

Unidad Ajusco

LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

“Un taller de danza para favorecer la convivencia armónica”

T E S I S

Que para obtener el título de Licenciado (a) en Psicología Educativa

P r e s e n t a n :

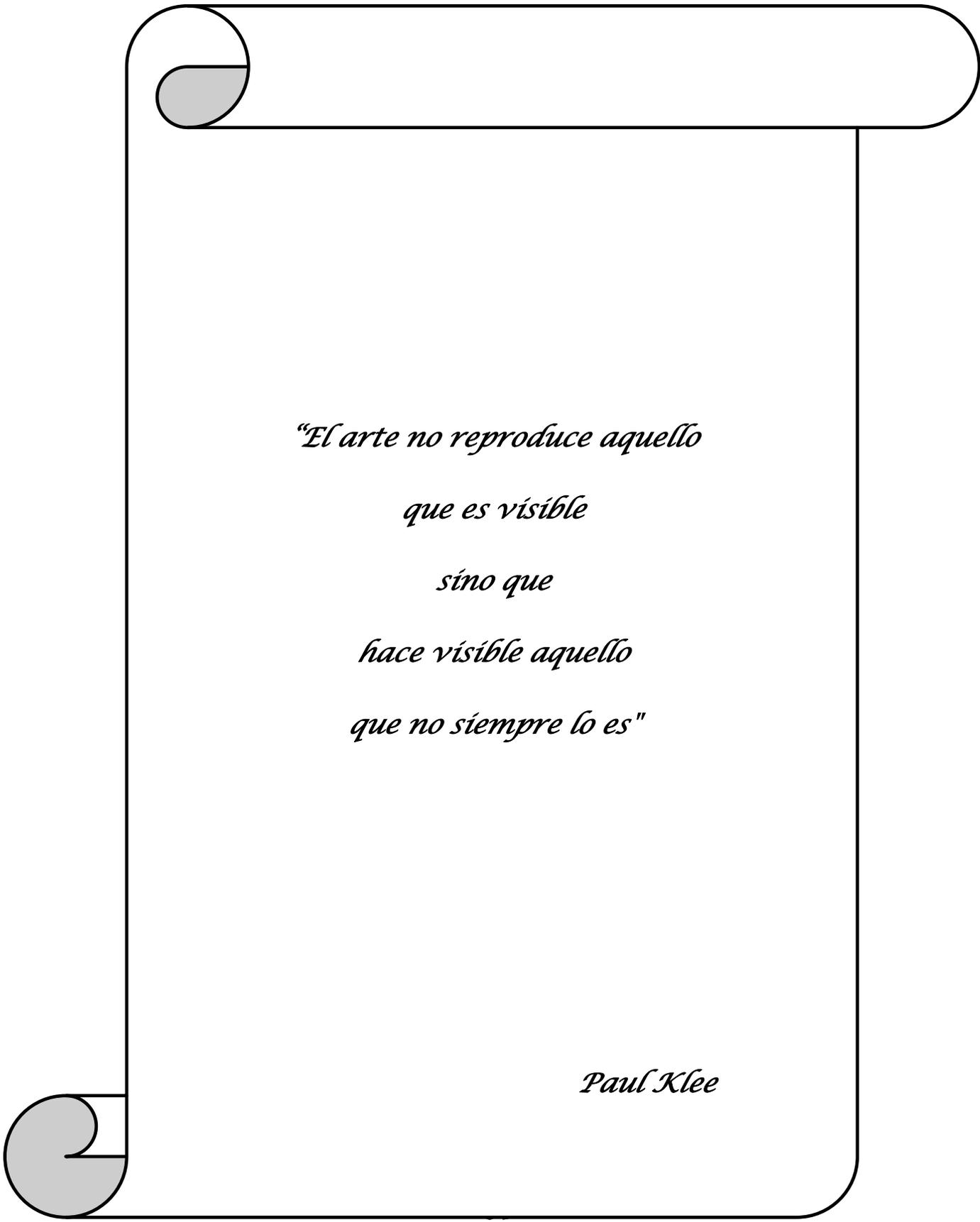
**CASTRO CASALES FRANCISCO ALEJANDRO
RAMÍREZ SÁNCHEZ MARÍA BELINDA**

**Asesora:
Morales Herrera Leticia**

México D. F.

Noviembre del 2011





*"El arte no reproduce aquello
que es visible
sino que
hace visible aquello
que no siempre lo es"*

Paul Klee

AGRADECIMIENTOS

A la UPN por su agradable cobijo y formación.

A aquellos profesores que dejaron huella y nos motivaron a nunca perder el hambre de aprender.

A nuestra Asesora por su orientación y apoyo incondicional, por recibirnos siempre con una sonrisa, fue nuestro rayo de sol en días nublados.

A la Mtra. María Benítez por su gran aportación y confianza en el proyecto.

A la Mtra. Elizabeth Ramírez por su interés y apoyo.

Al Director Técnico por creer en nuestro proyecto y abrirnos las puertas de la Escuela Secundaria.

A los Maestros Lectores por sus oportunas observaciones, aportes y cálida atención.

A todos los locos que han pisado este mundo con todo en contra, por creer en sus ideas y perseguir sus sueños, porque gracias su necesidad e irreverencia mucho de lo bello existe.

Pero sobre todo gracias a aquellos que no confiaron en nosotros y a los que nos dieron la espalda cuando más necesitamos de su apoyo, ya que con su rechazo forzaron a nuestros corazones para alcanzar lo que deseamos, cada vez que nos miraron por debajo del hombro nos hicieron gigantes, llevándonos a descubrir de lo que somos capaces. Les agradecemos profundamente motivarnos más al desear que declináramos en este camino pues lograron que nos aferráramos a continuar, porque nos dieron fuerza para alcanzar esta meta que sólo es el principio de algo que no imaginan.

Dedicatoria

*A dos grandes mujeres que siempre me esperan y me dan aliento
para continuar, mi abuela y mi madre*

A mi familia por su apoyo y cobijo

*A mi tío Eusebio, hoy cumplo la promesa que hice cuando partiste,
espero te sientas orgulloso de lo que he logrado, no sólo como
estudiante si no como persona*

*A los que me estiman y son mis hermanos, ustedes son mi familia y
aunque no compartimos genes ni profesión, si compartimos la misma
sangre, gracias por no querer cambiarme y aceptar mi defectuosa
persona*

*A mi amiga, mi cómplice y mi amor la que no sólo inspira música y
letra, sino inspira mi vida*



*Francisco A. Castro
El gatito trovador*

Dedicatoria



*A mi Teotl por toda la yollistli
A mi mamá por estar conmigo siempre
A mi papá por apoyarme en el proceso
A mi hermana por superar conmigo
aquel tiempo*

*A mis abuelos (as) que desde donde están me siguen inspirando
A esas personas especiales que ya no están pero viven en sus
enseñanzas
A quienes estimo mucho y siempre me hacen sentir bien
A los que luchan por hacer de México un lugar mejor
A mi amor de quien he aprendido mucho y me impulsa a ser mejor
cada día*

Desde mi corazón muchísimas...



Belinda

Yolotl

¡TLAZOHCAMATI!

ÍNDICE

RESUMEN.....	I
INTRODUCCIÓN.....	II
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	VI
JUSTIFICACIÓN.....	VII

CAPÍTULO I.- MARCO TEÓRICO

1.- ADOLESCENCIA.....	1
1.1.- RELACIONES INTERPERSONALES.....	9
1.2.- COMUNICACIÓN.....	15
1.3.- ESCUELA SECUNDARIA.....	20
1.4.- VALORES CÍVICOS.....	25
2.- LA PREVENCIÓN EN ORIENTACIÓN EDUCATIVA.....	29
3.- CONFLICTOS ESCOLARES.....	31
3.1.- TIPOS DE VIOLENCIA.....	33
3.1.1.- FÍSICA.....	34
3.1.2.- PSICOLÓGICA.....	35
3.1.3.- VERBAL.....	35
3.1.4.- SIMBÓLICA.....	35
3.2.- BULLYING.....	37

3.3.- MANEJO DE CONFLICTOS.....	38
4.- DE LA VIOLENCIA A LA CONVIVENCIA ARMÓNICA.....	40
4.1.- CONVIVENCIA ESCOLAR.....	43
4.2.- ACCIONES PREVENTIVAS.....	46
4.2.1.- LA DANZA COMO ALTERNATIVA DE PREVENCIÓN.....	49
4.2.1.1.- EXPERIENCIA EN MÉXICO.....	51
4.2.1.2.- DANZA EXPERIENCIA EN SECUNDARIA.....	61
4.2.2.- LA DANZA.....	67
4.3.- CONVIVENCIA ARMÓNICA.....	73
4.4.- APRENDER A CONVIVIR.....	75
4.5.- HABILIDADES SOCIALES.....	79
4.6.- ACTITUDES Y CREENCIAS.....	81

CAPÍTULO II.- MÉTODO

2.1.- TIPO DE ESTUDIO.....	86
2.2.- OBJETIVO GENERAL.....	87
2.3.- OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	87
2.4.- HIPÓTESIS.....	88
2.5.- POBLACIÓN.....	88
2.6.- ESCENARIO.....	89
2.7.- INSTRUMENTOS.....	89
2.8.- INTERVENCIÓN EDUCATIVA.....	91

2.9.- DISEÑO DEL TALLER DE DANZA.....	92
2.9.1.- ESTRUCTURA DEL TALLER DE DANZA.....	92
2.10.- PROCEDIMIENTO.....	100
2.11.- EXPERIENCIA DEL PROCESO	104

CAPITULO III.- ANÁLISIS DE RESULTADOS

ANÁLISIS.....	112
DISCUSIÓN.....	179
CONCLUSIONES.....	185
SUGERENCIAS.....	188
ALCANCES Y LIMITACIONES.....	189
REFERENCIAS	
ANEXOS	

RESUMEN

El presente trabajo tiene por objetivo general aplicar un taller de Danza Contemporánea para favorecer actitudes hacia la convivencia armónica y conocer si este contribuye a prevenir la violencia entre los estudiantes de primer grado de secundaria. Es abordado desde la labor del Orientador Educativo como una alternativa de intervención en la escuela. Contiene el resultado del esfuerzo por emplear la danza como un medio para alcanzar dicho objetivo.

En cuanto al fundamento teórico que contiene la presente investigación, se abordan aspectos como son: la adolescencia, la importancia de la prevención en la intervención educativa, los conflictos escolares, la transición de la violencia a la convivencia armónica y la convivencia armónica. La investigación es de tipo correlacional siguiendo un enfoque metodológico de corte mixto, el cual tiene como característica la recolección y análisis de procesos cualitativos y cuantitativos. Se realizó por medio de la aplicación de un cuestionario y entrevista al inicio y al final del taller de danza, que se desarrolló a lo largo de 15 sesiones. En las cuales participaron 16 alumnos integrantes de un grupo de primer grado de secundaria, cuyas edades oscilan entre los 11 y los 14 años.

Los resultados encontrados se analizaron por medio de categorías, porcentajes, gráficas e histogramas. De lo cual se obtuvo que la danza en la escuela secundaria puede ser utilizada como un medio para promover actitudes encaminadas hacia el logro de una convivencia de forma armónica, entre los alumnos de primer grado de secundaria. Se destacó que a través de la aplicación del taller de danza, los estudiantes mostraron una disminución de conductas agresivas en la resolución de problemas dentro del grupo, previniendo que dichos actos se tornaran a expresiones de mayor magnitud, así como el fortalecimiento del diálogo entre los mismos. Finalmente se puntualiza que la danza como una disciplina del arte debe revalorarse dentro del contexto educativo por parte de las autoridades, padres de familia y del Orientador Educativo, para planear propuestas de intervención a fin de contribuir al desarrollo escolar. I

INTRODUCCIÓN

El Estado Mexicano está obligado a contribuir al desarrollo de la convivencia social de manera armónica para cuidar la integridad y favorecer el bienestar y calidad de vida de la población, según el Plan Nacional de Desarrollo 2007(Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, 2007).

En este sentido la educación básica juega un papel preponderante, ya que por medio de ésta se ofrece a los habitantes de México la oportunidad para la adquisición y desarrollo de conocimientos, habilidades, valores y bases para continuar aprendiendo a lo largo del ciclo vital. Para formar miembros de la sociedad mexicana y del mundo, capaces de tener un desempeño responsable y hacer frente a los retos y cambios sociales (Dirección General de Desarrollo Curricular, 2006).

Datos del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2010), indican que en fechas recientes se ha detonado un aumento en el índice de violencia, el cual ha impactado en la educación secundaria. Ya que en este último nivel educativo se han desarrollado diversas problemáticas que repercuten en el desempeño escolar, una de ellas es la agresión con la que los adolescentes establecen sus relaciones cotidianas (Lucena 2010).

Diversas normatividades como la Ley General de Educación (1993) y el Programa Nacional de Educación se han dado a la tarea de promover de manera legislativa normas que rijan la convivencia dentro del sistema educativo nacional. Sin embargo, dichas leyes se tornan vulnerables dentro de la comunidad escolar, ya que en los últimos años se han presentado diversidad de casos en los que para dar solución a los problemas escolares los alumnos recurren a la violencia.

Ante la necesidad del sistema educativo de implementar medidas para favorecer el diálogo, prevención y la solución no violenta de conflictos, se propone una alternativa que promueva las relaciones y actividades cotidianas de los alumnos de una manera armónica a través del arte, mediante una técnica de la Danza Contemporánea utilizada y desarrollada por personas con capacidades especiales, cuya aplicación es accesible a todo individuo. Siendo ésta el medio para promover las actitudes que faciliten el camino hacia la convivencia y prevención de la violencia, al sensibilizar a un grupo de alumnos desde el enfoque de la Educación para la Paz.

Por lo que el objetivo rector es aplicar un taller de Danza Contemporánea para favorecer las actitudes hacia la convivencia armónica y conocer si dicho taller contribuye a prevenir la violencia entre los adolescentes de primer grado de secundaria.

Así, el presente trabajo se ha estructurado en tres capítulos, cuyo contenido específico se describe a continuación:

El primer capítulo se conforma a través de cuatro temas centrales los cuales son: Adolescencia, La prevención en orientación educativa, Conflictos escolares, De la violencia a la convivencia armónica.

Se inicia con el desarrollo del tema de la adolescencia, ya que es ésta la etapa que atraviesa la población participante en este estudio. Por ello es importante saber en qué consiste, así como conocer la postura que se tiene acerca de ella, cuáles son los intereses y la forma de relación entre los alumnos, al cursarla.

Después se menciona la importancia de la orientación educativa para la prevención de situaciones que impactan negativamente el desarrollo educativo, en este sentido se muestran los niveles de prevención en la educación. Otro rubro importante es el manejo de los conflictos escolares, para ello es necesario conocer lo tipos de violencia, donde destaca una modalidad que persiste dentro de la escuela llamada *bullying*, que de acuerdo a Olweus (1998) consiste en un acoso sistematizado entre alumnos en planteles escolares.

Dentro de la propuesta es necesario plantear la transición de la violencia a la convivencia armónica, insertando en ella cómo se caracteriza la convivencia escolar. Además se muestra la danza como una de las acciones preventivas de manifestaciones nocivas que pueden permear la relación entre los alumnos. También se presentan aspectos relacionados como son: el aprender a convivir, las habilidades sociales, las actitudes y creencias necesarios para ampliar la comprensión del tema.

El segundo capítulo comprende el desarrollo del planteamiento metodológico seguido en la investigación.

Una vez expuesto el desarrollo teórico se aborda el método utilizado el cual consta de un enfoque mixto, permitiendo así enriquecer las posturas cualitativa y cuantitativa, se mencionan cada uno de los instrumentos empleados, dos cuestionarios sobre el estado y progreso de la convivencia diseñados y validados por Ortega y Del Rey (2004), así como las entrevistas iniciales y posteriores al mismo, la población, el escenario, el diseño del taller de danza y detalles relevantes de su aplicación.

El tercer capítulo contiene el análisis de los resultados obtenidos y analizados de manera categórica.

Cabe señalar que debido al tamaño de la muestra no es posible recurrir a un estadístico de prueba para corroborar la hipótesis, por ello los datos encontrados de los instrumentos aplicados al inicio y conclusión del taller, se presentan segmentados en categorías y graficas nominalmente, para permitir la clara comprensión de los resultados obtenidos.

También se presentan al lector las fuentes consultadas, los formatos de dichos instrumentos y las cartas descriptivas de cada sesión, los cuales se ubican en la parte final del trabajo.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

De acuerdo a la Ley General de Educación (1993) y el Programa Nacional de Educación 2001-2006 vigentes, un fundamento esencial en común es buscar que las instituciones educativas promuevan el diálogo respetuoso entre todos los miembros de la comunidad y la sociedad en general. Por ello se decreta que una de las funciones primordiales dentro de su apartado dirigido a orientación y tutoría es acompañar a cada grupo de alumnos en las acciones que favorezcan su inserción en la dinámica de la escuela secundaria y en los diversos momentos de su estancia en la misma. Favorecer el diálogo y la solución no violenta de los conflictos en el grupo y en la comunidad escolar, el respeto a la diversidad y a la valoración del trabajo colectivo como medio para la formación continua y el mejoramiento personal y de grupo.

Debido a las distintas problemáticas que afectan de manera directa a los alumnos de escuelas secundarias y a la frecuente violencia en sus relaciones y actividades cotidianas, se considera necesaria la aplicación de una intervención educativa que además de ser normativa, sea formativa. Es decir que contribuya a sensibilizar a la población de alumnos con la intención de formar y reforzar valores, que fomenten principalmente el respeto a las diferencias y la sana convivencia.

Por lo que las preguntas de investigación son:

¿Puede la Danza Contemporánea favorecer las actitudes hacia la convivencia armónica entre adolescentes?

¿Cómo contribuye a la prevención de la violencia un taller de Danza Contemporánea para alumnos de primero de secundaria?

JUSTIFICACIÓN

En los últimos años el aumento en el índice de violencia ha crecido de manera alarmante en México en los distintos ámbitos de la sociedad, asimismo en el sector educativo se ha incrementado y más aún en lo que se refiere al nivel de Educación Básica y dentro de éste en la educación secundaria (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2010).

Brusati (2005, citado por Linton 2005) quien coordina del proyecto de Educación para la Paz con el apoyo de la UNICEF en México, indica que la violencia es uno de los principales motivos por el cual se ha incrementado la deserción escolar, especialmente en la educación secundaria donde uno de cada 25 alumnos deja sus estudios antes de alcanzar la edad de 15 años.

De acuerdo al estudio realizado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en el 2007 titulado “Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México”, se encontró que un 43.6% de los 52 mil alumnos participantes de secundaria ha sido víctima de algún tipo de violencia por parte de sus compañeros. Esta situación ha sido de gran preocupación para las autoridades educativas, quienes han depositado en el papel del Orientador Educativo la labor de promover alternativas para enfrentar la violencia en las escuelas, principalmente la que se ejerce entre iguales.

Diferentes medidas han sido empleadas para enfrentar dicha situación, algunas en su mayoría se gestan bajo la premisa de promover acciones para disminuir la violencia, mientras que otras se plantean promover la convivencia armónica y prevenir la violencia en las escuelas. En el artículo 3° de la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos en su apartado C, se establece que es obligación de la educación el contribuir hacia una mejor convivencia en la escuela.

En el Plan Nacional de Desarrollo (2007-2012) se indica como uno de sus objetivos centrales que el Estado a través de sus distintas Instituciones debe velar por contribuir al desarrollo de la convivencia social de manera armónica, para cuidar la integridad de los ciudadanos y favorecer bienestar y calidad de vida.

La Ley General de Educación (1993) señala en su artículo 8° apartado tres, que la educación debe ofrecer elementos a los alumnos con el fin de contribuir a una mejor convivencia humana, para el desenvolvimiento social, digno y armónico. Por su parte la UNESCO en voz de Delors (1996) decreta que uno de los cuatros pilares de la educación es el aprender a convivir.

En este sentido las expresiones artísticas han sido reconocidas como herramientas para favorecer la sensibilización y comunicación entre los seres humanos (Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de la Danza, 2010) y en los jóvenes pueden ser una forma de expresión de sus ideas y emociones, sobre todo en la adolescencia.

De acuerdo al Plan de Estudios 2006 de Educación Secundaria se pretende alcanzar en los alumnos el desarrollo de competencias para la convivencia armónica, a través de favorecer las relaciones entre ellos. Además, conforme al mapa curricular las asignaturas artísticas pretenden seguir de manera horizontal su continuidad para propiciar el convivir de los estudiantes, pero el tiempo asignado es menor al requerido.

Dentro del campo del arte la danza se distingue como un medio para expresar y comunicar sentimientos, pensamientos, emociones y creencias, a través del uso del cuerpo como instrumento y el movimiento generado del mismo. Conformando en la práctica dancística un lenguaje corporal, siendo este reflejo personal de un universo social y cultural que se construye a través de él (SEP, 2006).

La danza en unión a otras asignaturas aporta elementos para la formación integral del estudiante dentro del currículo de educación básica, ya que permite al alumno tener conciencia de su cuerpo y el del otro, con ello no sólo se espera fomentar la consideración y respeto a otras manifestaciones artísticas, sino que se pueda extender ante distintas formas de pensar, preferencias, culturas, etc.

Es por ello que el propósito de la presente investigación dada la importancia de la intervención del Orientador Educativo, se inclina a favorecer la convivencia y prevenir la violencia a través del desarrollo de un taller de danza, para promover la convivencia armónica entre los estudiantes de secundaria de primer grado.

CAPITULO I. MARCO TEÓRICO

1.- ADOLESCENCIA

El concepto de adolescencia proviene del latín *adolescere* y significa crecer. De acuerdo a la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2010) es la etapa que comprende toda la segunda década de la vida, de los 10 a los 19 años. Para Sahler y Wood (2002) es un proceso de adaptación psicosocial que surge en consecuencia de cambios fisiológicos, pero es principalmente un proceso sociocultural (Sahler y Wood citados por Redondo, Galdó y García, 2008).

