observaciones

3. Diario de campo

DIARIO DE CAMPO	
Nombre del observador:	N° de estudiantes:
Fecha:	Lugar:
Tema:	
Objetivo:	
Observación general	
REFLEXIÓN GENERAL	
DESCRIPCIÓN	REFLEXIÓN
Desarrollo de la clase	

4. Rúbrica de evaluación fase 1

Rúbrica para evaluar el esquema corporal

Variable: Esquema corporal			
Conocimiento corporal			
Dimensión	Conocimiento corporal		
Indicadores	Satisfactorio (3)	Básico (2)	Insatisfactorio (1)
Identificación corporal (IC)	Identifica las partes del cuerpo con precisión y tiene una comprensión adecuada respecto a las partes de cuerpo con el movimiento.	Identifica algunas partes del cuerpo de manera precisa, sin embargo, puede tener dificultades con otras; su comprensión es limitada respecto a las partes de cuerpo con el movimiento.	Tiene dificultades para identificar correctamente las partes del cuerpo y no demuestra una comprensión básica de las partes del cuerpo en función con el movimiento.
Amplitud de movimiento (AM)	Es capaz de realizar movimientos amplios, fluidos y suaves. El estudiante muestra una buena flexibilidad y alcance de las articulaciones y músculos, permitiéndole ejecutar movimientos de manera efectiva.	Es capaz de realizar movimientos con una amplitud aceptable, pero pueden carecer de fluidez y suavidad. Se pueden identificar áreas específicas donde se observan limitaciones.	Tiene dificultades para lograr una amplitud de movimiento adecuada en su cuerpo, presenta limitada capacidad de realizar movimientos completos, ya que son rígidos o acortados.
Adaptación a cambios posturales y movimientos (AP)	Es capaz de ajustar su postura corporal y sus movimientos de manera eficiente y efectiva en respuesta a las demandas de los movimientos. La transición entre los movimientos es fluida.	Es capaz de ajustar su postura corporal y sus movimientos en respuesta a las demandas de los movimientos de manera básica, puede tener algunas limitaciones en la transición de los movimientos.	Tiene dificultades para ajustar su postura corporal y sus movimientos en respuesta a las demandas de los movimientos, puede mostrar limitaciones, rigidez o falta de fluidez corporal en la transición de movimientos.
Dimensión	Control corporal		
Indicadores	Satisfactorio (3)	Básico (2)	Insatisfactorio (1)
Equilibrio (E)	Es capaz de mantener la estabilidad tanto en posiciones estáticas como durante movimientos y transiciones.	Tiene dificultades para mantener la estabilidad en posiciones y durante movimientos y transiciones específicas.	Tiene dificultades para mantener la estabilidad tanto en posiciones estáticas como durante movimientos y transiciones.
Control de velocidad (CV)	Es capaz de ajustar y mantener el ritmo adecuado al ejecutar todos los movimientos realizados en respuesta a la música.	Es capaz de ajustar y mantener el ritmo adecuado al ejecutar algunos movimientos realizados en respuesta a la música.	Tiene dificultades para ajustar y mantener el ritmo adecuado al ejecutar los movimientos realizados en respuesta a la música.
Control del tiempo y ritmo (CR)	Es capaz de coordinar los movimientos con el ritmo y el tempo de la música y hacerlo de manera precisa y expresiva.	Es capaz de coordinar algunos movimientos con el ritmo y el tempo de la música.	Tiene dificultades para coordinar los movimientos con el ritmo y el tempo de la música.
Dimensión	Coordinación motriz		