La adolescencia se ha descrito por estudiosos en el tema como una fase álgida en el desarrollo donde son evidentes cambios de tipo físico, cognitivo, emocional y social (Secretaria General de Educación, 2008). Siendo éstos: la aceleración del crecimiento en el tamaño y la forma del cuerpo, con rasgos característicos de hombres y mujeres; desarrollo de vello púbico, cambio de la voz, ensanchamiento de caderas, crecimiento de la espalda, desarrollo de los senos, menstruación (mujeres), primeras eyaculaciones (hombres), etc. (Delval, 2008). Además de la amplitud en el orden físico, psíquico y cognitivo, desarrollando así las operaciones básicas de la metacognición implícitos en los trabajos de Piaget e Inhelder. (Tessier, 2004).

Sin embargo dicho concepto no se puede generalizar a todos los sujetos que cursen el periodo de vida entre la infancia y la etapa adulta. Dado que al ser un constructo sociocultural implica la influencia de las condiciones históricas, económicas, territoriales, políticas e ideológicas de cada sociedad y sujeto en particular.

Algunas concepciones de la adolescencia desde la perspectiva sociocultural son las siguientes:

- Saavedra (2004) sostiene que es distinta en cada sociedad ya que este periodo es diferente de acuerdo al contexto demográfico y cultural.
- Olmedo y Olmedo (1981) consideran que esta “constituye un sistema social y no una etapa de evolución biológica, pues son el Estado y las instituciones como la familia, la escuela y la ley quienes la producen” (Saavedra, 2004, p. 75).
- Labra (1981 citado por Saavedra 2004) afirma que esta etapa de la vida depende de la capacidad económica, política y social del mismo contexto y sujeto en específico. Por ejemplo: la miseria, insalubridad, drogadicción, soledad, hacinamiento, hambre y violencia, que se derivan del sistema social y económico, no son rasgos característicos de los adolescentes pero si influyen en su comportamiento.
- Margaret Mead (1979) señala “que la idea de la adolescencia como una edad conflictiva es producto de la civilización, pues no en todas las culturas ocurre ese periodo de conflicto, crisis y angustia” (Saavedra, 2004, p. 75).
- Para Ramírez (1981) la “adolescencia es un lujo”, ya que en distintas culturas las personas entre 12 y 20 años tienen un sentido cabal de identidad y no atraviesan una etapa de crisis, este periodo se encuentra íntimamente relacionado con el contexto social y cultural.

De acuerdo a Agulló (1997) los trabajos etnológicos de Mead (1975) y Benedict (1950) mostraron que la adolescencia no es una etapa crítica y turbulenta, puede llevarse a cabo con una continuidad a través de una transición serena y gradual.

Las dificultades o crisis de los jóvenes dependerán del grado de complejidad de las distintas sociedades y no por el hecho de ser joven, por lo que la pubertad fisiológica, no produce necesariamente conflicto.

Es conveniente mencionar que en la población de jóvenes donde sí se presenta, el efecto hormonal en los adolescentes puede ser un factor determinante para los cambios emocionales que se manifiestan. Por ejemplo el efecto que tiene la testosterona en ellos se relaciona, sobretodo, con el enojo, la ira y los impulsos sexuales extremos que con frecuencia se manifiestan en esta etapa (Stassen, 2006).

Sus estados emocionales suelen ser inconsistentes, ya que no controlan sus cambios de ánimo, al pasar de la ansiedad a la tristeza sin razón alguna, que muchas veces son considerados por el adulto como banalidades. Además de que la inseguridad con la que empiezan a conocer el mundo los hace susceptibles a las influencias del entorno en que se desenvuelven (Doménech, 2003).

Los adolescentes en ocasiones imaginan más de lo que actúan, la percepción que tienen del tiempo se basa en satisfacer necesidades del presente (Durán, 2010), es por ello que tienden a experimentar antes de analizar alguna situación, prefieren actuar de manera desafiante y evitar ser ridiculizados, asimismo pueden realizar conductas violentas sin medir las consecuencias de sus actos con mayor facilidad.

Así ésta etapa puede convertirse en un periodo donde estos experimentan conductas de riesgo, que derivan en acciones violentas como: provocaciones, peleas, humillaciones, saboteos, retos, robos, ultraje, etcétera, sin medir las consecuencias atentando contra su integridad y la de otros.

De acuerdo a la OMS (2010) cada día mueren 565 adolescentes a causa de la violencia. Cabe destacar que México es un país de jóvenes, según la UNICEF (United Nations Internacional Children's Emergency Fund, 2010) existen 12.8

millones de adolescentes de la población total, por ello es importante prevenir la violencia a través de acciones educativas.

Por ejemplo en México a partir del 2007 la Secretaría de Educación Pública (SEP), en coordinación con la Secretaría de Seguridad Pública (SSP), desarrollaron la “Guía básica de prevención de la violencia en el ámbito escolar”, con base a un modelo preventivo de actos delictivos, violencia entre iguales y en el noviazgo. Documento que mediante la educación, pretende apoyarse en los contenidos curriculares del campo de Formación Cívica y Ética a nivel primaria y secundaria (SEP, 2007).

Durante la adolescencia “se inicia una búsqueda de identidad que facilite el concepto que el joven tiene de sí mismo” (Lázaro, 2008, p. 219). De acuerdo a Erikson (1959) la conformación de la identidad se caracteriza en que el joven debe comenzar a tomar decisiones que contribuyan a socializar fuera del núcleo familiar, por ejemplo buscar el primer empleo, frecuentar espacios de recreación fuera del hogar, salir con amistades o tener experiencias de noviazgo; pasando así por un lapso de tiempo en que debe no sólo tomar en cuenta estas decisiones, sino también la responsabilidad que conllevan. La identidad se da al “ajustar sus impulsos básicos con su talento y oportunidades” (Erikson, 1959, citado por Grinder, 1994, p. 351).

Pero también ésta es una construcción social y se conforma con la interacción en la que todos los individuos están implicados y son participes, emerge gracias a las relaciones sociales, además de diversos elementos y mecanismos que componen y permiten su desarrollo (Agulló, 1997).

La Secretaría General de Educación de España (2008), considera que es un periodo en que el individuo reflexiona sobre sí mismo; se autoevalúa en tres áreas importantes: inteligencia, su aspecto físico y la personalidad que le ayudarán a conformar su identidad.

Para Marcia (1980) la identidad es una etapa que se desarrolla en cuatro niveles que aportarán al adolescente elementos esenciales. Que de ser superados con éxito contribuirán a la formación del concepto de sí mismo (Coleman y Hendry, 2003). Estos son:

- *Difusión de la identidad.* Aquí, el individuo no ha experimentado todavía una crisis de identidad, ni ha establecido responsabilidad alguna con una vocación o con un conjunto de creencias. Tampoco existe indicación de que el adolescente esté intentando activamente establecer un compromiso.
- *Identidad establecida prematuramente.* En este nivel el individuo no ha experimentado una crisis, sin embargo se ha comprometido con sus metas y creencias, debido en gran parte a elecciones realizadas por otros.
- *Moratoria.* Un sujeto situado en esta categoría se encuentra en un estado de crisis y está buscando activamente entre diversas alternativas, en una tentativa de alcanzar una elección de identidad.
- *Logro de la identidad.* En este estadio se considera que el individuo ha experimentado una crisis, pero la ha resuelto por sus propios medios y de nuevo está firmemente comprometido con una ocupación y una ideología. (Coleman y Hendry, 2003).

Retomando que la concepción de adolescencia es variante, los adolescentes en la ciudad de México se desarrollan con rasgos contextuales, históricos y culturales que los distinguen de jóvenes que habitan en otros estados del país y del mundo, por lo que es conveniente conocer algunas de sus características.

Para Castillo (2003) el concepto de juventud es resultado de una construcción histórica y social, lo que quiere decir que la idea de ser joven difiere en tiempo y espacio, al depender de las características de cada sociedad, “pensar en la juventud significa asumir que no existe una sola realidad sino infinidad de realidades” (p. 219).

De acuerdo con datos del Instituto Mexicano de la Juventud (IMJUVE, 2008), se considera joven a quienes oscilen entre los 12 y 29 años, se concibe adolescente a todo aquel que curse la secundaria y el nivel medio superior en cualquiera de sus modalidades, pero se obtiene legalmente el estatus de adulto al cumplir 18 años.

El Distrito Federal es el centro económico y político del país, en este se concentra la mayor cantidad de habitantes y por ende de jóvenes urbanos. En él los adolescentes se desenvuelven en un contexto caracterizado por: un modelo económico globalizador, los medios de comunicación y las nuevas tecnologías de la información, aumento de la pobreza, crecimiento y filtración de la delincuencia organizada, entre otras. Dentro del cual “los jóvenes viven con particular intensidad los cambios que atañen a esferas de su socialización (educación, empleo, salud, vivienda y familia)” (García, 2005, p. 284).

Sin embargo por sobre las diferencias socioeconómicas, culturales, regionales, genéricas y étnicas de los adolescentes mexicanos, actualmente se pueden encontrar comportamientos compartidos por una mayoría, como la incredulidad a las instituciones (escuela, seguridad, salud, etc.), acciones para cubrir necesidades de manera inmediata, conseguir logros pero con el menor esfuerzo, pocas expectativas e indiferencia al futuro, alto consumo de sustancias sobretodo alcohol y tabaco, iniciación de la vida sexual e inserción a grupos delictivos o comercio informal (IMJUVE, 2008).

De acuerdo a datos de la Encuesta Nacional de Juventud (ENJ, 2005), en la ciudad de México, el 43 % de la población adolescente se dedica a actividades académicas, el 5.3% a combinar el trabajo con la escuela y más del 50% no estudia ni trabaja.

De este 43% que asiste a la escuela, más del 15% la abandona, a este respecto 9 de cada 100 lo hacen por problemas de salud o muerte, 42% desertan porque tienen que trabajar, 12% no les satisface lo que estudian y la dejan, 17 de cada 100 porque sus padres no pagan sus estudios, el resto no confía en las instituciones y prefiere dedicarse a actos delictivos, comercio informal o no hace nada (ENJ).

De manera general para el caso de los varones específicamente entre 12 a 15 años, se indica que 36% trabajan, 15% estudian y trabajan, pero tan solo 2% estudian. El 47% restante no estudia, no trabaja y de este el 70% ha sido detenido por pandillerismo, motín y robo, un alto índice de esta población fallece por dichos actos. De los varones entre 12 y 17 años que trabajan 92% utilizan su dinero en la compra de objetos punzocortantes, armas de fuego o sustancias, el resto de esta población tiende a contribuir al gasto familiar y/o actividades académicas (ENJ).

De la población femenina entre 12 y 15 años el 48% afirma tener o haber tenido relaciones sexuales con personas entre 20 y 24 años, de este porcentaje el 78% se ha infectado de enfermedades como Hepatitis, B, C, Sífilis, Gonorrea, VPH o VIH. Del 78% un 70% de las mujeres tiene un hijo o aborta. De ellas entre 12 y 17 años que realizan alguna actividad económica 95 de cada 100 utiliza su dinero en la compra de anticonceptivos (sobre todo de emergencia), artículos para niños menores de 2 años y sustancias principalmente. Sólo un 5% invierte sus recursos en artículos personales (cosméticos), apoyo al gasto familiar y estudios (ENJ).

Con dichos datos se puede interferir que en casi la mitad de la población adolescente estimada en secundaria (47%) no estudia, pues la gran mayoría se ha visto involucrada en actos delincuenciales y muerte (70%). Con respecto a la población masculina en edades de 12 a 17 años que trabajan, se involucran en riñas o adicciones, los artículos que principalmente adquieren son armas y sustancias, tan sólo el 2% que trabaja utiliza sus ingresos para ayudar a su familia o invertirlo en su educación. En el caso de las mujeres de esta población que

trabaja, el 95% de ellas se involucran con parejas mayores, adquiriendo enfermedades de transmisión sexual antes de los 15 años, algunas de ellas son madres solteras o consumen alguna sustancia y tan sólo 5% laboran para adquirir artículos personales, para la manutención, apoyo familiar y sus estudios.

A partir de las condiciones que tiene el joven para construir un concepto propio, la influencia de las múltiples y diversas relaciones con sus iguales, desempeñan un papel determinante en este proceso de ser adolescente en la ciudad de México.

1.1.- RELACIONES INTERPERSONALES

La adolescencia es también una etapa en la cual la amistad adquiere un lugar relevante para conformar vínculos afectivos y satisfacer las necesidades de aceptación y pertenencia a distintos grupos. Así las relaciones de amistad que establecen los adolescentes con sus iguales se convierten en vías para alcanzar el descubrimiento y desarrollo de su identidad (García, 2004), con ellas se comparten “intereses, habilidades e ideales comunes”. (Sarafino y Armstrong, 2002, p. 430).

Las amistades que se desarrollan en ella son un elemento necesario en la vida de los jóvenes, ya que no sólo aportan compañía, si no que ofrecen espacios enriquecedores en las facetas; afectiva, intelectual, cultural, deportiva y lúdica a los mismos.

Siendo las relaciones de amistad importantes reforzadores de la autoestima en los adolescentes (Pavez, 2009). Esta última se refiere a la disposición de una persona para concebirse competente a enfrentar desafíos y sentirse merecedor de bienestar (Branden, 1995).

En los lazos amistosos se conforman reglas de comportamiento con las que ellos se identifican y forman valores (Coleman y Hendry, 2003). Por ejemplo, si una chica se une a un grupo popular de la escuela no sólo adoptará su ideología y costumbres, este acto tendrá repercusiones importantes en su comportamiento y principalmente en su autoestima.

Además en la adolescencia se presenta una “inestabilidad emocional”(Durán, 2010, p. 6) y contradicción en sus conductas, aunque su necesidad de independencia hacia los padres es notable, reclaman la atención de los mismos. Es por ello la constante búsqueda de integración a un grupo que le brinde

estabilidad y que además sea acorde a sus gustos, intereses, ideas, conceptos, etcétera (García, 2004).

Por medio de la identificación a un grupo de amigos el adolescente anhela la aceptación del mismo y es a través de las experiencias sociales que adquiere diferentes roles en relación a lo que los demás esperan de él, su auto percepción y los marcos de referencia que le aportan sus amistades. Debido a esto las relaciones de amistad frecuentemente motivan la conducta de los adolescentes e incluso pueden influir en la adquisición “de valores y actitudes” (Saavedra, 2004, p. 52).

Una vez que los jóvenes integran un grupo es importante el vínculo estrecho con sus iguales, la interacción y el establecimiento de relaciones entre ellos, que son vitales en el desarrollo social de los adolescentes, al ser éstas “un elemento fundamental de la naturaleza humana” (Texidó, 2009, p. 123) para la sobrevivencia como especie.

Dentro de la escuela las relaciones interpersonales se expresan por medio de la interacción cotidiana en la elaboración del trabajo escolar, momentos de ocio, espacios lúdicos, artísticos y deportivos, entre otros. Los jóvenes comparten y experimentan experiencias entre compañeros, amigos y parejas, dentro de un espacio y tiempo con otros (Valadez, 2008).

Así en el contexto educativo se destacan las relaciones que se desarrollan entre los alumnos (Martínez, 2000, citado por Jiménez, 2006, p. 22). Pero la interacción social entre estos no es sencilla, puesto que depende de distintos factores como son: la familia, los valores, habilidades sociales, creencias, contexto, sentimientos, cultura, medios de comunicación, etc., los cuales no son determinantes para todos los individuos (Valadez, 2008).

Sin embargo en ocasiones las interacciones entre ellos, se gestan dentro de “un sistema de dominio-sumisión” (Ortega, citado por Valadez, 2008, p. 28), el cual se desarrolla bajo “la ley del más fuerte” (Ortega, 2008, p. 1), es decir que los jóvenes a través de compartir actividades, palabras, espacios, etc., asumen dos posturas, una es la de quien somete, domina o abusa de otro, al ejercer su poder para obtener algún fin y otra es la del sometido, dominado o controlado, quien se doblega o siede ante la presión ejercida que lo rebasa. Generándose un vínculo perjudicial para ambas partes, que al repetirse constantemente pasa “de una relación de prepotencia...a una relación de violencia” (Ortega, 2008, p. 1).

Así las relaciones entre iguales, pueden caracterizarse cotidianamente “con desprecio...falta de consideración y...malos tratos” (Ortega, 2008, p. 2). Ya que el poder ejercido entre los jóvenes adquiere una fuerte influencia social, por la etapa que atraviesan donde la interacción entre iguales incide en las formas en que se relacionan y se comunican (Redorta, 2005). Pues como menciona Weber poder “significa la probabilidad de imponer la propia voluntad dentro de una relación social aun contra toda resistencia y cualquiera que sea el fundamento de esa” (Citado por Jiménez, 2006, p. 22).

En la etapa adolescente se otorga gran importancia a los iguales, lo que conduce a considerarlos como “compañeros, proveedores de consejo, apoyo y retroalimentación, al ser modelos para el comportamiento y fuentes de información comparativa con respecto a las cualidades y destrezas personales” (Coleman y Hendry, 2003, p. 156).

Por esta razón cuando el ejercicio del poder entre estos no es equitativo, se conduce a desencadenar problemas, que a su vez pueden ser una oportunidad para promover la reflexión de sus posibles soluciones, pero sin asegurar que no se desarrollen relaciones violentas (Ortega y Del Rey, 2008).

De acuerdo a Valadez “los estudiantes adolescentes adquieren formas de posicionamiento social elaboradas a partir de las relaciones sociales y significados de su grupo” (2008, p. 23), basadas en los intercambios comunicativos mantenidos entre ellos.

Dentro de la escuela secundaria una manera entre los estudiantes de reconocerse y de identificar al otro es por medio de sobrenombres, que en la mayoría de las veces hacen alusión de forma graciosa (para el que lo impone) resaltar alguna característica de los sujetos. Sin embargo no siempre estos son aceptados por quién los recibe, resultándoles hirientes, despectivos o discriminatorios, lo que puede mermar su autoestima, seguridad y tranquilidad dentro de la escuela. Escasas son las ocasiones en que éstos realzan una característica positiva, ya que es común, escuchar “el chiquilín”, “el gordo”, “negro”, “indio”, “naco”, “la ñoña”, etcétera, por lo que es poco recurrente oír, “la inteligente”, “el puntual” o “buena persona”.

Hernández (2008) con base a su investigación en la ciudad de México, comenta que los estudiantes de secundaria pública recurren cotidianamente a aplicar sobrenombres como:

(...) Los apodos resultan una forma lúdica de interrelacionarse y por medio de ellos se establecen fronteras de adscripción y diferenciación. Los hay algunos que son bien aceptados por sus destinatarios y permiten el reforzamiento del sentido de pertenencia con sus grupos de pares de tal grado que, incluso, sustituyen en el círculo de personas de confianza al mismo nombre. Con ellos se puede participar con los camaradas de la simpatía y aceptación que dichos apelativos representan y llegan a ser tan valiosos en sus interacciones que cuando no son aplicados por sus amigos se sobreentiende un enfriamiento de las relaciones. Existen sobrenombres que adquieren una enorme carga simbólica en la comunidad escolar que conllevan temor, respeto, admiración o, en contrapartida, que son muestra

de ofensa, humillación y desprecio de los otros. En cualquiera de los dos casos esos apelativos muestran la condensación de una representación social que contiene implicaciones en el sistema de valores prevaeciente en el medio educativo y afecta de manera inevitable el desenvolvimiento de los individuos en la escuela (Hernández, 2008, p. 105).

Lo anterior muestra que los sobrenombres son una manera en que los adolescentes, pueden establecer sus distintas interacciones, ya sea a partir de la identificación, afecto, admiración u ofensa, que experimentan entre ellos dentro de su asistencia al plantel educativo.

Pero también ellos en la escuela construyen “redes de solidaridad para dar significatividad” (Hernández, 2008, p.137) a su estancia en ella, las que a su vez se convierten en un recurso para relacionarse con sus iguales y enfrentar las demandas de los maestros, sus dificultades personales y compartir el tiempo en la misma. Una expresión de dichas redes es el “paro” (Hernández, p.42), como instrumento para brindar y recibir apoyo entre los estudiantes, el cual les implica comprometerse implícitamente a regresar el favor recibido con otro en el momento en que se requiera, al ser:

(...) reconocido como una muestra de lealtad e ingenio que elevan el estatus de los involucrados ante sus compañeros, generando un efecto de fortalecimiento mayor de los lazos de solidaridad entre pares...una acción de carácter simbólico que mantiene y refuerza las relaciones del grupo...y confianza, por la que vale la pena una reciprocidad de derechos y obligaciones...que adquiere en el medio estudiantil una significativa connotación de jugársela, en su momento (Hernández, 2008, pp. 42,111-112).

Lo antes mencionado es una forma de relación usual en la secundaria, para otorgar este privilegio a aquellos que han hecho favores a otros, una de las situaciones en que se presenta es cuando existen disputas y riñas entre los estudiantes, algunos miembros de la comunidad escolar se solidarizan y defienden a otro asumiendo el problema como propio y corresponden haciendo un “paro”.

Este tipo de interacciones forman parte del acto de comunicar, que dentro del espacio educativo no se restringe solamente a la actividad de intercambiar información, de acuerdo a Martínez y Pérez (2000), ésta permite el reconocimiento de los demás como seres humanos, a partir del cual se van construyendo diversos significados que dan sentido a sus relaciones.

Es por ello que el papel de la comunicación desempeña un rol determinante, tanto a nivel oficial para desarrollar los procesos de enseñanza-aprendizaje, como para el establecimiento de las relaciones sociales en el ámbito escolar.

1.2.- COMUNICACIÓN

Comunicación proviene de la raíz latina *communicare* la cual refiere a establecer apreciaciones e ideas con otro. Algunas conceptualizaciones al respecto son la de Berelson y Steiner (1964, citados por Kaplún, 1998), que la definen como un acto o proceso de transmitir información, emociones o habilidades por medio de palabras y signos. Para Beltrán (1981, citado por Kaplún, 1998) además del intercambio de signos, surge de la transmisión, participación y diálogo como una cualidad humana.

De acuerdo a estas ideas la comunicación que mantienen las personas contiene una carga emotiva, tanto en los mensajes emitidos como en su interpretación, siendo los signos elementos esenciales para su transmisión.

Martínez (2005) considera que la comunicación es un proceso que implica una serie de acciones mediante la participación de al menos dos personas, para establecer una relación mutua, que conlleva a realizar modificaciones debido a la influencia ejercida tras la interacción entre ambas. Ésta se caracteriza por la presencia de un emisor y un receptor que comparten mensajes transmitidos por distintos canales como son:

- *Verbal*. Consiste en utilizar las palabras. El lenguaje sirve para transmitir el contenido de lo que se quiere expresar en forma oral. Se refiere a las conversaciones cotidianas, formales e informales que tienen lugar dentro de la escuela.
- *Paraverbal*. Se manifiesta por el tono de la voz, el volumen, el ritmo etc. Abarca aspectos formales sobre cómo se emite el mensaje. Éste se refleja en la entonación y la intención. Se manifiesta en el énfasis que se da a las

palabras durante una conversación sostenida. Por ejemplo, cuando un alumno expresa estar molesto con un compañero y al hablar con él lo hace con un tono de voz fuerte y agresivo.

- *No verbal*. Tiene que ver con los gestos, las posturas y las posiciones, la distancia entre los interlocutores. Por este canal se expresan las actitudes personales y en algunos casos sustituyen al mensaje verbal. Es típico que en el salón de clases cuando alumnos excluyen a algún compañero, lo pueden hacer sin necesidad de hablarle, con expresiones de indiferencia o silencios (Martínez, 2005, p. 6).

En este sentido los jóvenes no sólo se comunican con palabras ya que los mensajes no verbales son más significativos, expresados a través de sus: gestos, posturas, modas, música, silencios, etc. Manifestando “constantemente actitudes y estados de ánimo” (Sanz, 2005, p. 52).

De acuerdo a Watzlawick es imposible dejar de comunicar (2000, p. 93), ya que en todo momento el ser humano lo puede realizar de distintas maneras puesto que todo comportamiento contiene una carga simbólica donde se emiten y reciben mensajes.

Esto no quiere decir que la comunicación es un proceso lineal, según Moscovici (1985) esta trasciende de la simple transmisión y recepción de información, ya que por medio de ella se construyen las representaciones sociales en donde la cultura y el contexto permean las relaciones humanas, al permitir que un concepto adquiera diferentes significados para convertirse en un pensamiento compartido entre los miembros de una sociedad específica.

Así una condición de ésta es el referente contextual, porque tiene lugar dentro de un contexto. Un ejemplo, dentro de la escuela es cuando los alumnos exponen opiniones en el patio escolar con cierta conducta, mientras que en su salón de clases al exponer un tema determinado guardan un comportamiento diferente.

Edwards (1987) menciona que la comunicación entre iguales en la escuela secundaria además de permitir el proceso de socialización entre los adolescentes, favorece el compartir experiencias y lenguajes cargados de “sobrentendidos”, es decir con expresiones que se enfatizan en: señalar lo obvio de sus conductas, actitudes despectivas ante expectativas no satisfechas, conductas de rebeldía o en el extremo de sumisión (citado por Ornelas, 2007, p. 66).

Así, en el entorno institucional escolar se vinculan diferentes características que intervienen en el proceso comunicativo y desarrollo formativo del estudiante en su cotidianidad.

Dentro del aula “la comunicación que la interacción social permite (...) puede ser un marco dinamizador de la vida de relación personal de los alumnos, favoreciendo un equilibrado desarrollo afectivo por medio de la adquisición y mejora de las habilidades sociales de comunicación” (Aznar, 1995, citado por Martínez y Pérez).

Es decir, que ésta es parte del desarrollo escolar del estudiante y a su vez desempeña un papel fundamental para las interacciones dentro de la educación secundaria.

No obstante en el aula la comunicación está regulada en los tiempos otorgados por los profesores, quienes generalmente inducen la plática hacia contenidos curriculares (Martínez, 2005). Pero considerando que en los adolescentes ésta se expresa en las relaciones, intereses, opiniones, acciones y la percepción de los

mensajes requiere de oportunidades que fomenten los intercambios comunicativos de manera más ágil y efectiva (Sanz, 2005).

En la escuela los estudiantes buscan espacios para comunicarse, entre el transcurrir de las clases en lugares como: salones, pasillos, patio, baños, etc., en donde “aprovechan los múltiples canales informales de comunicación y las redes de solidaridad que caracterizan a las comunidades estudiantiles” (Levinson, 2002 citado por Hernández, 2008, p. 211), algunas formas de hacerlo son los gestos, apodos, señas, palabras obscenas, gritos, sensualidad y golpes principalmente.

Sin embargo los maestros no le dan mayor importancia, para Oviedo (2002) esto se debe a que suelen considerar comunicación a la transmisión de información académica y no a las relaciones entre los alumnos, a quienes se les satura de datos dejando de lado oportunidades para negociar con ellos la posibilidad de interacción, salvo el espacio asignado en la materia de Español, como contenido temático, más teórico que práctico.

Cabe destacar que la Secretaría de Educación Pública (SEP) establece previamente en los calendarios escolares el tiempo dedicado para cada actividad (jornada laboral, duración de clases, evaluaciones, ceremonias escolares, recesos, entrega de trabajos, etc.), así como las funciones en cada espacio de la escuela, por lo que los alumnos esperan la salida de los profesores para aprovechar “cada instante de los breves lapsos de descanso que les da el arribo del siguiente profesor” (Hernández, 2008, p. 215) para acercarse a sus pares, platicar o jugar, debido al reducido tiempo otorgado para el intercambio comunicativo.

Sin embargo esto no quiere decir que los estudiantes no se puedan comunicar porque lo establezca o no el currículo, ya que la comunicación es un proceso complejo de carácter social, interpersonal y contextual, que no se limita a las

normas, reglamentos y contenidos académicos, se gesta a nivel emocional e interactivo entre los sujetos pasando de seres individuales a integrantes sociales de su contexto escolar.

1.3.- ESCUELA SECUNDARIA

Alvares y Berástegui (2006) señalan que la familia ofrece las primeras pautas de socialización de los hijos a través de la crianza, en donde se transmiten comportamientos que repercutirán en el desarrollo personal y social de sus integrantes. Por eso los padres o cuidadores son de los principales ejemplos para los hijos, en la manera de relacionarse y comunicarse, así como de resolver conflictos.

Pues la familia es una institución socialmente establecida que además de satisfacer necesidades básicas como: alimentación, seguridad, vivienda, entre otras, puede proveer en la medida de sus posibilidades, cultura y contexto, un referente de comportamiento, actitudes, creencias, valores, etcétera, es decir que en ella se aprenden las normas para convivir en sociedad, en este sentido el comportamiento que se muestra en la escuela es un reflejo de lo transmitido por ésta, al servir de modelo para que sus miembros se desenvuelvan en lugares ajenos al hogar uno de éstos es la escuela secundaria.

Durkheim (1880) sostiene que la educación representa una función social que contribuye a la existencia humana a través de la socialización dentro de la clase, de este modo la escuela se aprecia como una sociedad pequeña reflejo de la vida comunitaria (Durkheim, citado por García, 1991).

En este sentido la escuela es un lugar en donde confluyen diversos tipos de comportamientos en sus estudiantes, teniendo ésta una importante función social, ya que en ella se reproduce y comparte lo aprendido en el hogar y se modifica por la interacción escolar.

La educación secundaria mexicana forma parte de la educación obligatoria a partir de 1993, al ser declarada como “componente fundamental y etapa de cierre de la educación básica obligatoria” (Dirección General de Desarrollo Curricular,

2006, p. 5). Ésta se caracteriza por ser el nivel educativo intermedio que imparte la enseñanza al alumnado después de la educación primaria como el seguimiento de la formación estudiantil, pero antes de la educación media superior (Zorrilla, 2004). De acuerdo al plan de estudios (2011) se propone que ésta debe participar en la “formación del ciudadano, democrático, crítico y creativo que requiere la sociedad mexicana” (SEP., 2011, p. 25) actual.

Es por ello que el perfil de egreso de la educación básica el cual concluye con la secundaria, es formar en los estudiantes carácter nacional y humano, permitiéndoles convertirse en seres universales, ciudadanos del mundo y relacionarse satisfactoriamente en una sociedad dinámica y en constante cambio (Dirección General de Desarrollo Curricular, 2011).

Este escenario escolar en México es el espacio donde los jóvenes continúan con su proceso de aprendizaje y formación integral de acuerdo a lo decretado en el Artículo Tercero Constitucional, la Ley General de Educación y la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2006). De este modo los adolescentes cuyas edades oscilan entre los 12 y 15 años de edad que asisten a este nivel educativo, experimentan diferentes condiciones y características dentro de su desarrollo escolar (SEP, 2007).

Uno de los objetivos implícitos en el Plan de Estudios 2006 en educación secundaria, es contribuir a la formación crítica de los estudiantes, además de fomentar el compromiso y la responsabilidad con su persona y con su comunidad. Destacando la práctica de normas que regulen y prevengan acciones violentas, en este sentido la formación de valores permite regular las relaciones hostiles entre los alumnos conforme éstos los internalizan (Sarafino y Armstrong, 2002).

Aramendi y Ayerbe (2007) consideran que ésta debe ser uno de los ejes principales para la prevención de los problemas sociales como la violencia, para eso la institución educativa ha de asumir su responsabilidad de actuación, mediante la coordinación de distintos elementos como son: el currículo, estrategias de enseñanza y aprendizaje, normatividad, relación con los padres, la Orientación Educativa, entre otros. Esto implica el diseño y desarrollo de una serie de actividades que posibiliten la intervención educativa para promover la convivencia.

La asistencia de los adolescentes a la escuela secundaria implica la adquisición de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, con base en lo establecido en la currícula diseñada para este nivel educativo, que pretende promover el fomento y formación de competencias para la vida. Sin embargo dichas acciones, se ven violentadas por la inseguridad y la vulnerabilidad de la etapa, así como las condiciones contextuales de las escuelas (Eccles y Roeser, 2007).

En este sentido los estudiantes en su transición académica dentro del proceso de adaptación enfrentan cambios en materia de distribución del tiempo por asignatura, aumentando el grado de exigencia por: contar con un profesor por asignatura y no uno para todas como en el nivel anterior, mayor cantidad de tareas y trabajos escolares, una normatividad diferente y los recursos de acuerdo a las condiciones y características de cada plantel (Thélot, 2007).

Cabe destacar que en la educación básica mexicana se contempla al arte en uno de los campos formativos, los cuales son:

- Lenguaje y comunicación.
- Pensamiento matemático.
- Exploración y comprensión del mundo natural y social.
- Desarrollo personal y para la convivencia (Dirección General de Desarrollo Curricular, 2011, p 41).

Así dentro del desarrollo personal y para la convivencia, se reconoce que la educación artística es un medio indispensable para que los estudiantes aprendan a convivir e interactuar con los demás, desarrollen un juicio crítico a favor de la democracia y ésta se fomente (SEP, 2011).

Sin embargo, los adolescentes en la escuela secundaria son condicionados a asistir un determinado número de horas en un aula de forma estática, donde pasan sentados la mayor parte de la estancia escolar, concediéndoseles poco tiempo a actividades físicas y recreativas. Según Guerrero (2010) la educación artística se ha ido perdiendo ya que actualmente lo dedicado en las escuelas secundarias es apenas de 2 horas a la semana, lo cual resulta insuficiente para enriquecer el resultado académico de los estudiantes mexicanos. Mientras países como Francia, Inglaterra, Alemania y Finlandia, entre otros más, asignan considerables cargas horarias dedicadas al desarrollo del arte en sus planteles educativos, convencidos de los beneficios que el ésta provee en las demás asignaturas.

De acuerdo a Ramírez (2008) en la investigación titulada “Educación Artística en el segundo ciclo de educación General Básica”, se concluyó que las actividades artísticas en las escuelas suelen ser consideradas por los docentes como parte del entretenimiento y distracción para los alumnos. Y en cuanto a danza se refiere, se señala que sus contenidos se orientan más al ejercicio físico y destrezas para imitar “coreografías, esquemas rítmicos” (p. 10) etc., dejando de lado el desarrollo de áreas de apreciación y creación artística.

Además se les pide el cumplimiento de reglas y la autorregulación de su comportamiento, que en muchas ocasiones se confronta con la necesidad e impulsos propios de su etapa. Es por ello que la labor educativa es compleja y se gesta entre el proceso de desarrollo del alumnado (Moreno, 2007).

La tarea educativa se desarrolla en un contexto muy amplio, pues los profesores, directivos, administrativos y demás personal que labora en escuelas secundarias, como señala Moreno, trabajan “con personas en proceso de cambio, en entornos familiares, sociales y culturales no siempre propicios para la escuela. Los adolescentes necesitan ayuda y medios, como sus profesores” (Moreno, 2007, pp. 5-76).

La escuela no solamente funge como un espacio para la transmisión de conocimientos, puesto que es un sitio en donde se pretende lograr una formación integral, bajo la instrucción en valores que contribuyan la formación responsable, humana y solidaria para la convivencia en sociedad.

1.4.- VALORES CÍVICOS

Los valores cívicos son universales a cualquier sociedad y contexto pueden definir y modificar el tipo de relaciones humanas, la organización cultural y política de cada sociedad, se refieren a la búsqueda del bien común dirigiendo el comportamiento que debe guiar las acciones de las personas. Dichos valores son: respeto, aprecio por la dignidad humana, libertad, justicia, igualdad, solidaridad, tolerancia, honestidad, equidad, cooperación y reciprocidad (García y Lectorum, 2003).

Existen distintas concepciones sobre lo que son los valores, para Canedo y Dueñas (2010) “son cualidades de los actos y decisiones de las personas y de los grupos, que se despliegan tanto en su comportamiento personal como en la relación que se establece con los demás y con el entorno natural y social...son una contracción histórica de la cual las personas se van apropiando según el grupo social y cultural al que pertenecen” (p. 25).

La Constitución Mexicana en su Artículo Tercero, señala a los valores como pautas que han de orientar a la educación básica, destacando entre ellos: respeto, igualdad, equidad, cooperación, tolerancia y reciprocidad, entre otros (SEP, 2007). Mismos que se describen a continuación:

- Respeto: Es la capacidad de ver y escuchar a los demás, sin que medien juicios de valor que califiquen su forma de ser o de pensar. Legitimar al otro como persona, como igual en un plano de la dignidad humana.
- Igualdad: Es la consideración de que todas las personas nacen y crecen con los mismos derechos, sin importar su condición social, económica, étnica, religiosa, política, etc.

- Equidad: Se rige bajo el principio de la igualdad, la equidad reconoce la necesidad de dar un trato adicional o diferenciado a quien así lo requiera.
- Cooperación: Es la disposición para participar en acciones que tienen como finalidad la obtención de un fin personal y/o colectivo.
- Tolerancia: Es la disposición y capacidad para respetar la forma de ser y de pensar de los demás, aunque éstas sean opuestas a las propias, siempre que no se atente contra la dignidad humana. Ser tolerante no es sinónimo de permisividad en exceso, ni tampoco dejar que “el otro” haga lo que quiera o deje de hacer lo que le corresponde.
- Reciprocidad: Es corresponder hacia las y los demás, de la misma forma en la que se beneficia con su apoyo (Canedo y Dueñas, 2010, p. 26).

Mediante la enseñanza de estos valores la escuela secundaria pretende contribuir de manera directa a que los adolescentes convivan con sus iguales, considerando que tienen la misma valía que ellos. Además de favorecer la tolerancia ante distintas expresiones culturales en la escuela (Canedo y Dueñas). Ya que los mismos poseen la facultad de regular las relaciones sociales y favorecer “el equilibrio personal y el bienestar social” (Funes, 2007, p. 115).

El tema de los valores hace apenas unas décadas adquirió un mayor realce a nivel curricular a través de la asignatura de Formación Cívica y Ética de la enseñanza secundaria, contemplada para el ciclo escolar 1999-2000 (en primer y segundo grado) y en el 2000-2001 (en tercero). Después en el año 2006, al realizarse algunos cambios curriculares como parte de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), los cuales se aplicarían en el 2007-2008 (segundo grado) y 2008-2009 (tercer grado) (Sánchez, 2008). Dicha materia actualmente se imparte en cuatro horas semanales y se establece dedicar a cada bloque de

temas 16 a 40 horas y 16 a 34 horas en los dos grados respectivos (Dirección General de Desarrollo Curricular, 2007).

En la asignatura de Formación Cívica y Ética en primaria y secundaria se sigue el proceso de construcción de la identidad personal y de las competencias emocionales. La finalidad de ésta es que los alumnos “asuman posturas y compromisos éticos vinculados con su desarrollo personal y social, teniendo como marco de referencia los derechos humanos y la cultura política democrática” (Dirección General de Desarrollo Curricular, 2011, p. 54).

Esta asignatura pretende el desarrollo de competencias cívicas y éticas que permiten a los alumnos: tomar decisiones, elegir entre opciones de valor, resolver conflictos y participar en asuntos colectivos. Su desarrollo requiere un ejercicio práctico, tanto en situaciones de su vida diaria como ante dificultades sociales que representen desafíos. Asimismo, los aprendizajes logrados pueden utilizarse en múltiples situaciones para enriquecer la perspectiva de los alumnos sobre sí mismos y el mundo en que viven (SEP, Dirección General de Desarrollo Curricular, 2011).

Cabe destacar que además dentro del programa oficial se pretende promover la actividad artística, como alternativa de prevención de situaciones que afecten negativamente la convivencia en los planteles escolares mexicanos.

Sin embargo el tiempo establecido oficialmente en abordarla no es suficiente para cubrir los objetivos de ésta. De acuerdo a la investigación de Flores (2006), pese a la implantación del programa de Formación Cívica y Ética en las escuelas secundarias se da mayor acentuación a “la obediencia, la enseñanza directiva y el uso del uniforme” (p.1) incluso el control de los estudiantes “tiene mayor peso que el aprendizaje de los contenidos y la formación de sujetos...hay un vacío entre la elaboración de los programas y lo que realmente sucede en el aula” (p.1).

Este autor agrega que se requiere ampliar el tiempo dedicado a la formación ética, mediante un aprendizaje creativo, además de abrir espacios de comunicación, puesto que el asignado en la práctica educativa sigue una línea autoritaria o inflexible, lo cual limita la posibilidad de diálogo en el aula.

Cabe recordar que la escuela no sólo es un espacio de instrucción, sino también un ámbito de convivencia, en ella además de la adquisición de conocimientos convergen distintas ideologías, modas, preferencias y experiencias de los estudiantes, así la manera de convivir es multifactorial e impredecible, en donde los valores representan herramientas útiles para en lo posible prevenir situaciones hostiles que resulten perjudiciales a los alumnos.

2.- LA PREVENCIÓN EN ORIENTACIÓN EDUCATIVA

La prevención constituye uno de los principios de la Orientación Educativa. Este la considera como un proceso de carácter *proactivo*, es decir, que ha de actuar con anticipación sobre posibles sucesos o problemas que obstruyan el proceso armónico de los individuos. Tiene como finalidad evitar o aminorar los eventos inconvenientes y en caso de presentarse proveer elementos para enfrentarlos. (Martínez, 2002).

Aunque el concepto de prevención surgió del área de la salud mental, la psicología de la educación debe prestar atención al contexto histórico y natural en el que los hombres viven y aprenden, lo que determina sus conductas especialmente en el ámbito de la educación (Beltrán y Bueno, 1987, citados por Bueno y Castanedo, 1998).

En el campo educativo ha adquirido mayor presencia (Martínez, 2002) desde los años sesentas con la orientación para el desarrollo (Developmental counseling), la consejería preventiva principal (Primary preventive counseling) y la Psicología de la Educación. De las cuales surgen diferentes propuestas como el desarrollo de habilidades sociales, orientación para el desarrollo humano y prevención de adicciones (Bisquerra, 1990). Por lo tanto es importante ahondar en distintas problemáticas que afectan a los estudiantes de secundaria, así como el desarrollo de estrategias grupales o actividades dirigidas a la anticipación y resolución de posibles conflictos (Rodríguez, 1998, citado por Secretaría General de Educación, 2008).

Una de las finalidades de la Orientación referente a la prevención para la enseñanza secundaria actualmente en México, es el promover la escuela como un lugar propicio para que los estudiantes se desarrollen en lo “intelectual, emocional y social...” (Dirección General de Desarrollo Curricular, 2007, p. 34) y con ello poder detectar de manera oportuna factores que atenten en contra de la salud y/o

repercutan en detrimento del aprendizaje de los mismos y la convivencia armónica entre ellos. Las medidas preventivas se desarrollan en un conjunto de actividades, acciones y conductas que tienen como fin impedir que ocurran situaciones nocivas para las personas, en el sentido individual y de grupo. A continuación se desglosan tres niveles de éstas (Ramo, 2003, citado por Auberni, 2007).

- *La prevención de primer nivel o primaria.* Se refiere a una serie de actividades y acciones que se realizan con la población en general, independientemente de los conflictos debe responder a la aplicación de un programa de educación para la paz y la convivencia, que implique cambios de actitud que permitan la creación de diversas condiciones requeridas para la convivencia pacífica.
- *La prevención de segundo nivel o secundaria.* Esta requiere de la actuación rápida, además de anticiparse a los conflictos que puedan surgir dentro de las relaciones de las personas. Implementa el uso de métodos que proporcionen la rápida atención de estos y su resolución. Además de prevenir la aparición de otros conflictos o la evolución de los mismos.
- *El tercer nivel o prevención terciaria.* Interviene para dar solución a los conflictos incrustados de gravedad y raíces muy profundas los cuales son retomados constantemente. Dichos conflictos son generalmente situaciones de violencia que han producido en las personas que la padecen, daños morales, psicológicos o materiales de gravedad. (Ramo, 2003, citado por Auberni, 2007).

Por eso las actividades preventivas son fundamentales para el desarrollo de la educación y contribuyen a preservar el funcionamiento del centro escolar, además de hacer frente o disminuir los posibles conflictos escolares que se presenten.

3.- CONFLICTOS ESCOLARES

La escuela es un espacio donde se llevan a cabo diariamente múltiples interacciones que conforman las relaciones entre sus protagonistas, por lo que puede convertirse en escenario de conflictos, al violentarse los vínculos sociales y aspectos emocionales que en ella se establecen y con ello impactar el proceso de enseñanza y aprendizaje (Boggino, 2005).

Según Fernández (2003) se considera conflicto a “una situación de pugna entre dos o más protagonistas, en los cuales existe un antagonismo motivado por una confrontación de intereses” (p. 26). A su vez forma parte de la condición humana como seres sociales que se relacionan, contraponen posturas y defienden sus intereses, es por ello que se produce continuamente. Por lo tanto es parte común e inevitable de la vida escolar (Johnson y Johnson, 2002).