Indicadores	Satisfactorio (3)	Básico (2)	Insatisfactorio (1)
Transiciones fluidas (TF)	Es capaz de realizar cambios suaves y sin interrupciones entre diferentes movimientos. Mantiene la continuidad y la coherencia de las secuencias ejecutadas.	Es capaz de realizar cambios entre diferentes movimientos. Mantiene la continuidad y la coherencia en algunas de las secuencias.	Tiene dificultades para realizar cambios suaves y sin interrupciones entre diferentes movimientos. Muestra desarticulación entre movimiento.
Coordinación de movimientos entre segmentos (CMS)	Es capaz de ejecutar movimientos de manera armónica, involucrando diferentes partes del cuerpo de manera coordinada y equilibrada.	Es capaz de ejecutar movimientos de manera armónica, involucrando algunas partes del cuerpo.	Tiene dificultades para ejecutar movimientos de manera armónica, involucrando diferentes partes del cuerpo de manera coordinada y equilibrada.
Dimensión	Desarrollo sensorial		
Indicadores	Satisfactorio (3)	Básico (2)	Insatisfactorio (1)
Audición y percepción musical (AP)	Es capaz de escuchar y sincronizar sus movimientos con la música.	Es capaz de escuchar la música, sin embargo, muestra dificultad para sincronizarla con sus movimientos.	Tiene dificultades para escuchar y sincronizar sus movimientos con la música.
Percepción visual (PV)	Es capaz de interactuar con el espacio de manera efectiva desplazándose y con sus compañeros, considerando no interferir en su espacio personal.	Es capaz de interactuar con el espacio y con sus compañeros, muestra limitaciones al desplazarse e interfiere en el espacio personal de sus compañeros en ocasiones.	Tiene dificultades al interactuar con el espacio y con sus compañeros, así como nula capacidad de desplazarse en el espacio e interfiere con el espacio personal de sus compañeros.
Variable: Participación			
Dimensión	Actitud y compromiso		
Indicadores	Satisfactorio (3)	Básico (2)	Insatisfactorio (1)
Interés y atención	Es capaz de enfocar la atención de manera efectiva en las actividades y se muestra comprometido participando activamente en cada una de ellas.	Es capaz de enfocar la atención en algunas actividades y su participación es ocasional.	Tiene dificultades para enfocar la atención en las actividades y su participación es nula.
Dimensión	Colaboración		
Indicadores	Satisfactorio (3)	Básico (2)	Insatisfactorio (1)
Comunicación efectiva	Es capaz de comunicarse con un lenguaje adecuado con sus compañeros, además muestra respeto hacia las ideas de los otros.	En ocasiones es capaz de comunicarse con sus compañeros y muestra respeto hacia las ideas de los otros algunas veces.	Tiene dificultades para comunicarse con un lenguaje adecuado con sus compañeros, además muestra una actitud de irrespeto hacia las ideas de los otros.

Trabajo en equipo		Es capaz de colaborar y contribuir efectivamente con sus compañeros, participa en grupo aportando ideas para lograr las metas de las actividades.	Es capaz de colaborar y contribuir con algunos de sus compañeros, participa de las actividades aportando sus ideas de manera limitada.	Tiene dificultades para trabajar en grupo, se muestra reacio a colaborar, contribuir o participar con sus ideas para lograr las metas de las actividades en grupo.			
Dimensión	Nivel de desempeño	Puntaje	Variable	Nivel de desempeño total			
Conocimiento corporal	Satisfactorio	7-9	Esquema corporal	Satisfactorio 21-30			
	Básico	4-6					
	Insatisfactorio	1-3					
Control corporal	Satisfactorio	7-9		Esquema corporal	Básico 11-20		
	Básico	4-6					
	Insatisfactorio	1-3					
Coordinación motriz	Satisfactorio	5-6				Esquema corporal	Insatisfactorio 1-10
	Básico	3-4					
	Insatisfactorio	1-2					
Desarrollo sensorial	Satisfactorio	5-6			Esquema corporal		Insatisfactorio 1-10
	Básico	3-4					
	Insatisfactorio	1-2					

5. Lista de cotejo de evaluación fase 2

Lista de cotejo fase 2.	
N°	Descripción de los indicadores
1	Ejecuta adecuadamente al menos cuatro pasos de locomoción
2	Implementa en sus secuencias dancísticas al menos tres calidades de movimiento
3	Implementa los desplazamientos dentro del espacio durante sus secuencias dancísticas
4	Utiliza al menos dos niveles de ejecución en sus secuencias dancísticas
5	Utiliza las direcciones básicas para dirigir sus movimientos en danza
6	Ejecuta los movimientos corporales al ritmo de la música
7	Tiene una escucha activa y una adecuada atención hacia las actividades sugeridas
8	Se comunica efectiva y respetuosamente con sus compañeros
9	Aporta ideas al grupo que contribuyen al logro de los aprendizajes

Variable	Nivel de desempeño	Puntaje
Danza creativa	Satisfactorio	13-18
	Básico	7-12
	Insatisfactorio	1-6
	Si	2
	No	1

6. Rúbrica de evaluación fase 3

Rúbrica para evaluar el autoconocimiento			
Variable: Autoconocimiento			
Indicadores	Satisfactorio (3)	Básico (2)	Insatisfactorio (1)
Identificación corporal (IC)	Identifica y nombra las partes del cuerpo, además, muestra conocimiento de cómo se mueve su cuerpo.	Identifica algunas partes del cuerpo, pero su conocimiento es limitado y a menudo omite partes importantes o las nombra incorrectamente. Muestra un conocimiento reducido de cómo se mueve su cuerpo.	Tiene dificultades para identificar o nombrar las partes del cuerpo de manera precisa. Su conocimiento sobre cómo se mueve su cuerpo es nulo.

Expresión (E)	Utiliza movimientos que reflejan su estado de ánimo o una historia, es capaz de expresar sus emociones a través del cuerpo.	Utiliza movimientos para expresar emociones o una historia, pero su capacidad para hacerlo es limitada.	Tiene dificultades para utilizar movimientos para expresar emociones o una historia. Su expresión es confusa o poco clara, y su lenguaje corporal no comunica de manera efectiva sus emociones.
Evaluación (Ev)	Describe sus propias fortalezas y debilidades en danza, además de reconocer sus logros personales.	Describe algunas fortalezas o debilidades en danza, además reconoce algunos logros personales.	Tiene dificultades para describir sus propias fortalezas y debilidades en danza, además no reconoce adecuadamente sus logros personales.
Confianza y seguridad (CS)	Se muestra seguro y dispuesto a participar en las actividades y está dispuesto a realizar movimientos nuevos o desafiantes.	Muestra en ocasiones disposición para participar en las actividades, pero su seguridad es variable. En ocasiones puede mostrar resistencia o timidez al realizar movimientos.	Muestra inseguridad y puede mostrar resistencia a asumir nuevos desafíos o realizar movimientos.

Variable: Participación

Dimensión		Actitud y compromiso		
Indicadores		Satisfactorio (3)	Básico (2)	Insatisfactorio (1)
Interés y atención (i)		Es capaz de enfocar la atención de manera efectiva en las actividades y se muestra comprometido participando activamente en cada una de ellas.	Es capaz de enfocar la atención en algunas actividades y su participación es ocasional.	Tiene dificultades para enfocar la atención en las actividades y su participación es nula.
Dimensión		Colaboración		
Indicadores		Satisfactorio (3)	Básico (2)	Insatisfactorio (1)
Comunicación efectiva (c)		Es capaz de comunicarse con un lenguaje adecuado con sus compañeros, además muestra respeto hacia las ideas de los otros.	En ocasiones es capaz de comunicarse con sus compañeros y muestra respeto hacia las ideas de los otros algunas veces.	Tiene dificultades para comunicarse con un lenguaje adecuado con sus compañeros, además muestra una actitud de irrespeto hacia las ideas de los otros.
Trabajo en equipo (t)		Es capaz de colaborar y contribuir efectivamente con sus compañeros, participa en grupo aportando ideas para lograr las metas de las actividades.	Es capaz de colaborar y contribuir con algunos de sus compañeros, participa de las actividades aportando sus ideas de manera limitada.	Tiene dificultades para trabajar en grupo, se muestra reacio a colaborar, contribuir o participar con sus ideas para lograr las metas de las actividades en grupo.
Variable	Nivel de desempeño	Puntaje		

Autoconocimiento	Satisfactorio	9-12
	Básico	5-8
	Insatisfactorio	1-4
Participación	Satisfactorio	7-9
	Básico	4-6
	Insatisfactorio	1-3