“Un conflicto puede ser tan pequeño como un desacuerdo trivial, o tan grande como una guerra” (Deutsch, p. 31, citado por Johnson y Johnson, 2002). Los conflictos pueden surgir en una persona, entre dos o más personas o grupos, etc. Cabe señalar que si son manejados constructivamente pueden ofrecer resultados positivos, que contribuyan a tomar conciencia y brindar atención a los problemas que se presenten.

De acuerdo con Valenzuela, Gómez, Cárdenas, Flores, Gamboa, González y Vera (2006), en la escuela se gestan de manera cotidiana situaciones que al presentarse constantemente pueden generar conflictos o en su caso violencia, como son:

- La costumbre de llamarse no por sus nombres, sino por apodos, muchos de ellos discriminatorios o que aluden de manera negativa a sus características físicas o intelectuales, a su condición social o de género, a

su personalidad o cualquier otro hecho que les denigra como: “tonta”, “naco”, “maricón”, “lento”, “fea”, etc.

- La forma como resuelven frecuentemente sus diferencias con sus compañeras y compañeros es a través de empujones, insultos, golpes, bromas obscenas, rompiendo sus libros o cuadernos, robos, amenazas y otras más.
- De igual manera, los juegos en los recesos reproducen los programas violentos que ven en la televisión, en los que siempre hay alguien que es el más fuerte que somete a otro y alguien quien se doblega, pierde y es la víctima (Valenzuela, et. al., 2006, pp. 59-60).

Estas situaciones al convertirse parte del diario acontecer escolar, suelen ser contempladas y toleradas incluso por los profesores u otras autoridades escolares, como actos sin gravedad por lo que llegan a ser “hasta cierto punto permitidas”. (Valenzuela, et, al., 2006, p. 60).

Existen múltiples factores para que un conflicto se dé, por eso es necesario enfatizar en su atención oportuna y pacífica, aunque en sí mismo no debe implicar conductas agresivas en muchas ocasiones deriva en actos de violencia (Fernández, Fernández y Martín, 1999).

3.1.- TIPOS DE VIOLENCIA

La manifestación violenta es un fenómeno complejo y multidimensional que se expresa tanto a nivel individual como social en los distintos tipos de sociedades, organizaciones y épocas. Ortega, Del Rey, Córdoba y Romera (2009) definen a la violencia como “un fenómeno psicosocial caracterizado por la aparición de un comportamiento agresivo injustificado” (p. 130), desde una persona o un grupo de personas y se expresa de forma directa o indirecta, con la intención de dañar a otro (a).

Sin embargo su aparición puede presentarse aun bajo justificación, por ejemplo cuando se emplea en defensa propia para salvaguardar la integridad humana o cuando para el agresor ésta es un medio para adquirir estatus y respeto.

Con la influencia de la cultura y contexto actual en la ciudad de México la violencia ha adquirido nuevos rostros (Garay y Gezmet, citados por Boggino, 2005), es decir que se ha manifestado en más formas, ejemplos de ello son: el *ciberbullying* el cual consiste en usar el internet como medio de humillación pública para difundir sin restricción grabaciones de peleas, fotografías o adjetivos dirigidos a describir de manera obscena y despectiva a un estudiante, también el uso de celulares con mensajes ofensivos, amenazas, videos y fotografías de ropa interior de las estudiantes en secundaria.

Dichas situaciones han impactado las actividades cotidianas en el ámbito educativo, permeando el tejido social y la imagen de las instituciones. Datos recientes del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2010) revelan que la escuela secundaria, sobre todo de tipo privado se ubica en los índices más altos de violencia. Diversos autores entre ellos Osorio (2006) sostienen que la violencia es aprendida y por lo tanto se puede desaprender, así la educación y la formación de valores y actitudes toman un papel importante.

De acuerdo a la Encuesta Nacional de Salud en Escolares (2008), la población adolescente entre los 13 a 15 años de edad que ha presentado algún daño a la salud debido a situaciones de agresión, violencia y accidentes, requiriendo en el último año atención hospitalaria, se ubica como el principal problema de salud registrado en esta población, al reflejarse en el nivel más alto en la atención de traumatismos y fracturas, representando así un gasto extra en el insumo destinado al sector salud (Instituto Nacional de Salud Pública, 2010).

En este sentido en el 2007 el Presidente de los Estados Unidos Mexicanos Calderón Hinojosa F., implementó el “Programa Nacional de Escuela Segura” (PNES), que consiste en la revisión de mochilas con el objetivo de encontrar y erradicar drogas y armas, dar platicas dirigidas a estudiantes y padres sobre las consecuencias del uso de sustancias y la vigilancia de planteles ubicados en puntos considerados como focos rojos principalmente, con el fin de que las escuelas de educación básica públicas del país se conformen en espacios libres de violencia, adicciones y delincuencia, para contribuir al desarrollo integral de los alumnos en la promoción de actitudes y valores, dentro de una cultura de la prevención y seguridad escolar (SEP, 2010).

De acuerdo a la CNDH (Comisión Nacional de los Derechos Humanos, 2010) existen diferentes tipos de violencia de los cuales sólo abordan los siguientes:

3.1.1.- FÍSICA

Es el acto de agresión que se comete directamente contra el cuerpo de la persona y que causa una afectación. En ocasiones deja huellas visibles, pero en otras es difícil detectarlas. Un ejemplo de violencia física, especialmente en las escuelas secundarias, se manifiesta frecuentemente cuando los alumnos se agreden a través de empujones, patadas y lesiones con objetos.

3.1.2.- PSICOLÓGICA

Es la más frecuente y consiste en actos o emisiones que afectan la autoestima, el autoconcepto, el valor y la estabilidad emocional de las personas. Dentro de ésta se considera que la mayoría de la información que los adolescentes transmiten se manifiesta de manera no verbal y por lo tanto tiene un fuerte impacto emocional y social tanto para quien la transmite como para quien la recibe.

Un ejemplo de este tipo de violencia se presenta cuando a un estudiante se le infunde temor por medio de las miradas intimidantes de sus compañeros, generándole desconfianza para transitar libremente en la escuela, hasta la deserción por el pánico desencadenado por este tipo de agresión.

3.1.3.- VERBAL

Consiste en las provocaciones debido a la elección de palabras, entonación y volumen de voz para tratar de dominar o intimidar a otra persona, generando en ésta sentimientos de minusvalía, impotencia, vejación, entre otros. Por ejemplo, en la escuela secundaria principalmente se expresa en ofensas y apodos, también a través de menosprecios en público y/o resaltar defectos físicos, entre los alumnos.

3.1.4.- SIMBÓLICA

Se manifiesta al imponer expresiones arbitrarias teniendo como características actos de dominación y sumisión, a través de instrumentos de conocimiento casi imperceptibles que agraden de manera sutil a las personas. Ésta se presenta como un elemento cotidiano para quien la recibe sin el conocimiento consciente de su carga de violencia, la mayoría de las veces no se percibe debido a que sus disposiciones están preparadas para reconocerla y obedecerla, para Bourdieu (1997), la violencia simbólica es aquella que se ejerce sobre un agente social con la ausencia de éste (Bourdieu, 1997, citado por Colina y Osorio, 2004 p. 48).

Por ejemplo, cuando a un alumno todos le llaman “sonso” y el concibe que sus compañeros lo hacen para integrarlo, sin darse cuenta que es un acto de violencia, también si un grupo en la ceremonia de fin de cursos realiza una presentación de fotos o video para exponerla al público, haciendo alarde que aparece toda la generación de estudiantes, pero omitiendo a algunos de sus integrantes aunque los familiares de estos estén presentes, representando simbólicamente que no son parte del grupo excluyéndolos.

3.2.- BULLYING

La palabra *bullying* se deriva del vocablo inglés *bull*, (toro) y se refiere a la “intimidación, acoso, exclusión social y malos tratos, sean éstos físicos, verbales o relacionales” (Ortega, Del Rey y Córdoba, 2009, p. 127), que se caracterizan por agresiones entre iguales en niños y adolescentes. Éste consiste en un acto sistemático, constante por parte de uno o varios acosadores a una o varias víctimas y puede ser contemplado por uno o más testigos. Se presenta dentro de las escuelas y algunas veces no existe una disputa previa entre acosadores y acosados (Barri, 2006).

Respecto a las escuelas mexicanas de educación básica, se han encontrado expresiones relacionadas con el *bullying*, sobre todo, en conductas como la intimidación y el hostigamiento entre estudiantes, la discriminación y el aislamiento en la escuela.

Lucena (2010) sostiene que existe mayor riesgo de padecer violencia entre los 11 y 14 años, cuyas edades coinciden con el ciclo de educación secundaria en México.

Por ello es oportuno y necesario tener presente que los conflictos son parte de la cotidianidad en las escuelas, aunque comúnmente se asocian con manifestaciones violentas, ésta última es un fenómeno que aunque no es nuevo, sí afecta la convivencia entre las personas y sobre todo a los estudiantes de cualquier nivel. A su vez es preciso buscar formas menos agresivas de relación, mediante el manejo adecuado de los conflictos a través de una intervención oportuna en la prevención de la violencia.

3.3.- MANEJO DE CONFLICTOS

Actualmente se promueve la importancia de resolver conflictos por la vía pacífica desde distintos programas u organismos gubernamentales y civiles como la Secretaría de Educación Pública (SEP), Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH), Secretaría de Seguridad Pública (SSP), Programa Nacional de Escuela Segura (PNES), entre otros, como alternativa de intervención dadas las condiciones en que se gestan y sus consecuencias si su manejo es inadecuado.

Cabe señalar que la resolución de conflictos se deriva a partir de los valores, creencias, actitudes y técnicas de intervención donde se destaca que la presencia de: la tolerancia, la cooperación y la colaboración, junto con técnicas de comunicación y de pensamiento facilitan el proceso de resolución de los mismos. Dependiendo de las estrategias que se utilicen para atenderlos (Girard y Koch, 1997).

En el ámbito escolar se relaciona generalmente el manejo de estos con sanciones; sin embargo, nuevas propuestas señalan que lo que se debe hacer es “generar nuevos códigos de convivencia”, requiriendo de aspectos como: prevención, intervención y resolución del conflicto (Fernández, 2003).

De acuerdo con Fernández (2003), “algunos conflictos cursan con agresividad cuando fallan, en alguna medida, los instrumentos mediadores con los que hay que enfrentarlos” (p. 26). Sin embargo al manejarse constructivamente tienen resultados positivos, es decir, pueden contribuir al desempeño, razonamiento y resolución de problemas, así como promover un mayor conocimiento de sí mismo en los estudiantes (Johnson y Johnson, 2002).

Así, el manejo adecuado de los problemas escolares implica la toma de conciencia de los mismos, esto permitirá su análisis e intervención en él. Se espera que se establezca un diálogo para poder llegar a negociar sobre su resolución y concretar un acuerdo (Martínez, 2005). Sobre todo si se realiza su negociación vía verbal, para valorar al otro y tomar en cuenta sus deseos y necesidades, gracias al intercambio de información y contraste de las partes que intervienen en su desarrollo, lo cual es “una oportunidad privilegiada para aprender a convivir” (Ortega, Del Rey Córdoba y Romera, 2009, p. 105).

Una de las acciones a nivel internacional y nacional que se han promovido para contrarrestar las situaciones conflictivas en la escuela, son los programas de Educación para la paz, cuyas bases se asientan en que se respeten los derechos humanos y se concibe la paz como “una situación caracterizada por un reducido nivel de violencia y un nivel elevado de justicia” (Curle en Jares, 1999, citado por Valenzuela, Gómez, Cárdenas, Flores, Gamboa, González y Vera, 2006, p. 67).

En México se llevó a cabo el del programa Contra la violencia eduquemos para la paz. Por ti, por mí y por todo el mundo (2001-2006), a cargo del Grupo de Educación Popular con Mujeres, A. C., la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal y UNICEF, para pugnar por el respeto, la tolerancia y la ayuda mutua, en la resolución no violenta de los conflictos en el ámbito educativo a nivel secundaria entre otros (Gómez, Cárdenas, Flores, Gamboa, González y Vera, 2006, p. 27).

Este programa recurrió a la Educación para la paz como una respuesta para disminuir agresiones escolares, basándose en la enseñanza de valores a través de la educación, siendo un esfuerzo para que los alumnos asuman la responsabilidad de resolver conflictos y sus consecuencias. Sin embargo la transición de un ambiente de violencia escolar a uno pacífico implica todo un proceso.

4.- DE LA VIOLENCIA A LA CONVIVENCIA ARMÓNICA

La convivencia se construye a través de un entramado de las interacciones de diferentes elementos que integran las distintas sociedades, como son: cultura, lenguas, creencias, ideologías, géneros, entre otros más. Sin embargo no todos los integrantes de una sociedad dirigen su comportamiento de acuerdo a las normas establecidas lo que puede contrastar y generar problemas. Es por ello que distintos organismos han desarrollado políticas y leyes, como dispositivos reguladores de las relaciones sociales y así “mitigar las diferencias” que se presenten (Maldonado, 2004, p. 27).

Algunos de tipo internacional son: Organización de las Naciones Unidas (ONU), Fondo Monetario Internacional (FMI), Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Organización Mundial de la Salud (OMS), entre otros más. Mientras la carta normativa a nivel nacional es la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos, que por medio de leyes, derechos, garantías y obligaciones establece el eje rector del desarrollo de la convivencia en México.

Desde esta postura se asienta un Estado de derecho donde se apunta hacia una convivencia democrática, donde se promueve el respeto y ejercicio de los derechos humanos, que a su vez actúan “como marco regulador de la convivencia” (Jares, 2006, p. 20). Cabe destacar que el principal fundamento de la concepción de los mismos “es la de la dignidad, inherente a todo ser humano” (Jares, 1999, citado en Jares 2006, p. 20), la cual se integra de la libertad, la justicia y la igualdad, como principios que se deben respetar al realizar cualquier práctica de convivencia, sin dejar de lado los deberes que se adquieren con ella.

La palabra convivencia proviene del latín *convivére* y significa “vivir con otros” (Real Academia Española, 2010), lo que representa la primer condicionante para los seres humanos y su existencia, debido a la implicación de vivir en compañía de otros, de interactuar, vincularse, para conformar las diversas relaciones cotidianas y a la vez “conservar el espacio y la identidad personal” (Maldonado, 2004, p. 31), por lo tanto la convivencia se construye en la existencia y maneras de vivenciar de unas personas con otras, en cualquier ámbito social con base a determinados valores y normas dentro de un contexto y momento histórico (Jares, 2006).

Por su parte Guzmán (2002) la define como:

(...) resultado de diferentes interacciones cotidianas entre las personas se mueven en distintos ámbitos y cuyas percepciones y acciones se fundamentan en los hábitos y las costumbres que contribuyen a formar o expresar una determinada cultura e identificación de comportamientos y hábitos claves para la convivencia (2002, citado por Cano y Rodríguez, 2006, p. 9).

Al menos en los últimos años este término ha sido retomado como una de las mejores alternativas para abordar el estudio de las interacciones sociales con fines educativos y con ello hacer frente a las diferentes situaciones que se generan dentro de la escuela, principalmente hacia aquellas que deriven en actos violentos (Ortega, Del Rey, Córdoba y Romera, 2009).

Pero el camino de la violencia a la convivencia armónica no es labor sencilla para las instituciones educativas, puesto que requiere del desarrollo de planes y programas en los que se aborden aspectos emocionales y sociales, resolución pacífica de conflictos y respeto a la diversidad principalmente (Bizquerra, 2008).

Sin embargo la convivencia en sí misma implica la existencia de conflictos que le dan sentido. Estos surgen de una posición antagónica entre los intereses, posturas e ideas que emergen dentro de una sociedad heterogénea, a través de voces a favor o en contra las cuales permiten que exista un equilibrio. Así el conflicto es un elemento que contribuye a la socialización y por lo tanto no debe considerarse como algo negativo que se deba desaparecer, sino como algo indispensable para que exista una funcionalidad social.

Según Simmel

(...) todos los contactos físicos y psíquicos, los intercambios de placer y de dolor, las conversaciones y los silencios, las manifestaciones de intereses comunes u opuestos que se producen sin parar, esto es lo que hace inicialmente la prodigiosa solidez del tejido social, su vida fluctuante, con la cual sus elementos encuentran, pierden y desplazan sin cesar su equilibrio (Simmel 1999, citado por Urteaga, 2011, p. 32).

Desde esta perspectiva una aproximación a la convivencia de manera armónica en la escuela, sería el concebirla desde la interacción entre los estudiantes basada en las diferencias y no en que todos asuman las mismas conductas o estén de acuerdo siempre, sino que la pluralidad expresada a través del conflicto permita dar cabida a la participación de todos.

En cuanto a la presencia de ésta en las escuelas Moreno (1998) señala que emprender acciones a favor de la unión y participación social en convivencia, constituye uno de los mayores retos que tiene y debe enfrentar la educación (citado por Torrego, 2006), por eso es importante implementar medidas que faciliten la convivencia escolar.

4.1.- CONVIVENCIA ESCOLAR

De acuerdo a Santos (2003) una de las maneras de mejorar la convivencia es aumentar y enriquecer la participación de los miembros de la escuela. Ya que aquello que se considera propio se defiende y se respeta, la pauta que nace del acuerdo se cumple y se valora, pero ante la imposición es fácil responder con la indiferencia o con la rebeldía.

Dentro del marco de la convivencia en la escuela las distintas relaciones se gestan a partir de dos dimensiones, la primera es la institucional, es decir todo aquello que concierne al proceso de enseñanza-aprendizaje, dispuesto por el sistema educativo, puesto que “el propósito de las relaciones escolares es la educación y, de modo específico las actividades organizadas para el aprendizaje de los estudiantes” (Ortega, 1998, citado por Ballester y Calvo, 2007, p. 19), mientras la segunda dimensión es la personal, que se refiere a los actos de comunicación y expresión de: sentimientos, valores, actitudes, roles, estatus, poder, etc., (Ortega, Del Rey, Córdoba y Romera, 2009), en donde también intervienen sus intereses, necesidades y expectativas (Maldonado, 2004).

De acuerdo a la SEP (2011) la convivencia escolar se entiende como:

(...) la construcción de relaciones interpersonales de respeto mutuo, de solución de conflictos a través del diálogo, así como la educación de las emociones para formar personas capaces de interactuar con otros, de expresar su afectividad, su identidad personal y, desarrollar su conciencia social (SEP, 2011, p. 90).

Desde esta postura se plantea que en la escuela secundaria debe haber una interacción de respeto, diálogo y expresión de emociones considerando a las personas con las que se comparte el espacio educativo.

La promoción de la convivencia escolar tiene por finalidad que los alumnos aprendan a actuar con juicio crítico a favor de “la democracia, la libertad, la paz, el respeto a las persona, a la legalidad y a los derechos humanos” (Dirección General de Desarrollo Curricular, 2011, p. 53). Además requiere que se manejen de manera armónica las relaciones personales y afectivas para que se desarrolle la identidad y desde esta posición fomentar la conciencia social. Reconociendo que cada generación construye su propio sistema de valores y el sistema educativo tiene la obligación de proporcionar las habilidades sociales necesarias para su interacción con los demás (Dirección General de Desarrollo Curricular, 2011).

Las interacciones sociales conforman el clima de la escuela, es decir el conocimiento percibido acerca de las características que la distinguen y del que quienes la integran se percatan en mayor o menor grado, así como del “nivel de satisfacción o de desagrado que sienten al vivirlo” (Auberni, 2007, pp. 87-88), dicho clima es variable de acuerdo a cada institución.

Santos (1994, citado por Auberni, 2007) menciona que la escuela se desenvuelve dentro de dos realidades, a partir de las cuales va construyendo los rasgos culturales que la identifican y diferencian de otras:

- Todas las escuelas son iguales: Es decir, que comparten características en cuanto a su estructura física e instalaciones, que las distinguen de otras organizaciones o instituciones.
- Cada escuela es única: Porque cada una tiene formas particulares de realizar las disposiciones legales que las rigen, el currículo, etc., además tiene su propia manera de reaccionar ante las situaciones que se presentan, organiza las actividades a su ritmo y atiende con ánimos distintos a los estudiantes (Santos, 1994, citado por Auberni, 2007, p.88).

En la escuela los alumnos viven un proceso de socialización, resultado de las distintas interacciones sociales que se define como la “transmisión cultural de una generación a otra de los modelos cognitivos, actitudes y aprendizajes” (Saavedra, 2004, p. 76). Esto quiere decir que a través de él las nuevas generaciones se van apropiando de la normatividad, símbolos, valores y pautas conductuales que les permitan adaptarse a su cultura.

Saavedra (2004) indica que la socialización en el ámbito escolar se presenta en diferentes grupos integrados por los alumnos estos son:

- Formales, cuyas motivaciones son esencialmente intereses y objetivos comunes de una institución, los cuales se gestan a partir de reglas (grupo escolar o grupo clase).
- Espontáneos, los que se construyen motivados por afectos, simpatía, distracciones comunes, etc. (grupo de amigos).
- Cuasigrupos, basados en interacciones eventuales y por vínculos de pertenencia amplia, que requieren de una escasa organización (grupos de estudios).
- Bandas, integradas espontáneamente, pero con una estructura sofisticada en ciertas condiciones algunas con la posibilidad de realizar conductas antisociales.

En este sentido en cada institución escolar se adoptan y construyen diferentes formas de convivencia, así como maneras de actuar ante los problemas y conflictos que se generan en ella. Puesto que no existe un solo camino para prevenir situaciones que la perjudiquen.

4.2.- ACCIONES PREVENTIVAS

La preocupación por la convivencia ha llevado a distintas instancias en diferentes países al desarrollo de planes y programas, respecto a los posibles conflictos en convivencia escolar y mecanismos para la integración de todos los miembros que conforman una comunidad educativa, a favor de un clima propicio para realizar las actividades cotidianas (Ballester y Calvo, 2007).

Las medidas preventivas tomadas por distintos países varían, por ejemplo en España han implementado algunos proyectos y programas, como son: el proyecto Sevilla Antiviolenencia Escolar (S. A. V. E.), para prevenir el maltrato entre iguales o *bullying*, aplicado en 1996 y 1999 (Ortega y Del Rey, 2004, citados por Ballester y Calvo, 2007). O el proyecto Construir convivencia desarrollado por cuatro escuelas de educación secundaria en el 2006 (aun vigente), el cual se enfoca a cuatro rubros: convivencia mediante la mediación entre maestros y estudiantes y un observatorio, la educación en valores, alternativas de tutoría y la innovación metodológica a través de planes de sensibilización (Construir Convivencia, 2007).