7. Rúbrica de evaluación fase 4

Rúbrica para evaluar el pensamiento creativo y crítico			
Variable: Pensamiento creativo			
Indicadores	Satisfactorio (3)	Básico (2)	Insatisfactorio (1)
Creación de movimientos (CM)	Es capaz de inventar variedad de movimientos y secuencias en danza desde su originalidad y creatividad.	Es capaz de inventar secuencias en danza, pero sus movimientos son limitados y sus creaciones repetitivas.	Tiene dificultades para inventar movimientos y secuencias en danza desde su originalidad y creatividad.
Relación movimiento - conceptos (R)	Es capaz de relacionar conceptos como emociones, formas o historias con movimientos, realiza interpretaciones precisas y claras de dichos conceptos.	Relaciona conceptos como emociones, formas o historias con movimientos, pero lo realiza de forma limitada. Sus actuaciones en ocasiones carecen de profundidad o precisión en la expresión de conceptos.	Tiene dificultades para relacionar conceptos como emociones, formas o historias con movimiento. Sus interpretaciones son confusas o incorrectas, y no reflejan de manera efectiva los conceptos que se presentan.
Improvisación (I)	Es capaz de improvisar de manera espontánea sin una coreografía preestablecida, mostrando fluidez y confianza en sus representaciones.	Es capaz de improvisar, pero muestra poca fluidez y cierta timidez, en ocasiones sus movimientos pueden parecer forzados.	Tiene dificultades para improvisar de manera espontánea. Su actuación carece de fluidez, puede mostrar falta de confianza en sí mismo y puede parecer incómodo o inseguro al realizar la actividad.
Transmisión (T)	Es capaz de contar historias o transmitir mensajes a través de su actuación en danza, utilizando la coreografía y la expresión corporal de manera creativa y efectiva para comunicar con claridad.	Es capaz de contar historias o transmitir mensajes a través de su actuación en danza, utilizando la coreografía y la expresión corporal de manera rudimentaria para comunicar, en ocasiones	Tiene dificultades para contar historias o transmitir mensajes a través de su actuación en danza, utilizando la coreografía y la expresión corporal de manera

		sus actuaciones carecen de profundidad o claridad.	limitada, sus actuaciones carecen de coherencia narrativa y claridad.
Variable: Pensamiento crítico			
Indicadores	Satisfactorio (3)	Básico (2)	Insatisfactorio (1)
Análisis (A)	Es capaz de analizar secuencias dancísticas propias y de compañeros. Puede identificar elementos específicos de las secuencias como la fluidez, la expresión emocional y la relación con la música, sus análisis son claros y coherentes.	Es capaz de analizar secuencias dancísticas propias y de compañeros. Puede identificar algunos elementos básicos de las secuencias como la fluidez y la relación con la música, sus análisis en ocasiones son superficiales.	Tiene dificultades para analizar secuencias dancísticas propias y de compañeros. Su identificación de elementos de la danza es nula, por lo cual su análisis es inexistente.
Interpretación danza (ID)	Es capaz de analizar objetivamente la interpretación de una historia o temática en una actuación de danza, evalúa si la expresión corporal se ajusta adecuadamente al concepto y propone conclusiones de cómo mejorar la coherencia entre concepto y ejecución. Sus evaluaciones y recomendaciones son claras y fundamentadas.	Es capaz de analizar la interpretación de una historia o temática en una actuación de danza de manera limitada, ofrece algunas conclusiones generales sobre la relación entre la exploración corporal y el concepto. Sus evaluaciones y recomendaciones son superficiales.	Tiene dificultades para analizar objetivamente la interpretación de una historia o temática en una actuación de danza, su evaluación sobre la coherencia entre la expresión corporal y el concepto es inexistente. No propone conclusiones de cómo mejorar la actuación.
Retroalimentación constructiva (RC)	Es capaz de realizar y recibir retroalimentaciones de manera constructiva, haciendo comentarios basados en evidencias y razones claras, y se muestra abierto a las sugerencias para mejorar su desempeño.	Es capaz de realizar y recibir retroalimentaciones constructivas de manera limitada, haciendo comentarios que en ocasiones carecen de evidencias y razones claras, y puede mostrar en ocasiones reacio hacia las sugerencias para mejorar su desempeño.	Tiene dificultades para realizar y recibir retroalimentación de manera constructiva. Sus comentarios pueden ser vagos, confusos o irrelevantes, y no se basan en evidencias o razones sólidas. Puede mostrar una falta de receptividad a las sugerencias para mejorar su desempeño.
Análisis reflexivo (AR)	Es capaz de analizar y evaluar de manera objetiva sus elecciones de movimientos, expresión y estilos en sus interpretaciones de danza.	Analiza y evalúa sus elecciones de movimientos, expresión y estilos en sus interpretaciones de danza, pero su capacidad para hacerlo es reducida	Tiene dificultades para analizar y evaluar de manera objetiva sus elecciones de movimientos, expresión y estilos en sus interpretaciones de danza.
Variable: Participación			
Dimensión	Actitud y compromiso		
Indicadores	Satisfactorio (3)	Básico (2)	Insatisfactorio (1)