En Argentina se ha desarrollado el Programa Nacional de Convivencia Escolar desde el 2004 (aun vigente), para formar en los estudiantes los valores democráticos y vigilar la normatividad escolar, mediante la supervisión incluyendo la participación de la familia vinculada a la actividad escolar (Secretaría de Educación, 2010).

Por su parte en México en el estado de Chihuahua se está llevando a cabo el Programa de Convivencia Escolar, promovido por la Secretaría de Educación, Cultura y Deporte y el Departamento de Investigación Educativa de los Servicios Educativos de dicho estado, con la finalidad de fomentar la convivencia escolar con un enfoque pedagógico, hacia la participación en democracia en las actividades escolares. Dicho programa se aplica en 12 escuelas secundarias estatales, con la participación de docentes, estudiantes y padres bajo el apoyo de

la Red Latinoamericana de Convivencia Escolar, la cual se conforma por países como España, Costa Rica y Chile, a través de instancias de Educación Superior y organizaciones académicas (Admin, 2010).

También en el Distrito Federal se crea en el 2011 el Observatorio Mexicano sobre Convivencia Escolar, con el propósito de la erradicación, atención y prevención de violencia entre escolares para promover y fortalecer valores, como: tolerancia, libertad, respeto y dignidad. Y así atenuar situaciones de violencia en la educación básica mediante el diálogo. Con la intención de que éste se extienda a nivel nacional, ya que con esta acción México se une a la Red Internacional que pretende lograr escuelas libres de violencia, a la par de países como: Inglaterra, Brasil, España, Chile, entre otros (Montañez, 2011).

El desarrollo de los proyectos y programas se estructuran a partir de un determinado enfoque de intervención. Existen actualmente diversos enfoques cuyo empleo ha ido en aumento en los últimos años, unos de estos se distinguen por la manera de prevenir y/o abordar los problemas derivados de la violencia escolar (Peralta, 2004), algunos de los cuales son:

- Enfoque punitivo del cual se deriva el enfoque de las consecuencias, dicha postura consiste en imponer una sanción o castigo con la intención de evitar que se repitan conductas no deseadas que violenten las normas de convivencia en la escuela, dirigiéndose a quien comete la falta u agresión con la finalidad de persuadirlo, además de prevenir que surjan más conductas de este tipo, aquí la resolución de los conflictos está depositada en las autoridades escolares.
- Enfoque de los sentimientos, el cual pretende rescatar el componente humano y no solamente disminuir la aparición de nuevos conflictos escolares, con el fin de desarrollar empatía en el agresor hacia la víctima y en esta última fortalecer su autoestima. También pretende incidir sobre el contexto e involucrar a que el alumnado rechace los comportamientos violentos.

- Enfoque hacia los modelos de competencia social y relaciones humanas, desde esta óptica se resalta la importancia del conjunto de conductas presentes para que un individuo se adapte a un ambiente, supone la existencia de múltiples niveles de intervención, relaciona el retraso social y cognitivo de los alumnos con los comportamientos violentos y el fracaso escolar. Aquí se trabaja con la escuela, maestros, alumnos y padres.
- Enfoque global de transformación de conflictos y mediación escolar, el cual pretende modelar y transmitir pautas para afrontar y resolver los conflictos escolares, tanto a nivel individual como institucional, promueve la intervención de un tercero ante un conflicto, para que las partes en disputa lleguen a un acuerdo, mediante la promoción del diálogo, involucrando para ello la participación de alumnos, maestros, padres y autoridades educativas. Se apuesta a fomentar la convivencia y no sólo disminuir la violencia.

Existe un enfoque que en los últimos años ha adquirido notable presencia a nivel mundial es el denominado Educación para la paz, que a diferencia de los mencionados anteriormente ha obtenido reconocimientos a nivel jurídico en distintos países como España (Jares, 1992).

La educación para la paz tiene sus orígenes después de la segunda guerra mundial y la formación de la Organización de Naciones Unidas (ONU), se ha dirigido principalmente a través de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), dicho organismo la caracteriza como una educación enfocada a la promoción de los Derechos Humanos, la no violencia y el desarrollo (Jares, 1992).

Se señala que desde la postura de la educación para la paz se han de promover intervenciones a partir de un proceso “educativo, continuo y permanente” (Jares, 1992, p. 12), con fundamento en el concepto de paz y alternativas creativas para la resolución de conflictos.

Educar desde este enfoque se relaciona con los siguientes aspectos:

- Construir y potenciar unas relaciones de paz entre los actores del proceso de enseñanza aprendizaje.
- La organización democrática en el aula, fomentando estructuras didácticas que impliquen la participación de los alumnos, en el aprendizaje y en la resolución de conflictos de manera no violenta.
- Fomentar valores y actitudes de autonomía y autoafirmación colectiva.
- Promover el diálogo.

La educación para la paz dentro de la escuela mexicana se expresa curricularmente en la asignatura de Formación Cívica y Ética en la educación secundaria, ya que ésta pretende educar en valores. Por otro lado también “es una educación para la acción y compromiso, mediante una elección de comportamientos y actitudes” (Agúndez, 2006, p. 1), que en el aula deben promoverse en los alumnos. En este sentido se incluyen alternativas de intervención creativas como las expresiones artísticas.

4.2.1 LA DANZA COMO ALTERNATIVA DE PREVENCIÓN

Una de las expresiones artísticas que se ha empezado a retomar en cuanto a la prevención de conductas violentas entre los jóvenes es el uso de la danza en sus diferentes estilos, ya que de acuerdo a Calle (2011) “les facilita canalizar la agresividad hacia la capacitación física, generando habilidades para el trabajo en equipo, respeto a las reglas y autodisciplina” (Calle, 2011, p. 19).

En varios países actualmente se está recurriendo a la danza como una alternativa para fomentar la convivencia y disminuir la violencia. Por ejemplo, en España se desarrolló un proyecto en el 2009 de Danza como Herramienta de Convivencia, para niños de 3 y 5 años de edad. En este mismo país en el 2010 se

promueve un proyecto de Baile para hacer frente a la violencia en los jóvenes en situación de calle.

Han surgido algunas propuestas encaminadas a favorecer la convivencia mediante el uso de recursos artísticos. En este sentido algunos ejemplos de la utilidad de la danza son los siguientes:

En Colombia se ha desarrollado el proyecto de Escuelas de formación como alternativa de convivencia, dirigido a niños y jóvenes, mediante el cual se imparten talleres de diferentes expresiones artísticas, entre los cuales destacan talleres de danza cuya finalidad es contribuir a la formación de valores de paz y justicia hacia la convivencia, considerando ésta una vía para permitir la comunicación y contacto e inducir una actitud hacia el diálogo y resolver los conflictos pacíficamente (Corporación Cultural Arte y Vida, 2010).

En este mismo país a través del Consejo Nacional de Danza (CND) y el Ministerio de Cultura de Colombia se ha implementado un Plan Integral de Danza para la Convivencia y para la Danza, el cual se dirige a la sociedad en general, considerando que la danza puede contribuir a la “reconciliación social” (Ministerio de Cultura Colombia, 2010 p. 2), al tener las cualidades de integrar y pacificar a la comunidad sobre todo dadas las condiciones sociales de violencia que ha vivido dicho país.

En contraste a las iniciativas desarrolladas a nivel internacional, en México también se han realizado distintos esfuerzos a favor de la difusión artística pero dentro de la educación básica.

4.2.1.1 EXPERIENCIA EN MÉXICO

En el año de 1983 entra en marcha el Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria (PACAEP), el cual se caracteriza en ser un modelo de capacitación anual dirigido al maestro de educación primaria, con el objetivo de “impulsar la diversificación y sistematización de las actividades culturales que se llevan a cabo en la escuela” (Chihuahua, 2011, p.1), para mejorar la educación básica.

En dicho plan se enfatiza en las áreas: Histórica Social, Ciencia y Tecnología y Artística, en ésta última, el objetivo es el desarrollo de la sensibilidad y adquisición de instrumentos necesarios para el aprecio de las manifestaciones artísticas por parte de los alumnos. Este trabajo se articuló mediante la participación de maestros, alumnos, padres de familia, entre otros (Jalisco, 2011).

Este tipo de acciones demuestran que México se ha preocupado por impulsar actividades que promuevan el recurso artístico como herramienta de trabajo, en la cual los docentes deben ser capacitados para ofrecer una gama de alternativas para atender los problemas que enfrentan los estudiantes en educación básica.

No fue sino hasta 1993, en que se reformuló el enfoque pedagógico en la educación artística de nivel básico. Sin embargo los materiales que se produjeron en ese entonces se inclinaron más hacia la educación primaria, mientras que en secundaria existía confusión en cuanto a la manera de orientar el trabajo (Dirección General de Desarrollo Curricular, 2006).

Es por eso que en el 2006, surge el programa de estudios de artes para la educación secundaria, con el fin de unificar los criterios que han de guiar la enseñanza de las artes a nivel nacional y de argumentar la relevancia de dicha asignatura en la población adolescente. Este documento aun vigente, plantea la

formación artística ya no como propiciadora de desarrollo, sino que se consolida a nivel curricular en una asignatura conformándose en un campo de conocimiento. (Dirección General de Desarrollo Curricular, 2006).

En este se concibe las artes como:

“(…) un espacio en el que los alumnos pueden disfrutar y participar de los productos artísticos que las sociedades y culturas han producido y que manifiestan diversas visiones del mundo. Vincula el conocimiento y la experiencia artística con las demás asignaturas del currículo, con la intención de enriquecer diversas temáticas relevantes para la escuela y la sociedad” (Dirección General de Desarrollo Curricular, 2006, p. 7).

Después de ser una actividad complementaria se constituye como una materia formal de los programas que promueve la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), con un carácter que trasciende de la educación de la sensibilidad y el esparcimiento a considerar al arte como un medio que beneficia al desarrollo cognitivo, motriz y socio afectivo de los estudiantes (UPN, 2010).

El elevar las artes a otro nivel curricular significó un avance sustancial en el modelo educativo que la educación secundaria pretende ofrecer, al considerar los contenidos artísticos lejos de ser de ser recitados sin cobrar ningún sentido, para orientarse a complementar la educación adquirida en este nivel, sensibilizando a los estudiantes haciéndolos partícipes de su aprendizaje y protagonistas de cambio que transformen la sociedad en la que viven.

El propósito de la enseñanza de éstas en educación básica, se orienta en apoyar la formación integral que permita valorar la importancia de los pueblos originarios, en donde se pueda compartir aspectos cognitivos y afectivos. A través de la danza, música teatro y artes visuales (Dirección General de Desarrollo Curricular, 2006).

Por lo que se considera fundamental el desarrollo del pensamiento artístico que según Eisner (2003) se refiere a que:

- Las artes enseñan a los alumnos a actuar y juzgar en la ausencia de reglas, basarse en los sentimientos, poner atención en los matices, actuar y prever las consecuencias de una decisión.
- En el arte los resultados pueden ser imprevistos, novedosos sin necesidad de formulaciones rígidas.
- En las artes la forma y el contenido son inseparables.
- Las fronteras del conocimiento de las artes no están definidas por el lenguaje verbal.
- Para crear un trabajo artístico es necesario considerar los alcances del medio que se elija para trabajar (Eisner, 2003, citado por Dirección General de Desarrollo Curricular y Docentes en Servicio, 2006).

Por medio de dicho pensamiento se espera que los alumnos sepan relacionar formas e ideas a través de la creación y apreciación, por ejemplo, al hacer un paso dentro de una coreografía, identificando previamente la velocidad del movimiento. También se busca que conozcan medios, técnicas y materiales del arte, conforme aprendan a utilizar los recursos propios de cada disciplina artística y con ello poner en práctica habilidades de tipo cognitivo, motriz y sensitivo como vía de comunicación. Además de incidir en el desarrollo de la sensibilidad, al enriquecerla por la aplicación de conceptos, recursos técnicos y materiales de manera flexible (Dirección General de Desarrollo Curricular, 2006).

Es decir, que el pensamiento artístico que se pretende alcancen los alumnos por medio de la danza, hace que se revalore la importancia de la parte afectiva (emociones, sentimientos, sensaciones, etc.) en ellos dentro del proceso de aprendizaje, ya que tradicionalmente era relegada privilegiando sólo aspectos cognitivos.

Las habilidades que incluye el desarrollo del pensamiento artístico son:

- *Sensibilidad*: Es la capacidad para la exploración y reconocimiento de las emociones, sensaciones y sentimientos, para percibir a través de los sentidos (tacto, vista, audición, olfato y gusto). En artes se trabaja la afinación de los mismos y con ello profundizar la apreciación de los rasgos estéticos de objetos, expresiones artísticas y acontecimientos, para redescubrir el mundo.
- *Percepción*: Vincula las sensaciones que son la forma en que se perciben elementos externos, con las experiencias, conocimientos, valores y actitudes, que permiten la elaboración de significados para identificar y reflexionar, sobre diferentes concepciones e ideas que conlleven a entender la diversidad cultural y su momento histórico, así como contribuir a la adquisición de creencias y conductas. En artes se profundiza en dicha capacidad de percibir.
- *Creatividad*: Ésta influye en la capacidad cognitiva y afectiva, ya que da libertad de actuar y generar diferentes ideas, propuestas o reorganizar las existentes. También facilita la autonomía y respuesta ante nuevas situaciones del estudiante (Dirección General de Desarrollo Curricular, 2006).

Desafortunadamente pese a que el esfuerzo y desarrollo de la enseñanza artística en secundaria plasmados a nivel jurídico y curricular son arduos, en algunos planteles aun se le sigue considerando como entretenimiento y distracción más que complemento fundamental de la educación básica. Por ejemplo, en danza se enseñan pasos para formar corografías sin aprovechar el potencial creativo de los alumnos.

Dentro del programa de estudios 2011 del nivel básico se destaca el realce e importancia de las artes para la educación secundaria en México. En este documento se estipulan los propósitos del campo formativo de Expresión y Apreciación Artística para la Educación Básica. En él se pretende que los estudiantes desarrollen la competencia artística y cultural, a partir de la apropiación de lenguajes, procesos y recursos de las artes, con base en el trabajo pedagógico, diseñado para potenciar sus capacidades, atender sus intereses y satisfacer sus necesidades socioculturales. Entendiendo la competencia artística, como la construcción de habilidades perceptivas y expresivas que dan comienzo al conocimiento y entendimiento del lenguaje artístico (SEP, 2011). Por ello se pretende que los alumnos:

- Adquieran los conocimientos y las habilidades propios de los lenguajes artísticos: artes visuales, expresión corporal y danza, música y teatro, que les permitan desarrollar su pensamiento artístico, paralelamente a sus actitudes y valores, mediante experiencias estéticas que favorezcan su creatividad.

- Valoren la importancia de la diversidad y la riqueza del patrimonio artístico y cultural, por medio del descubrimiento y experimentación de los diferentes aspectos del arte, al vivenciar actividades cognitivas, afectivas y estéticas (SEP, 2011).

En este sentido en el programa actual la competencia artística y cultural se considera una herramienta que fomente en los estudiantes actitudes para valorar la diversidad, esto se puede traducir en que ayuda a trascender de las diferencias al desarrollo de relaciones benéficas, no sólo para la interacción de los alumnos, sino para mejorar el aprendizaje de los mismos, ya que si asisten a la escuela sin temor, discriminación, vejaciones, etc., su rendimiento escolar se enriquece.

Por lo que la enseñanza del arte en secundaria se fundamenta en mostrar que ésta cumple distintas funciones sociales, las cuales se deben revalorar y considerar que:

- En cuanto a la estética y el uso de los sentidos, las expresiones artísticas pueden ser un medio para la exploración del mundo interior y descubrimiento de lo que sienten los demás. A través de facilitar el reconocimiento de las emociones y sensaciones propias. Por medio la agudeza de los sentidos y el movimiento corporal y así contribuir a la formación de conocimientos.
- La estética se desprende de la raíz filosófica encargada del estudio de la percepción de belleza del arte o naturaleza, la cual se conforma en la experiencia artística que pretende conducir a la reflexión de quien la observe. La belleza se entiende como proporción, armonía o innovación de diferentes cualidades percibidas, que de manera organizada generan sensaciones placenteras, de agrado o deleite (Dirección General de Desarrollo Curricular, 2006).

Así el propósito de ésta asignatura es que “los alumnos profundicen en el conocimiento de un lenguaje artístico y lo practiquen habitualmente con el fin de integrar los conocimientos, las habilidades y las actitudes relacionados con el pensamiento artístico” (Dirección General de Desarrollo Curricular, 2006, p.p. 21-22). Por lo cual se persigue que se sensibilicen a la relación de forma y significado

de diferentes obras, que les permita el disfrute de ellas. A la vez propiciar actitudes de tolerancia, comprensión, reconocimiento y valoración cultural.

En este sentido se destaca la importancia de que los estudiantes conozcan y valoren el patrimonio cultural que su país les ofrece, de otra forma sólo se repetiría información memorísticamente y se descalificaría el legado artístico, además de que si un estudiante empieza por apreciar creaciones artísticas de otros tiempos y lugares, se puede sensibilizar a tolerar y comprender a las diferencias de sus compañeros.

Para ello se busca que se apropien de diversos métodos y técnicas en su ejecución. La finalidad es que se emplee intencionalmente el lenguaje de alguna de estas actividades para la expresión y comunicación. Con la práctica continua de las artes se fortalece la autoestima, se valoran y respetan las diferencias tanto personales como comunitarias de una manera más sensible (SEP, 2011).

Actualmente en el sistema educativo impera el enfoque por competencias. Para la educación secundaria el enfoque artístico, busca el desarrollo de la competencia artística cultural, por competencia se entiende el “conjunto de capacidades que incluye conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos” (Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio, 2009, p. 22).

De acuerdo a la SEP (2011) para ofrecer una formación integral se considera la competencia artística cultural como parte fundamental para la educación, ésta se define como “una construcción de habilidades perceptivas y expresivas que dan apertura al conocimiento de los lenguajes artísticos y al fortalecimiento de las actitudes y valores. Favorece el desarrollo del pensamiento artístico a través de experiencias estéticas que impulsan y fomentan el aprecio, la comprensión y la

conservación del patrimonio cultural” (p. 113). Esto la hace un elemento esencial para lograr los rasgos del perfil de egreso de la educación básica.

Esta competencia implica como recursos; conocimientos, habilidades, valores y actitudes, para brindar al alumno diversas maneras de apreciar, valorar, comprender e interpretar de manera crítica las expresiones del arte y la cultura en diferentes contextos. Para su desarrollo considera preciso que el estudiante logre relacionarse con diversas expresiones artísticas, además de conocer y utilizar diversas técnicas dentro de las disciplinas del arte, para otorgarles un sentido social en su experiencia creativa. Como expresión personal y social, dentro de la escuela secundaria las artes son un medio para que los alumnos logren desenvolver su imaginación, percibir de una manera distinta el mundo, reconozcan y aprecien su contexto cultural (SEP, 2011).

Por lo cual es indispensable abrir espacios específicos para las actividades de expresión y apreciación artística, tomando en cuenta las características de los estudiantes, porque “necesitan de momentos para jugar, cantar, escuchar música de distintos géneros, imaginar escenarios y bailar. De esta manera enriquecen su lenguaje; desarrollan la memoria, la atención, la escucha, la corporeidad y tienen mayores oportunidades de interacción con los demás” (Dirección General de Desarrollo Curricular, 2011, p. 54).

De otra manera si los adolescentes no cuentan con acceso a sitios y tiempos dentro de la escuela que fomenten su creatividad y canalicen la energía e inquietudes de su etapa, busquen espacios específicos dentro de clases (que no están dirigidas a dibujar, cantar o bailar) o fuera. Ante la negación a estas actividades puede surgir en ellos el deseo de realizarlas o convertirse en reto y desembocar en agentes disruptivos, tanto para el maestro como para sus compañeros de clase. Esto no quiere decir que se les solape o se complazcan todas las demandas de estos, pero que sí haya negociación.

En la Ley General de Educación se reconoce la actividad artística como una herramienta que contribuye al desarrollo integral del ser humano, ya que esta favorece las capacidades de observación, análisis y reflexión de manera crítica y constructiva en los alumnos (SEP, 2010). En su artículo 7° fracción VIII se contempla impulsar la creación artística y la difusión de los valores de la cultura (Cámara de Diputados Del H. Congreso de la Unión, 2010).

El Arte en sus más diversas expresiones sostiene un sentido eminentemente social y se encuentra en prácticamente todas las sociedades humanas. Es un aspecto central de la vida y nos diferencia del resto de los seres vivos que habitan este planeta, ya que el ser humano es el único capaz de producir, desarrollar y disfrutar de su manifestación. A través de ella se manifiesta no sólo la existencia, sino también la cultura. “Desde tiempos históricos se concibió al Arte y a su enseñanza, como una parte fundamental en la formación educativa de las personas” (SEP, 2010, p. 6).

De acuerdo a ello Hernández (2003) propone una nueva noción de arte no excluyente, que no está conformada exclusivamente por lo que hacen los artistas, sino “una construcción social cambiante en el espacio, el tiempo y la cultura, que hoy se refleja en las instituciones, los medios de comunicación, los objetos artísticos, los artistas y los diferentes tipos de público” (Hernández, 2003, p. 47, citado por UPN, 2010). El arte en este planteamiento no es un conjunto de datos para analizar formalmente, se supera su propio contenido para ubicarlo en un contexto histórico y social en consecuencia con su posición como mediador cultural de representaciones sociales (UPN, 2010).

Desde esta propuesta no se trata sólo de formar artistas, sino de acercar las manifestaciones del arte a cualquier persona, pasando así de una visión excluyente en la que sólo unos cuantos tienen acceso a ésta para involucrar y concientizar a cualquier persona con su contexto artístico, cultural y social.