Interés y atención (i)	Es capaz de enfocar la atención de manera efectiva en las actividades y se muestra comprometido participando activamente en cada una de ellas.	Es capaz de enfocar la atención en algunas actividades y su participación es ocasional.	Tiene dificultades para enfocar la atención en las actividades y su participación es nula.
Dimensión	Colaboración		
Indicadores	Satisfactorio (3)	Básico (2)	Insatisfactorio (1)
Comunicación efectiva (c)	Es capaz de comunicarse con un lenguaje adecuado con sus compañeros, además muestra respeto hacia las ideas de los otros.	En ocasiones es capaz de comunicarse con sus compañeros y muestra respeto hacia las ideas de los otros algunas veces.	Tiene dificultades para comunicarse con un lenguaje adecuado con sus compañeros, además muestra una actitud de irrespeto hacia las ideas de los otros.
Trabajo en equipo (t)	Es capaz de colaborar y contribuir efectivamente con sus compañeros, participa en grupo aportando ideas para lograr las metas de las actividades.	Es capaz de colaborar y contribuir con algunos de sus compañeros, participa de las actividades aportando sus ideas de manera limitada.	Tiene dificultades para trabajar en grupo, se muestra reacio a colaborar, contribuir o participar con sus ideas para lograr las metas de las actividades en grupo.

Variable	Nivel de desempeño	Puntaje
Pensamiento creativo	Satisfactorio	9-12
	Básico	5-8
	Insatisfactorio	1-4
Pensamiento crítico	Satisfactorio	9-12
	Básico	5-8
	Insatisfactorio	1-4
Participación	Satisfactorio	7-9
	Básico	4-6
	Insatisfactorio	1-3

8. Rúbrica de evaluación fase 5

Rúbrica para evaluar la toma de decisiones y el pensamiento creativo

Variable: Toma de decisiones			
Indicadores	Insatisfactorio (1)	Básico (2)	Satisfactorio (3)
Elección de tema para actuación grupal (ET)	Tiene dificultades para evaluar diferentes ideas y conceptos para la actuación grupal de danza. Su capacidad para considerar las necesidades del grupo y sus propias capacidades es inexistente.	Es capaz de evaluar diferentes ideas y conceptos para una actuación grupal de danza, pero de manera limitada, considera algunas necesidades del grupo y sus propias capacidades de manera superficial.	Es capaz de evaluar diferentes ideas y conceptos para una actuación grupal de danza, considerando las necesidades del grupo y sus propias capacidades. Examina cada idea respecto a pros y contras.
Selección de música (SM)	Tiene dificultades para evaluar diferentes opciones de música para la actuación de danza. Su capacidad para considerar el estilo, la narrativa o la temática es inexistente.	Es capaz de evaluar diferentes opciones de música para una actuación de danza, considera algunos aspectos como el estilo, la narrativa o la temática que se quiere expresar.	Es capaz de evaluar diferentes opciones de música para una actuación de danza, teniendo en cuenta el estilo, la narrativa o la temática que se quiere expresar.
Creación coreográfica (CC)	Tiene dificultades para evaluar y aportar ideas en la creación de coreografías grupales, además presenta dificultad para evaluar sus propias capacidades y limitaciones, así como las del grupo, al tomar decisiones sobre qué movimientos aportar.	Es capaz de evaluar y aportar ideas en la creación de coreografías grupales, pero de manera reducida. Además, sus aportaciones son muy superficiales.	Es capaz de evaluar y aportar ideas llamativas en la creación de coreografías grupales, considera cómo cada movimiento se alinea con la música y el tema, además de evaluar sus propias capacidades y limitaciones, y las del grupo para decidir qué movimientos aportar.
Variable: Pensamiento creativo			
Indicadores	Insatisfactorio (1)	Básico (2)	Satisfactorio (3)
Generación de conceptos (GC)	Tiene dificultades para generar ideas y conceptos creativos para la obra de danza. Puede ofrecer ideas poco variadas y su capacidad para evaluar cómo estas ideas se relacionan con el tema, la música y la narrativa es inexistente.	Es capaz de generar ideas y conceptos creativos para la obra de danza de manera limitada. Proporciona algunas ideas, evalúa algunas posibilidades y considera cómo estas ideas se relacionan con el tema, la música y la narrativa de forma superficial.	Es capaz de generar variedad de ideas y conceptos creativos para la obra de danza. Evalúa diferentes posibilidades y considera cómo estas ideas se relacionan con el tema, la música y la narrativa.
Colaboración creativa (CC)	Tiene dificultades para trabajar de manera colaborativa con sus compañeros en la creación de la obra de danza. Puede mostrar resistencia a considerar las ideas y contribuciones de los demás. Sus	Es capaz de trabajar de manera colaborativa con algunos de sus compañeros, analiza de forma superficial las ideas y contribuciones propias y de los demás, en ocasiones puede tener	Es capaz de trabajar de manera colaborativa con sus compañeros en la creación de la obra. Analiza las ideas y contribuciones propias y de los demás de manera objetiva y

	interacciones pueden ser poco constructivas y no contribuir de manera significativa al proceso creativo del grupo.	dificultades para integrar las ideas de manera coherente en la coreografía.	considera cómo se pueden integrar en la coreografía.
Integración de elementos culturales (IEC)	Tiene dificultades para integrar elementos culturales en la obra de danza, sus integraciones pueden ser incoherentes o poco respetuosas, y pueden no relacionarse claramente con el tema y la música de la obra.	Es capaz de integrar algunos elementos culturales de manera básica en la obra de danza, aunque su relación con la narrativa puede ser poco clara.	Es capaz de integrar variedad de elementos culturales en la obra de danza de manera respetuosa y creativa, considerando la coherencia de la narrativa y la relación de estos elementos con el tema y la música de la obra.

Variable: Participación

Indicadores	Insatisfactorio (1)	Básico (2)	Satisfactorio (3)
Actitud y compromiso (a)	Tiene dificultades para enfocar la atención en las actividades y su participación es nula.	Es capaz de enfocar la atención en algunas actividades y su participación es ocasional.	Es capaz de enfocar la atención de manera efectiva en las actividades y se muestra comprometido participando activamente en cada una de ellas.
Colaboración (c)	Tiene dificultades para utilizar un lenguaje adecuado con sus compañeros, además muestra una actitud de irrespeto hacia las ideas de los otros; asimismo, presenta dificultad para trabajar en grupo, se muestra reacio a colaborar, contribuir o participar con sus ideas para lograr las metas de las actividades en grupo.	En ocasiones utiliza un lenguaje adecuado con sus compañeros y muestra respeto hacia las ideas de los otros. Colabora y contribuye con algunos de sus compañeros, participa de las actividades aportando sus ideas de manera limitada.	Utiliza un lenguaje adecuado con sus compañeros, muestra respeto hacia las ideas de los otros; asimismo, colabora y contribuye efectivamente con sus compañeros y participa en las actividades en grupo aportando ideas para lograr las metas.

Variable	Nivel de desempeño	Puntaje
Toma de decisiones	Satisfactorio	7-9
	Básico	4-6
	Insatisfactorio	1-3
Pensamiento creativo	Satisfactorio	7-9
	Básico	4-6
	Insatisfactorio	1-3

Participación	Satisfactorio	5-6
	Básico	3-4
	Insatisfactorio	1-2

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
México.

Alojamiento de la Tesis en el Repositorio Institucional	
Título de Tesis:	Danza: herramienta para el desarrollo de Habilidades para la Vida (HpV) desde la educación primaria
Autor(a) o autores(ras) de la Tesis:	Lic. Daniela Rodríguez Álvarez
ORCID:	https://orcid.org/0009-0008-0302-2594
Resumen de la Tesis:	<p>La educación como eje transversal de la sociedad, ha presentado a través de la historia variedad de evoluciones en respuesta a las demandas sociales; en la actualidad, se plantea la necesidad de concebir desde el ámbito educativo a los individuos de manera holística, ya que las instituciones educativas consideradas como espacios de enseñanza y aprendizaje influyen en el desarrollo integral de los sujetos, dotándolos y fortaleciendo aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales, con la finalidad de formar ciudadanos capaces de convivir en sociedad. Por ende, es crucial desde la educación básica desarrollar de modo transversal las Habilidades para la Vida (HpV) en los estudiantes con el propósito de fomentar el desarrollo integral y la adaptación social.</p> <p>La presente investigación tuvo como objetivo fortalecer las habilidades con mayor deficiencia en los estudiantes de la institución educativa. Partiendo de esto, la metodología implementada fue la investigación acción, ya que implicó la indagación del bajo nivel de desarrollo de las HpV en los participantes y,</p>