Para Hargreaves, Earl y Ryan (2002) trabajar las artes desde la escuela implica tomar en cuenta lo siguiente:

- Los conocimientos previos del alumnado, porque sus ideas, principios y datos no son bloques estáticos, sino cambiantes que pueden promover, inhibir o transformar el aprendizaje.
- Permite obtener un sentido del aprendizaje. Por esto en la adolescencia el arte se asocia en el desarrollo de la capacidad reflexiva, que implica la combinación de dos aspectos fundamentales: las operaciones intelectuales y cognitivas, además de sentimientos, actitudes y disposiciones.
- El aprendizaje tiene un carácter social pues se genera en situaciones, es así que los adolescentes aprenden porque son parte de la cultura, su comprensión personal está dispuesta en una visión cultural y social (Hargreaves, Earl y Ryan, 2002, citados por SEP, 2011).

La educación artística tiene distintas funciones en diferentes culturas, épocas históricas, grupos sociales y en distintos ámbitos, las más importantes y que más destacan son: lograr comunión entre el creador y el espectador, producir armonía en la personalidad, resolver los conflictos. Por medio del objeto de arte se satisfacen las necesidades estéticas, de conocimiento y también de comunicación. Desarrollar la capacidad creadora es la base de todo nuevo descubrimiento científico encaminado a satisfacer y mejorar la existencia del ser humano. En este sentido, “la educación artística no persigue la formación o creación de artistas, sino la formación integral de los educandos” (SEP, 2010, p. 6).

Así el lenguaje artístico contribuye no sólo a formar público que la aprecie, sino que promueve el desarrollo de sensibilidad generando valores para convivir, por ejemplo, en evitar las adicciones, cuidar el cuerpo y la toma autónoma de decisiones (Dirección General de Desarrollo Curricular, 2011).

En este sentido si en los estudiantes se fomenta el respeto y sensibilidad por las representaciones artísticas se formaran personas conscientes de su responsabilidad como participes de la sociedad, así podrán tomar decisiones sin agredir a los demás.

4.2.1.2 DANZA EXPERIENCIA EN SECUNDARIA

En el currículo oficial de educación secundaria se considera que la apreciación de las cualidades estéticas, manifestaciones y representaciones del cuerpo humano son una expresión cultural y artística. Reconociendo a la danza como elemento para comprender y valorar su importancia dentro de las artes (SEP, 2011).

Su impartición en dicho nivel tiene como propósito que los alumnos:

- Reconozcan a la danza como un lenguaje corporal que les permita comprender e interpretar el mundo, utilizándola como un medio de expresión, comunicación personal y social, apreciando en sus diversas manifestaciones diferentes contextos históricos y culturales.
- Experimenten las posibilidades de movimiento de su cuerpo para que aprendan a valorarlo y cuidarlo, así como desarrollar algunos elementos del lenguaje dancístico.
- Favorezcan la comunicación de sus ideas, pensamientos, sentimientos y emociones, con el fin de que profundicen el conocimiento de sí mismos y de los otros por medio de actividades dancísticas.
- Identifiquen las características de los principales géneros de la danza y la relación que tienen con otras expresiones artísticas presentes en México y el mundo, comprendiendo y respetando la diversidad de formas en que se

representa la realidad, tanto de personas como de grupos sociales (SEP, 2011, p. 39).

Dichos propósitos a pesar de estar plasmados en los documentos oficiales no siempre se cumplen fielmente, ya que no se puede dar por hecho que todos los estudiantes conocen y les interesa la danza, pues cada uno de ellos es diferente, tiene a cuestas una historia de vida, habilidades y metas. Además se ha de considerar que no todos los docentes en las escuelas están comprometidos a que sus alumnos alcancen lo propuesto curricularmente.

El enfoque formativo que se sigue en secundaria de acuerdo a la perspectiva curricular en danza, establece su abordaje desde sus dimensiones artística y cultural, cuya expresión se abre a todos los alumnos. Asimismo, se contempla el uso de las nuevas Tecnologías de la Información, para conocer diferentes manifestaciones dancísticas (Dirección General de Desarrollo Curricular, 2006).

En él se estructuran tres ejes en los que el arte incide en los procesos de Expresión, Apreciación y Contextualización:

La Expresión es la posibilidad de comunicación, se manifiesta con ideas y sentimientos, usando como medios lenguajes artísticos cuyo fin son las creaciones propias de los estudiantes. Para diseñar y elaborar obras y/o representaciones que les permitan manifestarse por medio de la expresión artística para exponer sus ideas, emociones y sentimientos. Ésta favorece y estimula la apertura y respeto por los demás (SEP, 2011).

La Apreciación promueve el desarrollo de habilidades perceptuales como son: auditivas, visuales, táctiles y kinestésicas. Como códigos propios del arte, lo que implica educar a los sentidos “ver y oír más de lo visible o lo audible” (SEP, 2011, p. 19). Para poder ser interpretados por los alumnos relacionándolos con sus experiencias y concepciones.

La Contextualización implica que los alumnos conozcan la influencia que tienen los momentos históricos y sociales en las manifestaciones artísticas. Permitiendo tomar conciencia de la necesidad de respetar y conservar las obras artísticas como parte de su patrimonio cultural y social. Requiere que se procure abrir espacios para la discusión e información, a fin de que “se aprecie al arte como hábito en su vida cotidiana, donde favorezcan sus habilidades y reafirmen sus aptitudes y valores” (SEP, 2011, p. 21). Además contribuye a fomentar actitudes para una “mayor apertura y respeto frente a la diversidad de puntos de vista” (Dirección General de desarrollo Curricular, 2006, p. 19).

Dentro del tercer eje se plantea que la danza puede influir en que los adolescentes desarrollen actitudes de escucha y respeto, así como de valores cívicos que ayudan a construir una convivencia abierta a las diferentes maneras de pensar y de actuar.

La metodología que se plantea para la enseñanza de la danza en este nivel educativo, organiza los contenidos del programa de manera que los alumnos reconozcan el porqué, qué y cómo de su aprendizaje. Estructurándose en dos vertientes como son: la secuencia de actividades y los proyectos (Dirección General de Desarrollo Curricular, 2006).

En la primera se articulan diversas tareas integradas por una unidad específica en una o varias sesiones para desarrollar determinadas habilidades, en donde los alumnos pueden aportar ideas y trabajar de acuerdo a sus intereses. Cada secuencia se realiza en tres etapas que son: Apertura, en donde se introduce al trabajo especificándose la dirección que tendrá el mismo. Desarrollo, aquí se propician situaciones de aprendizaje retomando conocimientos previos en colectivo o en individual. Cierre, en que se retoman los conocimientos abordados y se evalúa el resultado alcanzado (Dirección General de Desarrollo Curricular, 2006).

En los segundos se abordan los contenidos de manera teórica y práctica, ya que a partir de un tema, situación o pregunta los alumnos deben desempeñar distintas actividades de exploración, investigación, experimentación y producción, para dar respuesta a lo requerido. Este trabajo se puede realizar en escuela, casa u otro sitio, constando de tres partes, las cuales son:

- Planeación y diseño del proyecto, en esta sección se proponen temas retomando las aportaciones de los alumnos, se plantean metas, estrategias, recursos materiales, tiempo, espacio y evaluación del proyecto.
- Desarrollo del proyecto, este apartado consiste en el proceso de aplicación y construcción del mismo, con asignación de tareas de forma individual o colectiva, pero en consenso grupal.
- Evaluación y cierre del proyecto, incluye evaluar tanto el proceso como el producto final alcanzado, rescatando las opiniones y alcances en conocimientos, actitudes y habilidades de los alumnos (Dirección General de Desarrollo Curricular, 2006).

Los contenidos que se presentan en el programa de danza, están centrados en favorecer en los alumnos la capacidad para expresar sus ideas y comprender de que manera cada persona y grupo social percibe y usa su cuerpo, su enseñanza en educación secundaria desarrolla en ellos diferentes formas de conocer y relacionarse con el mundo. Se destaca que el programa de danza no considera el aprendizaje y dominio de conceptos y técnicas de distintos géneros dancísticos, sino que es utilizado como introducción para la participación activa e informada de ellos (SEP, 2011).

La organización de los aprendizajes de este programa para primer grado se desglosa en cinco bloques que favorecen la competencia artística y cultural que son:

- *Sentir y pensar nuestro cuerpo*: El cual busca que los alumnos creen formas e imágenes con movimientos corporales utilizando como recurso diferentes estímulos, por ejemplo, la observación de su imagen corporal para reconocerse. Ya que a partir de su experiencia, movimientos y forma de bailar, deberán entender cómo se relaciona una persona con su cultura.

- *Elementos de la danza*: Pretende que los estudiantes reconozcan la importancia de su cuerpo para acciones y técnicas en danza, identifiquen elementos básicos de esta disciplina artística. Por ejemplo; la experimentación de movimientos corporales, creación de secuencias, trayectoria espacial, estímulos visuales y táctiles, etc. Además se espera que logren distinguir diferencias y semejanzas entre géneros dancísticos, conforme a la función que desempeñan de acuerdo al espacio y lugar donde se representan.

- *Cuerpo, movimiento y subjetividad*: Contempla la elaboración de danzas creativas del interés de los alumnos y tomar elementos para la creación de un montaje escénico. Para que reconozcan a la danza como creación de la cultura, reflexionado sobre su lenguaje, además se propone investigar sobre sus precursores, grupos y compañías de danza mexicanas.

- *Preparación de una danza ritual*: Para este bloque se ubican los elementos de: origen, antecedentes, significado y el contexto de una danza ritual mexicana con fines sagrados. Una vez entendida se diseñan secuencias de movimientos para su escenificación.

- *Escenificación de una danza ritual*: Se elabora una propuesta para poner en escena de una danza ritual. Aquí se deben reconocer las sensaciones y

sentimientos de los alumnos relacionados con su participación en el montaje y la reflexión colectiva de esta experiencia (SEP, 2011).

El trabajo con el movimiento y la danza que promueven los planes y programas de estudio que forman parte de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), no sólo pretende que los niños y jóvenes reproduzcan expresiones dancísticas, tales como danzas indígenas y bailes tradicionales o populares actuales, sino que los estudiantes tengan la “posibilidad de apropiarse de este lenguaje del arte para crear y valorar sus propias producciones, ampliar su concepto de danza y entender ésta como hecho que guarda una relación con la cultura en que se origina” (UPN, 2010, p. 21).

De acuerdo con lo anterior los contenidos que permitirán alcanzar los propósitos de la educación artística de danza en secundaria se agrupan en tres grandes ámbitos:

- *Expresión Corporal:* Donde se explora el cuerpo y sus posibilidades motrices a partir de sus características anatómicas, así como la dinámica del movimiento.
- *Elementos de la danza:* En que se parte de la alineación y el calentamiento para relacionar el movimiento con el espacio (parcial y total) y el tiempo.
- *Danza Creativa:* La cual tiene como propósito elaborar una secuencia de movimientos a partir de los conceptos y acciones revisados en clase (UPN, 2010).

Bailar en la escuela no sólo constituye una experiencia lúdica y placentera que desarrolla habilidades motoras y favorece la socialización, también abastece a los estudiantes de un lenguaje no verbal, que les permite expresar y comunicar ideas y emociones, así como apreciar críticamente manifestaciones donde el cuerpo es el principal instrumento y otorgar un sentido cultural a las expresiones de la danza presentes en su entorno (UPN, 2010).

4.2.2 LA DANZA

La danza tiene sus orígenes desde la historia de la humanidad y se ha manifestado en diferentes culturas, también se ha presentado desde fines rituales, por ejemplo, en los que se manifiesta el agradecimiento a deidades por los dones recibidos de la tierra (cosecha, lluvias, fertilidad, abundancia de alimento, etc.), hasta un carácter de entretenimiento para la diversión y gozo del cuerpo humano (Zimmermann, 1998), así como de relajación.

No existe una definición universal de la danza dado su variado repertorio de expresiones y conceptualizaciones, pero según Ruso (1997, citado por Serrano, 2003) una forma de explicar qué es como una actividad humana se puede expresar por medio de los siguientes campos:

- **Universal:** Es decir que está presente a lo largo de toda la historia de la humanidad y de todas las culturas, se lleva a cabo en todas edades y es común a ambos sexos.
- **Motora:** Porque utiliza el cuerpo humano a través de técnicas corporales específicas para expresar ideas, emociones y sentimientos, siendo condicionada por una estructura rítmica.

- Polifórmica: Por presentarse de múltiples formas, pudiendo clasificarse las danzas como arcaicas, clásicas, modernas, populares y popularizadas.
- Polivalente: Porque abarca diferentes dimensiones como: el arte, la educación, el ocio, la terapia, etc.
- Compleja: Al conjugar e interrelacionar varios factores de tipo: biológicos, psicológicos, sociológicos, históricos, estéticos, morales, políticos, técnicos y geográficos, además de conjugar la expresión y la técnica siendo una actividad individual y colectiva (Ruso, 1997, citado por Serrano, 2003, p. 239).

Para Willem (1985, citado por Ruso, 2003) ésta representa una expresión artística, que se distingue por el uso del cuerpo como instrumento para generar el movimiento, que constituye su lenguaje de expresión.

La danza como un lenguaje de expresión permite que los seres humanos externen sus ideas, emociones, sentimientos y pensamientos, sin necesidad de emitir alguna palabra. Siendo esta una actividad a la que se recurre con diferentes fines, no obstante su ejecución requiere de conocimientos específicos que le otorga cada cultura.

Su práctica incluye diferentes beneficios en del desarrollo de la psicomotricidad en los niños, por lo que se fortalece su: equilibrio, lateralidad, espacialidad, temporalidad y coordinación, mismos que son elementos básicos para la adquisición de la escritura (Llorca, Ramos, Sánchez y Vega, 2002).

Pero en la adolescencia indica Ruiz (2001, citado por Prieto, Naranjo y García, 2005) la danza no sólo puede favorecer una mejor condición física, sino que además puede ayudar al refinamiento motor y con ello compensar las dificultades derivadas del acelerado crecimiento y cambios físicos en dicha etapa.

Permitiendo al cuerpo en crecimiento adquirir control de sus movimientos, por ejemplo, evitar tropiezos o caídas que pueden ocasionar accidentes, apodos, agresiones, baja autoestima, aislamiento, etc. Estas situaciones merman la convivencia, ya que la destreza motriz tiene que ver con el aprovechamiento de actividades como: correr, saltar, evadir obstáculos, participar en juegos, pero hay quienes por su torpeza o baja autoestima son excluidos o se excluyen privándose de los beneficios que ofrece el movimiento para su desarrollo físico.

Otro aspecto fundamental en que su ejecución contribuye en la etapa mencionada, es el permitir al individuo reconocerse, al ser el periodo en que tiene lugar el desarrollo de la autoimagen y definición de la percepción del cuerpo manifestándose en la aptitud física, apreciación, representación y afecto. Lo cual constituye al cuerpo como un medio de expresión, que permite al adolescente establecer contacto con su propio cuerpo y mente, para que a partir de ahí se inicie al reconocimiento del exterior y se facilite la comunicación con las personas que le rodean (Bruchón, 1992, citado por Prieto, *et. al.*, 2005).

Existen diferentes tipos de danza uno de ellos es la contemporánea, la cual se desprendió de la danza moderna surgida a inicios del siglo XX, una de sus principales representantes fue Isadora Duncan, quien impulsó un movimiento para revelarse a las convenciones y técnicas rígidas de la danza clásica y proponer una danza “más natural...cercana a la estructura física y a la organización motriz del cuerpo humano” (Dallal, 1993, p. 27).

La danza contemporánea se expresa con mayor libertad en los movimientos corporales, apertura de recintos, ideas, música e instrumentos para su exposición, permitiendo ampliar su expresividad (Dallal).

Dentro de la danza contemporánea se han desarrollado distintas técnicas, una de ellas por Steve Paxtón llamada *Contact Improvisation* o danza de contacto-improvisación, basada en improvisar es decir, la exploración creativa de movimientos y sus principios son:

- El acercamiento al compañero (Desinhibición).
- Cambio de pesos y equilibrio.
- Propuestas de improvisación y enlaces (Padilla y Hermoso, 2001).

A partir de la danza de contacto-improvisación Alito Alessi desde 1991, crea la modalidad de *DanceAbility* como una manera para facilitar la integración de personas con y sin discapacidad a ésta (DanceAbility, 2011).

Esta modalidad se caracteriza por seguir una visión inclusiva del arte, al ser desarrollada para que cualquier persona pueda ejecutarla sin necesidad de una estética corporal específica, edad, capacidad física, experiencia en danza, condición social y adquisitiva como en otras manifestaciones dancísticas. El beneficio que otorga a los adolescentes es la oportunidad de conocer su cuerpo, explorar su espacio y reconocer a los demás por medio del contacto e improvisación, además de fomentar la relación con sus compañeros a partir de la participación colectiva en convivencia pacífica.

La enseñanza de la Técnica de *DanceAbility* se apoya en: la observación/percepción sensorial, imitación, creatividad, interpretación, improvisación y práctica. Para que se desarrollen capacidades como son:

- Conciencia intra e inter corporal.
- Expresión corporal.
- Percepción temporal.
- Percepción espacial.
- Coordinación y Rítmica corporal.

Para lo cual requiere que el ejecutante pueda experimentar con su cuerpo movimientos elementales, que se convertirán en combinaciones sencillas, las cuales a su vez se organizan gradualmente a través de las siguientes actividades:

- Sensibilización.
- Impulso de movimiento.
- Desplazamiento.
- Contacto/motivación.
- Planeación.
- Propuesta.

Antes de iniciar un movimiento espontáneo el sujeto debe sentir y escuchar a su propio cuerpo y después percibir los estímulos externos, para reconocer sus sensaciones (frío, calor, dolor, aspereza, suavidad, etc.) hasta tener conciencia de lo que su cuerpo le comunica por medio de la sensibilización alcanzada.

El impulso impartido a los nervios y músculos que mueven las articulaciones de los miembros, se origina en los esfuerzos internos. Este impulso se transforma en dominio del movimiento, que a su vez conduce al espacio circundante. Dando al sujeto la propiedad de mover su cuerpo libremente hasta llegar a ejecutarlos cada vez con mayor: coordinación, fuerza, firmeza, agilidad, estética y control.

La conciencia del espacio empieza a partir de que el individuo percibe que los miembros de su cuerpo, llegan con más facilidad hacia algunas áreas del lugar en que se sitúa, de acuerdo con su estructura anatómica y la experiencia del movimiento a través del desplazamiento.

También a través de juegos, imitaciones, movimientos y música se estimula la exploración lúdica y creativa, mediante gestos y elementos corporales (sentidos) para conformar el trabajo de expresividad e interacción entre los miembros del grupo, a partir de que una persona entra en contacto con otra, que a su vez le

corresponde, así ambos pueden sentir diferentes sensaciones y transmitir al otro, hasta llegar a una retroalimentación y motivación compartida, en parejas, tríos y todo el grupo.

La planeación es trasladar el impulso del movimiento a un estado de exploración en el camino del conocimiento de las posibilidades, donde el ejecutante puede experimentar mediante la elección de una serie de movimientos que realice de manera dirigida y organizada, con conocimiento de su cuerpo, el espacio y de las demás personas.

Así mediante el desarrollo de capacidades como son: la conciencia, la expresión, la percepción y la coordinación corporal, los aprendices pueden contribuir a la creación conjunta de una coreografía, conformada por las propuestas e ideas que se generen del resultado de su avance personal.

4.3 CONVIVENCIA ARMÓNICA

Convivir implica aprender a hacerlo y desenvolverse dentro de reglas que son determinadas principalmente en el sistema familiar y el educativo (Jares, 2006).

Recientemente en la escuela el tema de la convivencia ha tomado fuerza y preocupación relevantes es decir, “es equivalente a otros aprendizajes que se consideran indispensables de conquistar en la escuela” (Maldonado, p. 12, 2004).

En este sentido se han desarrollado propuestas que promueven la convivencia en las escuelas. De acuerdo a la UNESCO uno de los cuatro pilares de la educación es aprender a vivir juntos, para desarrollar la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia, realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos, respetando los valores cívicos, comprensión mutua y paz (Ballester y Calvo, 2007).

Las relaciones armoniosas se fomentan con base en la aceptación de los demás y consideran el bienestar de los otros, por lo tanto crear un ambiente de cooperación y participación se vuelve un elemento vital para su logro (Manzanilla, 2007).

Es por ésto la importancia de implementar planes y programas para la mejora de ésta, que impacten de manera significativa en los alumnos y que sirvan para reflexionar en la escuela, acerca de la creciente influencia que tienen los conflictos de convivencia y las dificultades que presentan para que todos los alumnos aprendan y se sientan integrados en la comunidad escolar (Ballester y Calvo, 2007).

Por esta razón la Secretaría de Educación Pública (SEP) dentro del mapa curricular del programa de Formación Cívica y Ética, considera que es importante que los alumnos de manera gradual y paulatina analicen y comprendan la sociedad en la que viven (SEP, 2006).

(...) A la escuela le cabe enseñar también modos de convivencia social e institucional. Una de las formas de hacerlo tiene que ver con las ideas y conceptos que propone, y que los alumnos deben aprender como requisito curricular. Si bien esta forma es importante, mucho más significativa resulta aquella otra inherente al modo de convivencia que genera la escuela en su cotidianidad y que involucra a todos sus miembros sin excepción (alumnos, docentes, directivos, preceptores, auxiliares, padres, técnicos, etc.) (Maldonado, Campo, Lemme, Paxote, López y Toranzo, p. 26, 2004).

Es por ello necesario el establecimiento de relaciones armoniosas entre todos los miembros de la comunidad educativa, esto resulta de gran importancia para los alumnos en el desarrollo de una convivencia escolar y educativa de calidad, pero también es resultante del mismo proceso, por lo que la escuela tiene la obligación moral y pedagógica de adoptar una visión proactiva de sus principios, enseñando el comportamiento adecuado y generando un clima de convivencia armónica.

4.4 APRENDER A CONVIVIR

Hoy en día convivir y coexistir con los demás resulta difícil en cualquier institución, uno de los desafíos actuales de la escuela es inculcar en los jóvenes “la confianza de que es posible, una mejor convivencia y son posibles unas nuevas y mejores expectativas del futuro” (Auberni, 2007, p. 23).

La relación entre las personas es un fenómeno complejo que ha implicado que distintas disciplinas se interesen por su estudio (Maldonado, 2004). Dentro del ámbito escolar el sistema educativo debe disponer de mecanismos necesarios que detecten en los alumnos la falta de valores socialmente aceptados y positivos (Barri, 2006).