	<p>posteriormente una intervención educativa a través de procesos de investigación y reflexión de los agentes involucrados en la problemática, con la finalidad de lograr una transformación significativa del entorno.</p> <p>La intervención se realizó a través del proyecto educativo: <i>El legado de Saltadilla: el poder transformador de la danza</i>, el cual fue una propuesta innovadora en danza creativa aplicada al ámbito educativo que buscó transversalizar los contenidos dancísticos con un enfoque de HpV. El propósito principal fue fortalecer las <i>habilidades cognitivas</i> en los estudiantes de la institución educativa.</p>
<p>Palabras claves de la Tesis:</p>	<p>Habilidades para la Vida, danza creativa, educación primaria</p>
<p>Referencias citadas:</p>	<p>Acaso, M., & Megías, C. (2017). <i>Art Thinking</i> (Séptima edición). Editorial Planeta, S.A.</p> <p>Alquerque Camargo, A. A., Galván Escudero, M. F., Ortiz López, D. P., & Sepúlveda Alzate, J. D. (2021). Fortalecimiento del proceso de formación del pensamiento social a partir de secuencias didácticas y desde la lectura del territorio con el uso de la herramienta tecnológica Wix, en los estudiantes del grado 11B de la I. E. San Pedro Claver de Apartadó-Antioquia.</p> <p>Aparicio Herranz, C. (2022). <i>El desarrollo del esquema corporal a través de la expresión plástica y corporal en Educación infantil: diseño didáctico</i>. Universidad de Valladolid.</p> <p>Arévalo Vargas, A. M. (2018). <i>La evaluación continua como herramienta de aprendizaje para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes de ciclo II en el IED Nicolás Esguerra</i>. Universidad Libre.</p>

Arnáiz Sánchez, P., & Lozano Martínez, J. (1992). Esquema corporal: evaluación e intervención psicomotriz. *Anales de pedagogía*, 10, 221–239.

Barbosa, E., & Moura, D. (2013). *Proyectos Educativos y Sociales: Planificación, gestión, seguimiento y evaluación*. NARCEA, S.A. DE EDICIONES.

Bustos Celis, I. G. (2018). Percepciones de los estudiantes de educación física e ingeniería civil de la Universidad de Pamplona sobre la discriminación racial como realidad psicosocial.

Craig, G., & Baucum, D. (2009). *Desarrollo psicológico* (Novena edición).

Dallal, A. (2007). *Los elementos de la danza* (Primera edición). Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial.

Delors, J., & Al Mufti, I. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Santillana.

Delval, Juan. (1996). *El desarrollo humano*. Siglo XXI.

Díaz de Villegas, L., Salvador Jiménez, R., Mesa Carpio, N., & Veitía Arrieta, I. (2021). El desarrollo de habilidades para la vida desde la promoción de salud The development of life skills from health promotion. *EDUMECENTRO*, 13(1), 236–251. <https://orcid.org/0000-0002-2856-0283>

Díaz Posada, L. E., Rosero Burbano, R. F., Melo Sierra, M. P., & Aponte López, D. (2013). Habilidades para la vida: Análisis de las propiedades psicométricas de un test creado para su medición. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 4(2), 181–200.

Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162–167. www.elsevier.es

Dueñas Salmán, L. R., & García López, E. J. (2012). El estudio de la cultura de participación, aproximación a la demarcación del concepto. *Razón y Palabra*. www.razonypalabra.org.mx

Fundación Instituto de Ciencias del Hombre. (s/f). La evaluación educativa: conceptos, funciones y tipos.

Galiani, D., & Terlato, A. N. (2020). Desde la inteligencia emocional al liderazgo empático. <http://hdl.handle.net/10419/238393>

Gamboa Graus, M. E. (2019). La Zona de Desarrollo Próximo como base de la pedagogía desarrolladora. *Didáctica y Educación*, 10(4).

Gobierno Autónomo Municipal de La Paz. (2017). *Habilidades para la vida*.

Guevara Alban, G. P., Verdesoto Arguello, A. E., & Castro Molina, N. E. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *Revista RECIMUNDO*, 4(3), 163–173.

Hernández Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*.

Ley de Educación del Estado de Tabasco. (2020).

López Arauz, R. S., Mejía Solano, M. del S., & Hernández Jirón, C. del R. (2019). *Enseñanza-aprendizaje de las artes y el patrimonio cultural*.

Luna Alfaro, M. de L., Casillo Castro, B., & Aranda Roche, R. (2020). *Manual metodológico para la elaboración de proyectos de intervención*.

Mangrulkar, L., Whitman, C. V., & Posner, M. (2001). *Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes*.

Mantilla Castellanos, L. (2001). *Habilidades para la Vida. Una propuesta educativa para la promoción del desarrollo humano y la prevención de problemas psicosociales*.

Mantilla Castellanos, L. (2005). *Habilidades para la vida. Una propuesta educativa para convivir mejor*. *Revista del Instituto de Investigaciones Educativas*, 9(16).

Martínez Ruíz, V. (2014). *Habilidades para la vida: una propuesta de formación humana* (pp. 61–89).

Molina Camargo, A. (2020). Yoga como recurso didáctico para el desarrollo de las habilidades motrices básicas y formación de un esquema corporal. Universidad de Pamplona, Colombia.

Otsubo, N., Freda, C. A., & Wilner, A. D. (2004). Manual de desarrollo integral de la infancia.

Panesso Giraldo, K., & Arango Holguín, M. J. (2017). La autoestima, proceso humano. *Revista Electrónica PSYCONEX*, 9(14).

Papalia, D. E., Olds, S. Wendkos., & Feldman, R. Duskin. (s/f). *Human development*.

Pastor Prada, R., Vicente Nicolás, G., López Melgarejo, A. M., & López Núñez, N. (2022). Danza educativa en el aula actual: percepción y formación de los docentes en Primaria y Secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(1), 79–91.
<https://doi.org/10.6018/reifop.473541>

Paz y Miño, S. (2019). Visión crítica de la educación. *ComHumanitas: revista científica de comunicación*, 10(1), 82–90.
<https://doi.org/10.31207/rch.v10i1.190>

Portillo Torres, M. C. (2017). Educación por habilidades: Perspectivas y retos para el sistema educativo. *Revista Educación*, 41(2), 1.
<https://doi.org/10.15517/revedu.v41i2.21719>

Prado, R. A. (2018). La socioformación: un enfoque de cambio educativo. En *Revista Iberoamericana de Educación / Revista Iberoamericana de Educação* (Vol. 76, Número 1).

Rekalde, I., Vizcarra, M. T., & Macazaga, A. M. (2013). La observación como estrategia de investigación para construir contextos de aprendizaje y fomentar procesos participativos. *Educacion XX1*, 17(1), 201–220.
<https://doi.org/10.5944/educxx1.17.1.1074>

Rivas Hernández, G. M., & Oporta González, J. del S. (2016). La danza creativa como instrumento pedagógico para la educación.

Sánchez Mendiola, M. (2018). La evaluación

del aprendizaje de los estudiantes: ¿es realmente tan complicada? Revista Digital Universitaria, 19(6).
<https://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2018.v19n6.a1>

Santana Campas, M. A., Ramos Santana, C. M., Arellano Montoya, E., & Molina del Río, J. (2018). Propiedades psicométricas del Test de Habilidades para la vida en una muestra de jóvenes mexicanos. *Unifé*, 26(2).

Secretaría de Educación Pública. (2012). El enfoque formativo de la evaluación.

Secretaría de Educación Pública. (2017). Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Educación Preescolar. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación.

Serrano, J. M., & Pons, R. M. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1).
<http://redie.uabc.mx/vol13no1/contenido-serranopons.html>

Tamés Muñoz, E. R. (2004). La enseñanza del arte en la educación básica en México.

Torres Arias, R. (2013). La evaluación formativa.

Vicente Nicolás, G., Ureña Ortín, N., Gómez López, M., & Carrillo Viguera, J. (2010). La danza en el ámbito de educativo. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 17, 42–45.
www.retos.org

Zapata, F., & Rondán, V. (2016). *La Investigación-Acción Participativa: Guía conceptual y metodológica* del Instituto de Montaña.