Dichos valores se centran en el respeto a los Derechos Humanos que regulan la convivencia entre los individuos, siendo regidos por los distintos contextos y sistemas sociales donde se desenvuelven los sujetos y que a su vez son transmitidos por diferentes ámbitos: familia, amigos, escuela, etc. (Jares, 2006).

Es por ello fundamental que las personas conozcan y practiquen los cuatro pilares o conocimientos básicos de la educación como son: “aprender a conocer, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a convivir” (UNESCO, 1993, Citado por Maldonado, 2004, p. 12.).

Esto quiere decir que la convivencia no es un asunto innato, pues implica la influencia cultural y se puede moldear mediante el aprendizaje, donde se requiere respetar y conocer a los otros dentro de distintas esferas, como son: su historia, costumbres, tradiciones, creencias, etc.

La convivencia entendida como vivir con otros es uno de los aspectos que implica la vida en el ser humano. Este tipo de relación que se hace cotidiana es vital para la formación de vínculos, que no son solamente desde el punto de vista afectivo, sino también en la constitución de lazos culturales y sociales (Maldonado, 2004).

Por ello en la escuela la buena convivencia es aquella que se nutre de la diversidad; pues en un aula coexisten: intereses, deseos, estéticas, ritmos y responsabilidades diferentes (Maldonado).

En este aspecto la escuela juega un papel importante, ya que no sólo es un espacio de adquisición de conocimientos, es un lugar primordial para el desarrollo de la convivencia y las relaciones sociales de los alumnos (Auberni, 2007).

De acuerdo a Quiñones (2006) dentro de los aprendizajes básicos para que se establezca la convivencia y que han fomentarse dentro la escuela, se encuentran los siguientes:

- *Aprender a no agredir al congénere:* El ser humano debe evitar la agresión de cualquier modalidad hacia los demás. Lo que representa la base para cualquier modelo social.
- *Aprender a comunicarse:* A partir de que quien comunica algo espera el reconocimiento del otro, para después invertir papeles. Este reconocimiento es base para la autoafirmación personal y grupal; donde el medio básico de la autoafirmación es el diálogo.
- *Aprender a interactuar:* Este aprendizaje implica a su vez el aprender a: acercarse al otro de acuerdo a los patrones y reglas de interacción social, de saludo y cortesía, comunicarse reconociendo los sentimientos y mensajes de los demás y de ellos hacia los propios, estar con los otros y aceptar que ellos están con uno mismo compartiendo el espacio, esperando el bienestar, desarrollando la capacidad para hacer acuerdos y disentir sin quebrantar la convivencia, así también percibir a todos como personas que pueden decidir y cambiar bajo el ejercicio de los Derechos Humanos.

- *Aprender a decidir en grupo:* Al concertar con los demás intereses y futuros con la capacidad de decidir en grupo, así como de respetar las reglas. El tipo de convivencia de una sociedad, refleja su nivel de concertación (citado por Cano y Rodríguez, 2006, p. 10-12).

Sin embargo los alumnos aprenden a relacionarse de diferentes formas, privilegiando aquellas que les ofrecen algún beneficio con sus compañeros (Ianni, 1998). Por ejemplo, poder, estatus, popularidad, reconocimiento, noviazgo, etc., algunas otras son adquiridas como medio de adaptación o sobrevivencia, al respecto puede ser que un alumno permita que lo agredan para no ser atacado de manera más violenta, sea forzado a no hablarle a nadie, dejar de relacionarse con alguien aunque no le desee, delinquir, etc.

Desafortunadamente en la actualidad actos violentos y discriminatorios son la manera más común de relación entre los jóvenes de secundaria (Maldonado, 2004), lo que hace necesaria la implementación de reglas tanto en el núcleo familiar como en el sistema educativo (Jares, 2006).

Pero no sólo basta con imponer reglas, es necesaria la prevención que conjuntamente a una serie de actividades, acciones y conductas eviten que sucedan eventos perjudiciales para los alumnos abordando el sentido individual y el colectivo (Auberni, 2007).

Para lograrlo es necesaria la elaboración de proyectos que promuevan la convivencia entre los alumnos donde se deben considerar los siguientes aspectos: prevención, participación, aceptación a las diferencias, reconocimiento y malestar de los conflictos y creación de normas promoviendo límites sobre lo permitido y lo que no lo es en la escuela. Facilitando a los adolescentes la relación con otros a quienes son iguales pero a la vez distintos en diversos sentidos: étnico, sexual, político, religioso, estético, etcétera (Maldonado, 2004).

Uno de los objetivos de la escuela es “la transmisión y apropiación de conocimientos socialmente significativos” (Ianni, 1998). Es por ello necesario establecer relaciones sanas entre los miembros de la escuela, inculcando un clima de convivencia adecuado (Viñas, 2004, Citado por Ballester y Calvo, 2007).

Una de estas alternativas es el Arte, pues a través de la creatividad se reflexiona y se conocen nuevos caminos, para transformar la realidad en forma permanente (Ianni, 1998), y con ello poder acceder a relaciones pacíficas entre los alumnos.

Por eso se deben considerar diversos elementos que son importantes para el desarrollo de ésta y la interacción entre los estudiantes como son las habilidades sociales que posean o tengan que desarrollar los mismos.

4.5 HABILIDADES SOCIALES

Toda relación humana refiere siempre tendencias específicas de comportamiento, enriqueciéndose por la forma de actuar de los sujetos, su actitud y la manera de reaccionar ante las acciones y situaciones que se presenten (Vinuesa, 2002).

La palabra habilidad de acuerdo al modelo psicológico, se refiere a la modificación de la conducta y definiendo que éste no es un rasgo de personalidad, sino más bien es un conjunto de comportamientos aprendidos y adquiridos cultural y socialmente. Las habilidades sociales pueden manifestarse de acuerdo al contexto cultural o situación que las requiera, en proceso continuo de desarrollo y aprendizaje, es por ello “que las habilidades sociales se entienden como conductas aprendidas” (Pérez, 2000, p. 46).

Cabello (1999) (citado por Aguaded y Fonseca, 2007) sostiene que las habilidades sociales son un conjunto de conductas emitidas por una persona dentro de un contexto específico, a través de ellas se expresan opiniones, sentimientos, actitudes o deseos, de acuerdo a la situación que se esté viviendo y resolver lo que se presente.

Dentro del contexto de la convivencia escolar no se debe olvidar que las formas para relacionarse poseen distintos matices y representaciones. Donde se destacan “los contactos físicos, expresivos y afectivos” (Belgich, 2003, p. 124), pues son los más satisfactorios y se manifiestan más comúnmente en las relaciones cotidianas. Ya que los seres humanos son seres sociales que dependen de sus semejantes para sobrevivir, lo que constituye una capacidad humana que es necesaria para convivir (Pérez, 2000).

Se considera que es en la etapa de la infancia donde son adquiridas las habilidades sociales (Pérez, 2000). “La convivencia se enseña fundamentalmente conviviendo” (Maldonado, 2004, p. 12). Es por ello importante considerar, que si se educa y se vive en la agresión, la violencia será más probablemente la forma de reaccionar ante estas situaciones, en cambio si se experimentan interacciones de manera pacífica se puede aprender a relacionar con armonía.

En la medida que los sujetos practican ciertas conductas en el manejo de determinadas situaciones y desarrollan habilidades que traen consecuencias agradables para ellos, dicha conducta se refuerza convirtiéndose en un hábito cotidiano (Pérez, 2000). Es por ello importante que los alumnos las practiquen al convivir para que las apropien, ya que las maneras de relación que algunas veces conocen es a través de acciones violentas.

Gardner y Góleman (1996, citados por Aguaded y Fonseca, 2007) consideran las actitudes como un elemento fundamental dentro de las habilidades sociales, ya que estas permiten el desarrollo y adaptación frente a cambios sociales. Por ello la relevancia de considerar que las actitudes están presentes en la interacción social.

4.6 ACTITUDES Y CREENCIAS

Es necesario que la escuela se interese por conocer los valores, las creencias y las actitudes relacionados con la resolución de conflictos para la implementación de métodos didácticos y programas de estudio que promuevan la prevención y solución pacífica a los problemas (Girard y Koch, 1997).

Allport (1935, citado por Preciado, 2008) define la actitud “como medio de la experiencia, que ejerce una influencia rectora o dinámica en la respuesta del individuo a todos los objetos y situaciones con los que se relaciona” (p. 24). A su vez existen diversas posturas que permiten hacer una aproximación para entender que son las actitudes, algunas de esta son:

- Una actitud es un juicio evaluativo de un objeto, así representa la propensión favorable o negativa del individuo hacia el mismo.
- Las actitudes son evaluaciones que se hacen a cualquier aspecto del mundo social, estas pueden ser favorables o desfavorables hacia las cuales sean dirigidas, ya sea temas, personas, grupos sociales, etc.
- Las actitudes pueden ser vistas como reacciones casi automáticas hacia el exterior. Parecen operar como esquemas o marcos mentales que ayudan a interpretar y procesar muchos tipos de información. Ellas matizan las percepciones y pensamientos acerca de temas, personas, objetos o grupos a los cuales hacen referencia.
- Una actitud es una organización de creencias relativamente permanentes que predisponen a un individuo a responder de un modo preferencial ante un objeto o situación.
- Las actitudes son un concepto pluridimensional y jerárquico compuesto de diferentes elementos o dimensiones analizables por separado (Preciado, 2008, p. 25).

De acuerdo a Vinuesa (2002) dentro del proceso de actitud existen tres componentes esenciales: el afectivo, el cognitivo y el de comportamiento.

- *El componente afectivo:* Se refiere a la respuesta emocional hacia el objeto y suele ubicarse como el núcleo central de la actitud.
- *El componente cognitivo:* Se enfoca a la creencia, concepción o imagen del individuo o el conocimiento sobre el propósito u objeto de la actitud.
- *El componente de comportamiento:* Se relaciona con la tendencia a actuar. Supone un comportamiento público del sujeto hacia el objeto de la actitud (Vinuesa, 2002).

Considerando estos componentes el concepto de actitud se describe en la forma en que las experiencias marcan a las personas y están resumidas, guardadas y organizadas dentro de cada individuo (Martín y Briggs, 1986, citados por Vinuesa, 2002), y se manifiestan en la manera en que responden a las situaciones que el contexto les propone.

Para Hollander (2000) las actitudes son aquellas “percepciones acerca de las personas, las cosas o los hechos ambientales; así mismo en la medida que dirigen la conducta, tienen cualidades motivacionales” (citado por Preciado, 2008, p. 25). Es decir, que la actitud es un elemento que influye en la forma en que un individuo percibe lo que le rodea y lo dispone a incidir sobre aquello de alguna forma.

De acuerdo a Preciado (2008) las actitudes cumplen cuatro funciones principales en el ser humano concebido como un ser social, las cuales influyen en las conductas de cada sujeto dentro de la interacción de éste con el mundo que le rodea.

Dichas funciones son las siguientes:

- *Función utilitaria, adaptativa o instrumental:* Se refiere al desarrollo de las actitudes para provocar impresiones positivas o de agrado en los otros. Contribuye a aumentar incentivos y minimizar sanciones.
- *Función de conocimiento:* Ayuda a la comprensión del entorno, al facilitar la evaluación resumida de objetos o personas, generando la percepción de anticipación, consistencia y estabilidad.
- *Función defensiva del yo:* Las actitudes pueden actuar como parte de un mecanismo de protección, ante situaciones que generen dolor o agresión al individuo.
- *Función expresiva de valores:* Las actitudes permiten la comunicación de valores y la identidad de un sujeto hacia los que le rodean (Preciado, 2008, p. 27).

Con base a la cuarta función relacionada con el hecho de que las actitudes se vinculan con la expresión de los valores dentro de la interacción social, éstas pueden manifestarse en acciones que encaminen a convivir. Para Cano y Rodríguez (2006) por actitud de convivencia se considera a “la cualidad del ser humano para desempeñar un rol en la sociedad” (p. 2).

De acuerdo con Ontoria, Molina y de Luque (2006) la actitud de convivencia armónica se entiende como el desarrollo del estudiante dentro de un ambiente libre de cualquier tipo de violencia, que permite que cada alumno “tenga condiciones y posibilidad de encauzar sus propias inquietudes de tal forma que no entorpezca la realización de los demás” (p. 68). Se fundamenta en el respeto que el individuo se tiene a sí mismo como a los demás, por lo que se caracteriza en generar un ambiente social libre de sometimientos y miedos, que permita potenciar la libertad de expresión de sentimientos, ideas y desarrollo de las capacidades personales.

Es por ello que la actitud de convivencia armónica, cimienta el camino hacia la “cooperación social responsable, al mismo tiempo que la libertad personal de cada uno, mientras se mantenga dentro de los límites no indicativos del abuso” (Ontoria, et. al., 2006, p. 68).

Las cuatro actitudes principales que se pretende manifiesten los alumnos dentro del aula escolar, para mantener una convivencia en armonía son:

- *Actitud de respeto:* Para legitimar la existencia, derechos y deberes de los demás.
- *Actitud de cooperación:* Para que la mayoría de las decisiones sean tomadas por consenso, mediante la participación de todos y nadie domine al extremo de forzar o excluir a los demás.
- *Actitud de apertura, confianza y diálogo:* A través de la expresión y escucha de las opiniones de todos, la aceptación mutua y que ante los conflictos se permita lograr soluciones aceptables para todos por medio del consenso.
- *Actitud de socialización:* Basada en la integración entre el “nosotros” y “los otros” (Ontoria, et. al., 2006, pp. 68-69).

La actitud es un concepto que rescata la importancia de los valores, por lo que la posiciona en un lugar relevante dentro de la enseñanza, a la vez de que se relaciona con los hábitos y las creencias de cada sociedad (Manassero, Vázquez y Acevedo, 2001).

Analizar y explorar los valores, las creencias y las actitudes relacionados con la resolución de conflictos, implica no sólo concientizar acerca de las motivaciones que existen en cada sujeto para expresarse o actuar de cierta manera, sino también es importante examinar la propia conducta en relación a la prevención del conflicto.

Para Thompson (1992, citado por Gómez y Chacón, 2000) las creencias permiten describir los aspectos afectivos, ya que son un conjunto de concepciones que conforman una estructura mental, que influyen en las acciones, preferencias y maneras de proceder del ser humano, ante alguna situación determinada. Por lo tanto estas están presentes en las distintas formas de relaciones que se establecen.

Es un hecho fundamental recordar que las acciones hablan más fuerte que las palabras, ello incita a que si se quieren resolver de manera pacífica los conflictos se debe mirar hacia adentro, tanto como hacia afuera de los mismos. Es decir, que del mismo modo se debe prestar atención a aquellas conductas que impiden la comunicación y una buena convivencia, algunas de estas actitudes son: juzgar, burlarse, criticar, utilizar el engaño deliberadamente y negarse a negociar (Girard y Koch, 1997).

Cabe recordar que los individuos están influenciados por las raíces contextuales que posean, por su cultura entendiendo a ésta “como un conjunto de comportamientos compartidos por un grupo de individuos que tienen una historia común y participan en una estructura social”. (Triandis, 1995; Markus, Kitayama y Herman, 1996, citados por Páez, Fernández, Ubillós, Zubieta, p. 28, 2004).

De la cultura dependen la adquisición y desarrollo de actitudes, creencias y valores que están íntimamente ligados al desarrollo emocional y los sentimientos de los jóvenes. Además de que es posible que sean utilizados por la escuela con fines educativos (Vinuesa, 2002).

En este sentido es necesario desarrollar propuestas de intervención que rescaten la importancia de las actitudes de los adolescentes, para entronizar un trabajo de interacción y sensibilización. Mediante una experiencia artística como lo es la danza. Es por eso que a partir de la información presentada previamente que se procederá a describir el proceso metodológico, en que se abordará la propuesta de un taller de danza para favorecer la convivencia armónica.

CAPITULO II. MÉTODO

2.1.- TIPO DE ESTUDIO

Para el presente trabajo se realizó un tipo de estudio correlacional, el cual permite asociar las variables que se presentan entre dos o más conceptos que estructuran la pregunta de investigación “mediante un patrón predecible para un grupo o población” (Hernández, Fernández y Baptista, 2008, p. 104).

Es decir que se enfoca en la manera en que dos o más variables se vinculan entre sí, presentadas bajo un mismo contexto para después analizar su correlación o “variación conjunta (covariación) de dos o más series de datos” (García, 1994, p. 309). En este sentido la investigación se inclina a conocer si la danza puede influir para el desarrollo de actitudes encaminadas hacia la convivencia armónica y prevenir la violencia en los estudiantes del primer grado de secundaria.

Por lo que se decidió seguir un método de investigación de corte mixto, debido a que este tipo de proceso tiene como característica la recolección y análisis de procesos cualitativos y cuantitativos, dentro de un mismo estudio para responder a un problema específico (Hernández, *et. al.*, 2008). Lo cual permite enriquecer la interpretación de los resultados que arroje la investigación.

De acuerdo con Tod, Nerlich y MaKeown, (2004, citados por Hernández, *et. al.*, 2008) algunas de las ventajas de realizar la investigación siguiendo el enfoque mixto son las siguientes:

- Se logra una perspectiva más precisa del fenómeno. Tood y Lobeck (2004, citados por Hernández, *et. al.*, 2008).
- Permite al investigador vincular los datos obtenidos de diferentes métodos.
- Permite ampliar las dimensiones del proyecto de investigación. Morse, (2002); Newman, Ridenour, Newman y de Marco, (2002); y Mertens, (2005), (citados por Hernández, *et. al.*, 2008).

Por dichas razones se eligió realizar la investigación bajo este método.

2.2.- OBJETIVO GENERAL

Aplicar un taller de Danza Contemporánea para favorecer las actitudes hacia la convivencia armónica y conocer si dicho taller contribuye a prevenir la violencia entre los adolescentes de primer grado de secundaria.

2.3.- OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Conocer y comparar las actitudes respecto a la convivencia armónica, antes y después de la aplicación del taller.
- Conocer y comparar la presencia de violencia antes y después de la aplicación del taller.

2.4.- HIPÓTESIS

Hp: El taller de danza mejora la convivencia armónica y previene la violencia entre alumnos de primer grado de secundaria.

Hp nula: El taller de danza no mejora la convivencia armónica y no previene la violencia entre alumnos de primer grado de secundaria.

2.5.- POBLACIÓN

La población que participó en la investigación se compone de una muestra de 16 alumnos de primer grado de secundaria de un solo grupo. Cabe señalar que la muestra estudiada es de tipo no probabilística intencional, debido a que la elección de los sujetos participantes no se dependió de un acto aleatorio (Hernández, Fernández y Baptista, 2008), sino de la asignación de los estudiantes por parte del Director de la escuela.

Además de que se buscó una muestra representativa, por lo que se eligió a esta población, al considerarse que en este grado el proceso de inserción escolar, es un momento crucial que delimita en gran medida su estancia y desarrollo social en la secundaria. Dando junto con ello inicio a una serie de características reflejadas en diversas formas de experimentar la etapa adolescente entre los estudiantes.

2.6.- ESCENARIO

La investigación a través de la aplicación del taller de danza se desarrolló dentro de un colegio privado, en el que existe un único turno matutino, dicho plantel está ubicado en la delegación Coyoacán dentro del D.F., en donde la situación económica de los estudiantes es de clase media a media baja. El tiempo asignado para las actividades del taller fue de 1 hora después de concluir el horario de clases.

El espacio concedido para la realización de cada sesión consistió inicialmente en un pasillo al aire libre, el piso forrado de alfombra, de techo había un domo de plástico, en el lugar se tenía una conexión eléctrica, este sitio se encontraba en cercanía de los sanitarios de los alumnos. Sin embargo, debido a la intensa radiación solar, después tuvo lugar dentro de un salón de clases, de tamaño reducido conformado por: sillas, pizarrón, escritorio y conexión eléctrica.

2.7.- INSTRUMENTOS

Los instrumentos empleados para la investigación del lado cuantitativo son dos cuestionarios tipo escala Likert, que se componen de un conjunto de ítems, por medio de afirmaciones, para evaluar “la reacción de un sujeto, en categorías” permitiendo así mediante una serie de cuestionamientos “respecto a una o más variables a medir” los resultados del estudio (Hernández, *et. al.*, 2008, pp. 310 y 341).

Ambos cuestionarios que se aplicaron están diseñados y validados bajo una investigación de tipo correlacional obteniendo un nivel de confiabilidad del 99.3% bajo el coeficiente Alpha de Cronbach por Ortega, Del Rey, Sánchez, Ortega y Genebat (2004), puesto que han sido utilizados para valorar la convivencia escolar

en; Abordando la conflictividad social en el instituto de Educación Secundaria. Procesos y Contextos Educativos (2010) y en Construir convivencia escolar. Un modelo para la prevención de la violencia, la competencia social y la educación ciudadana. Aprendiendo a vivir juntos (2010), por mencionar algunos.

Estos instrumentos se han inspirado para evaluar el clima de la convivencia en la escuela secundaria a raíz de distintas investigaciones propuestas por Ortega y Del Rey, entre las que destacan; El abuso y la victimización puede tener efectos a largo plazo (2000), Procedimientos sobre el estudio de la convivencia (2000), Programa de trabajo con víctimas y agresores (2000), Trabajar la convivencia para prevenir la violencia (2000) y en el Centro de Promoción de la Salud de Finlandia (2001) (citados por Ortega y Del Rey, 2008). En América Latina concretamente en Nicaragua se han utilizado dichos cuestionarios, como en el estudio de Convivencia y Riesgo Escolar en Escuelas de Secundaria de Managua y su área metropolitana (2004).

Los rubros que conforman ambos cuestionarios son: relación entre compañeros, seguimiento de normas, conflicto escolar, iniciativa y participación en la resolución pacífica de conflictos. De los cuales el primero se aplicó en la sesión inicial, antes del desarrollo del taller de danza, este sirvió para indagar sobre el estado inicial de la convivencia (anexo 1), constando de 12 preguntas con la finalidad de conocer las actitudes hacia la convivencia armónica presentes o no entre los 16 estudiantes.

Mientras que el segundo cuestionario aplicado a los 16 alumnos fue sobre el progreso del proyecto de convivencia (anexo 2), el cual se integró de 13 preguntas, con el fin de conocer si se logró o no favorecer actitudes que contribuyan a la convivencia armónica y prevención de violencia entre ellos.

Desde un enfoque cualitativo se aplicaron dos instrumentos como fueron las entrevistas semiestructuradas, una al inicio del taller de danza y otra tras la conclusión del mismo, las cuales se basan en complementar la información recabada a través de los cuestionarios. En las investigaciones de corte cualitativo suelen ser ampliamente utilizadas, puesto que sirven para guiar la adquisición de la información (Hernández, *et. al.*, 2008).

Para alcanzar los fines del presente trabajo la primera entrevista fue para conocer el estado inicial de la convivencia en el grupo de estudiantes y la segunda para comparar los resultados sobre el progreso de la misma al finalizar el taller. Ambas constaron de 13 preguntas cada una y sus rubros giraron en torno aspectos como son: las relaciones interpersonales entre los compañeros, comunicación, resolución de conflictos y percepción de clima de convivencia en el grupo (anexo 3 y 4).

2.8.- INTERVENCIÓN EDUCATIVA

Se trabajó a partir de la aplicación de un taller de danza dirigido a una muestra de 16 alumnos de un grupo de primer grado de secundaria durante 15 sesiones.

El taller de danza se diseñó con base en los principios de la técnica de danza mixta (DanceAbility) creada por Alito Alessi, mediante una serie de actividades enfocadas a favorecer el contacto-improvisación entre los adolescentes y con ello fomentar una forma de convivencia de manera armónica, así como la prevención de violencia entre estos.

2.9.- DISEÑO DEL TALLER DE DANZA

A continuación se desarrolla la propuesta que conformó la realización del taller de danza, estructurado de acuerdo a la técnica de DanceAbility, se resalta que se ajustó el actual modelo didáctico en danza, con base en la información obtenida mediante la presentación que se realizó en la sesión 1 para conocer la población de los participantes, al considerar las características y capacidades que la ésta posee por lo que a ella se adecuó la estructura del taller (anexo 5).

2.9.1.- ESTRUCTURA DEL TALLER DE DANZA

La estructura del taller comprendió una sesión informativa previa a la realización del mismo con los padres de los adolescentes, por parte del Director de la escuela, que tuvo como objetivo informarles sobre el trabajo a realizar con sus hijos y obtener su consentimiento para participar en el taller, que se desarrolló a lo largo de 15 sesiones cada una de una 1hr.

Sesión 1

Objetivo: Conocer las características del contexto y la población sobre la convivencia entre los alumnos de un grupo de primer grado. Y que los participantes conozcan la propuesta del taller de danza.

Tema: Presentación. ¿Qué es la armonía y para qué sirve?

- Presentación.
- Encuadre del taller.
- Entrevistas.
- Aplicación del cuestionario para estudiantes sobre el estado inicial de la convivencia escolar (Ortega, y Del Rey, 2008, pp. 111-112).
- Despedida.

Sesión 2

Objetivo: Que el adolescente escuche y sienta su cuerpo.

Tema: Escucha tu cuerpo.

- Diálogo de bienvenida.
- Ejercicios de respiración.
- Ejercicios de relajación.
- Ejercicios de calentamiento.
- Sonidos corporales.
- Secuencia de aplausos siguiendo el ritmo de las manecillas del reloj (ejecuciones).
- Actividad de retroalimentación.
- Comentarios y despedida.

Sesión 3

Objetivo: Que el alumno pueda planear y expresar movimientos.

Tema: Exploración del movimiento expresivo en el espacio y en el tiempo.

- Diálogo de bienvenida.
- Ejercicios de respiración.
- Ejercicios de relajación.
- Ejercicios de calentamiento.
- De lo estático al movimiento (recostados en el piso).
- De lo estático al movimiento (levantados).
- Ejercicios de rítmica.
- Ejercicios de métrica.
- Actividad de retroalimentación.
- Comentarios y despedida.

Sesión 4

Objetivo: Que el estudiante se desplace en el espacio e improvise movimientos.

Tema: Desplazamientos y secuencias temporales.

- Diálogo de bienvenida.
- Automasaje.
- Ejercicios de calentamiento.
- Pasar una pelota, para proponer un movimiento, un sonido o ambos. (ejercicio de improvisación).
- Movimiento y sonido libres (Desplazamiento en el espacio).
- Discriminación de sensaciones diferentes al subir, bajar, deslizarse.
- Ejercicio de poses.
- Actividad de retroalimentación.
- Comentarios y despedida (aplausos).

Sesión 5

Objetivo: Que el sujeto desarrolle espacialidad, coordinación y ritmo.

Tema: Articulación entre lo corporal y lo musical.

- Diálogo de bienvenida.
- Automasaje.
- Ejercicios de calentamiento.
- Ejercicios de noción sobre la velocidad del movimiento: rápido-lento.
- Ejercicios de noción sobre la dirección del movimiento: en el espacio: directo-indirecto.
- Ejercicios de noción sobre la intensidad del movimiento: suave-fuerte.
- Ejercicios de noción sobre la continuidad del movimiento: cortado-fluido.
- Orquesta corporal (ejecuciones).
- Actividad de retroalimentación.
- Comentarios y despedida.

Sesión 6

Objetivo: Que el joven interactúe y comparta movimientos con otro compañero.

Tema: La imitación.

- Diálogo de bienvenida.
- Dar y recibir masaje (ejercicio de contacto y sensibilización).
- Ejercicios de calentamiento.
- Ejercicios en parejas, aventar un globo con distintas partes del cuerpo sin dejarlo caer (ejercicio de coordinación).
- Imitación, juego del espejo.
- Una acción, dos respuestas (en parejas).
- Actividad de retroalimentación.
- Comentarios y despedida.

Sesión 7

Objetivo: Que el adolescente improvise series de movimientos libres (de contacto) con otros compañeros.

Tema: Exploración de movimientos libres ¿cómo planear en equipo una serie de movimientos?

- Diálogo de bienvenida.
- Escribir una palabra con las yemas de los dedos en la espalda de un compañero (ejercicio de coordinación y contacto).
- Ejercicios de calentamiento.
- Dos acciones, dos respuestas (en parejas y en equipos de 3-4 integrantes).
- Acciones de movimiento con sonido.
- Series de movimientos (en equipo de 3-4 integrantes).
- Actividad de retroalimentación.
- Comentarios y despedida (aplausos).

Sesión 8

Objetivo: Que el joven improvise series de movimientos libres (de contacto) con otros compañeros y proponga piezas musicales.

Tema: Exploración de movimientos y estilos musicales ¿cómo improvisar en equipo una serie de movimientos y ponerle música?

- Diálogo de bienvenida.
- Técnica grupal coctel de frutas.
- Ejercicios de calentamiento.
- Dos acciones, dos o más respuestas (en parejas y en equipos de 3-4 integrantes).
- Acciones de movimiento con música.
- Series de movimientos (en equipo de 3-4 integrantes).
- Actividad de retroalimentación.
- Comentarios y despedida.

Sesión 9

Objetivo: Que el joven planee series de movimientos (de contacto) con otros compañeros y proponga piezas musicales.

Tema: Planeación de movimientos y estilos musicales ¿cómo planear en equipo una serie de movimientos y ponerle música?

- Diálogo de bienvenida.
- Ejercicios de calentamiento.
- Dos acciones, dos o más respuestas (en parejas y en equipos de 3 o más integrantes).
- Acciones de movimiento con música.
- Series de movimientos (en equipo de 3 o más integrantes).
- Actividad de retroalimentación.
- Comentarios y despedida.

Sesión 10

(Continuación)

Objetivo: Que el estudiante planee series de movimientos (de contacto) con otros compañeros y proponga piezas musicales.

Tema: Planeación de movimientos y estilos musicales ¿cómo planear en equipo una serie de movimientos y ponerle música?

- Diálogo de bienvenida.
- Interacción con una hoja de papel (en parejas y en grupo).
- Ejercicios de calentamiento.
- Dos acciones, dos o más respuestas (en equipos de 5 o más integrantes).
- Acciones de movimiento con música.
- Series de movimientos (en equipo de 5 o más integrantes).
- Actividad de retroalimentación.
- Comentarios y despedida.

Sesión 11

Objetivo: Que el adolescente organice rutinas de danza de contacto con otros compañeros y proponga piezas musicales.

Tema: Organización de rutinas de danza de contacto con estilos musicales propuestos.

- Diálogo de bienvenida.
- Interacción con antifaces y mascaradas (en parejas y en grupo).
- Ejercicios de calentamiento.
- Dos acciones, dos o más respuestas con música (en equipos de 5 o más integrantes).
- Organización de rutinas de danza (en equipo de 5 o más integrantes).
- Actividad de retroalimentación.
- Comentarios y despedida.

Sesión 12

Objetivo: Que el joven organice y repase rutinas de danza de contacto con otros compañeros y sus piezas musicales.

Tema: Organización y repaso de rutinas de danza de contacto con estilos musicales propuestos.

- Diálogo de bienvenida.
- Guía a ciegas.
- Ejercicios de calentamiento.
- Organización y repaso de rutinas de danza (en equipo de 5 o más integrantes).
- Presentación de propuestas por equipos.
- Actividad de retroalimentación.
- Comentarios y despedida.

Sesión 13

Objetivo: Que el alumno repase rutinas de danza de contacto con otros compañeros y sus piezas musicales.

Tema: Repaso de rutinas de danza de contacto con estilos musicales propuestos.

- Diálogo de bienvenida.
- Actividad adopta un amigo.
- Ejercicios de calentamiento.
- Repaso de rutinas de danza (en equipo de 5 o más integrantes).
- Presentación de propuestas con interacción entre equipos.
- Actividad de retroalimentación.
- Comentarios y despedida.

Sesión 14

Objetivo: Que el joven presente sus propuestas de danza de contacto con otros compañeros y sus piezas musicales.

Tema: Presentación de propuestas de danza de contacto con sus estilos musicales.

- Diálogo de bienvenida.
- Ejercicio de silencios y sonidos (en grupo).
- Ejercicios de calentamiento.
- Presentación de propuestas de danza y música con interacción entre equipos.
- Actividad de retroalimentación.
- Comentarios y despedida (aplausos).

Sesión 15

Objetivo: Que el adolescente realice la presentación final de danza y exprese su postura acerca de la convivencia.

Tema: Presentación.

- Diálogo de bienvenida.
- Ejercicio ¿tú que sentirías?
- Ejercicios de calentamiento.
- Presentación grupal final.
- Entrevistas.
- Aplicación del cuestionario para estudiantes sobre el avance de la convivencia escolar (Ortega, y Del Rey, 2008, pp. 112), al concluir el taller.
- Comentarios y despedida.

2.10.- PROCEDIMIENTO

Para realizar la presente investigación primeramente se solicitó permiso al Director del plantel educativo, quien informó a los padres de familia sobre el desarrollo del trabajo e hizo la invitación para la participación de sus hijos en él, se señaló el manejo confidencial de la información a recolectar y los fines de la propuesta. Una vez dado el consentimiento de los padres de familia, fueron asignados 16 alumnos en edades de 11 a 14 años, integrantes del grupo de primer grado de educación secundaria. Después se procedió a dar el seguimiento de la propuesta conforme a las 15 sesiones de una hora cada una estructuradas previamente (anexo 5).

Así se aplicó la intervención educativa desde la perspectiva del Orientador Educativo, por ello considerando la metodología que prosigue el método mixto; la recolección, análisis e interpretación de los datos requeridos, se concretó dicho número de sesiones. Cada una de ellas se guió de acuerdo a un objetivo específico de la técnica de danza mixta, contemplando que la misma requirió pasar de un grado de complejidad simple a uno avanzado y que las actividades fueron planeadas para facilitar la interacción, expresión y comunicación a través del lenguaje de la danza entre todos los participantes.

Durante las sesiones inicial y final se aplicó un pre-test y post-test, así como entrevistas semiestructuradas las cuales fueron registradas por medio de una grabadora de voz. Ya que de acuerdo a Ortega y Del Rey (2008) es necesario aplicar dos cuestionarios a los participantes en dos momentos, el primero con la finalidad de conocer cuáles son las actitudes del grupo, en cuanto a cómo conviven y se relacionan y el segundo para saber qué respuesta surgió por parte de los alumnos.

Por eso se repartió un cuestionario al principio de la intervención, junto a la aplicación de la entrevista semiestructurada, en este caso correspondió a la primera sesión y otro que tuvo lugar al finalizar el taller de danza, aunado a la aplicación de la entrevista final, para la cual sólo participaron 6 de los 16 estudiantes, los cuales se seleccionaron por las respuestas expresadas en la entrevista inicial al ofrecer información de mayor disposición o renuencia a la interacción entre ellos y la observación de conductas de: agresión, exclusión, indiferencia, diálogo y cooperación manifestadas durante cada una de las sesiones.

Una ventaja de seguir este procedimiento radica en que permite apreciar con claridad cuál es la situación de convivencia en que se encuentra el grupo de estudiantes al iniciar el taller de danza, para después contrastar si se alcanzó o no el objetivo del trabajo al comparar un antes y un después. Sin embargo, en caso de que algún alumno desertara del mismo, se puede alterar el seguimiento del avance esperado.

Propuesta de análisis de datos.

Debido a que el cuestionario seleccionado es una escala Likert, la cual permite evaluar las actitudes antes y después de la intervención, estadísticamente su análisis se efectúa mediante una comparación entre el test inicial y el test final, sin recurrir al uso de un estadístico de prueba, ya que según Álvarez (1995), cuando se tiene una muestra cuyo tamaño sea mayor a 11 sujetos y menor a 20 se recomienda seguir la estadística no paramétrica, que también se denomina como pruebas de distribución libre, es decir, que en este tipo de pruebas no es relevante como se han de distribuir los datos registrados.

La estadística no paramétrica puede emplearse “para analizar datos de tipo cuantitativo, ya sean ordinales (jerarquizados) o nominales; así como también datos cualitativos”, los datos estadísticos pueden expresarse “en forma numérica o literal” (Marques, 2006, pp.1- 2) y son resultado de las características obtenidas de una muestra recopiladas de acuerdo al instrumento utilizado.

Para seguir un proceso estadístico no paramétrico se debe identificar los tipos de datos con que se cuenta. Los datos cuantitativos se pueden analizar por medio de representaciones numéricas y puntos decimales. Por su parte los datos cualitativos pueden ser nominales y por eso analizarse a través de categorías (Marques, 2006).

Gonzalvo (1978) señala que la estadística no paramétrica es ampliamente utilizada en investigaciones de Psicología, Pedagogía y de las Ciencias Sociales, la que a su vez involucra la estadística descriptiva, la cual constituye una herramienta útil para analizar la información de un grupo clase.

La estadística descriptiva permite la descripción sistemática de los hechos y las características de determinada población de manera “objetiva y comprobable” (Colas, 1998, p. 177), suele ser apropiada para el ámbito educativo, ya que conforme a Van Dalen y Meyer (1981 citados por Colas, 1998) facilita:

- Recoger información factual detallada que describa una determinada situación.
- Identificar problemas.
- Realizar comparaciones y evaluaciones (p. 177).

Con base a lo anterior se hizo el análisis de los datos obtenidos, mediante la comparación entre las respuestas recabadas inicialmente en el pre-test y al término del taller de danza en el post-test en cuanto a las actitudes hacia la convivencia y presencia de violencia entre los alumnos. Lo cual arrojó evidencia numérica y nominal. Por lo que los resultados fueron presentados cuantitativamente mediante graficas y porcentajes y de manera cualitativa por medio de categorizaciones e histogramas de frecuencias. Para seguir una organización de la información basada en comparar el estado de partida de la convivencia con el alcanzado.

2.11.- EXPERIENCIA DEL PROCESO

En la sesión inicial asistieron los 16 estudiantes, integrados por seis mujeres y diez hombres, durante la aplicación de cuestionarios y realización de entrevistas seis de ellos se mostraron cooperativos, otros cinco lo hicieron con desconfianza y cinco más expresaron apatía por participar. Se observó que los alumnos están divididos en grupos de tres y en parejas, además algunos están solos y no interactúan con el resto del grupo, de estos últimos se encontró que un alumno en particular es objeto de burlas, apodos y agresiones por parte de la mayoría del grupo, mientras otros dos son ignorados por el resto de sus compañeros.

La segunda sesión se desarrolló con la asistencia de todos los participantes, mismos que al realizar los ejercicios de respiración mostraron desanimo en general, después algunos hicieron la relajación entre risas y burlas. En la sección para hacer sonidos con el cuerpo cuatro de los alumnos varones se manifestaron renuentes a realizar las actividades, mientras que cinco de las adolescentes se negaron a interactuar con los hombres, prefiriendo trabajar entre ellas, pero excluyendo a una sola, quien con timidez aceptó sentarse junto a dos de ellos. Al concluir todas las actividades el alumno que presenta más agresiones verbales y físicas se acercó y comentó que le está gustando mucho el taller sobre todo la parte de relajación.

En la tercera sesión sólo llegaron 14 estudiantes, que a diferencia de la anterior ejecutaron los ejercicios de respiración y relación mostrándose más cooperadores y atentos. Aunque en las actividades recostados en el piso y levantados se resistieron a estar cerca de compañeros que no son de su círculo de amigos. A lo largo de la clase se hicieron bromas y en los ejercicios al estar de pie dos alumnos llegaron a pegarse y empujarse, asimismo una alumna se alejó de todos y se sentó en una esquina en la sección de rítmica, pero en la parte de métrica, se incorporó y se colocó junto a dos varones. Dentro del cierre en la retroalimentación

comentaron que el taller les parece aburrido por el tipo de música y expresaron que ya quieren bailar.

A la cuarta sesión sólo asistieron 12 alumnos, los cuatro hombres faltantes se quedaron sentados en el patio mirando hacia el resto de sus compañeros, mientras los asistentes comentaron que estos decidieron no participar porque creen que la danza es para “niñas”, aunque dicen que si les gusta el taller. Los participantes comenzaron de manera atenta a hacerse masaje a sí mismos, sin embargo, se inquietaron en el calentamiento y empezaron a relacionarse con empujones, gritos y apodos; llegó el momento en que no querían participar en las actividades de improvisación. El sol fue un factor no previsto debido a que los ejercicios se realizan al aire libre bajo un domo. Por eso se continuó la sesión dentro de un salón de clases, donde estuvieron más tranquilos en los desplazamientos. Al término tres alumnos que suelen estar solos y ser víctimas de ofensas expresaron que el taller les gusta mucho porque se sienten “tomados en cuenta”.

En la quinta sesión se presentaron 14 adolescentes. Dentro del diálogo de bienvenida dos de los alumnos que faltaron la clase anterior comentaron que se sentían un poco “animados” porque lo observado en la pasada les gusto mucho, por su parte tres alumnas dijeron que quieren se comience a montar la coreografía. En la sección de ejercicios de noción sobre la velocidad del movimiento (rápido-lento) una de ellas rehuyó a interactuar con una alumna que generalmente está sola. Al inicio de esta actividad se notaron un poco apáticos, pero todos participaron. Conforme avanzó la sesión se mostraron más motivados e interesados por proponer algún sonido para la orquesta corporal, cuando comenzaron a improvisar movimientos y secuencias se tornaron entusiastas y propositivos al tener la iniciativa de llevar su propia música. Una de las estudiantes comenta en la retroalimentación que antes de estar en el taller no pensaba que sus compañeros tenían un buen concepto de ella, pues creía que les parecía “una mamona”.

La sexta sesión transcurrió dentro del salón de clases por motivo de un paseo escolar ya que sólo asistieron cuatro alumnos, quienes desde el inicio al dar y recibir masaje trabajaron con entusiasmo y cooperación, pues todos interactuaron entre sí, las alumnas que anteriormente se negaban a participar con los varones en esta ocasión lo hicieron sin necesidad de pedírselo. Las expresiones de agresión fueron menos que en las sesiones pasadas, todo transcurrió en un ambiente de risas, aportaciones y diversión. La música la propusieron y consensuaron entre ellos emitiéndola desde sus celulares. Al final en la parte de retroalimentación comentaron que esta clase ha sido la que más les ha gustado porque descubrieron que “cada uno tiene ideas chidas”.

En la séptima sesión se presentaron 14 estudiantes, al inicio de la actividad cuatro de los varones se mostraron muy inquietos y tomaron a juego los ejercicios de escribir una palabra con la yema de los dedos en la espalda del compañero, pero después mientras lo hacían se concentraron sobre todo en lo que les escribían sus compañeros. Destacó que dos alumnas que generalmente no se hablaban se escribieron “sonríe” y “ánimo” respectivamente. Durante las acciones y respuestas en tríos se relacionaron alegres y propusieron diferentes movimientos, pero al trabajar en cuatro equipos los integrantes de uno jugaron y se empujaron, mientras los otros equipos restantes organizaron series de movimientos y combinaron algunos pasos de baile que ellos ya conocían por videos musicales. Al finalizar comentaron en la parte de retroalimentación el tipo de música que querían bailar, pero sin llegar a una elegida en común acuerdo.

En la octava sesión los 16 alumnos asistentes en el diálogo de bienvenida dijeron que se sentían “aburridos” y que ya quieren empezar con la coreografía, por eso se platicó con ellos y se acordó que si ya no faltaban a partir de ésta en cada sesión repasarían un par de pasos para conformar la presentación final. Todos participaron más comprometidos en las actividades reían y jugaban, pero con mínimas expresiones de agresión a través de empujones, de apodos y groserías, incluso ellos mismos se organizaron para formar parejas y equipos, en

los que interactuaron con quienes generalmente no se relacionan. Al final en la retroalimentación un alumno expresó que ya no quería seguir asistiendo porque se sentía aburrido, al respecto el resto del grupo se mostró sonriente y lo motivó a continuar, una alumna que no es su amiga y casi no le habla le dijo “piénsalo bien”.

En la novena sesión fueron 15 alumnos, aunque algunos llegaron un poco más tarde, en el diálogo de bienvenida comentaron que tenían exámenes, la mayoría iniciaron con apatía y desgano, sobre todo en el calentamiento empezaron a realizar los ejercicios sin ánimo, por lo que se habló con ellos y se propuso suspender la sesión y continuar en otra ocasión, los alumnos dijeron que se quedaban y durante el transcurso de la misma fueron animándose más, algunos con su celular ponían diferentes tipos de música y escogieron una pieza musical en que la mayoría estuvo de acuerdo para la presentación. Al concluir ocho de ellos comentaron que les gustan las clases, un par de alumnas pidieron que se alargase la duración del taller, un alumno de los que suelen estar solos se mostró serio y no quiso hablar.

En la decima sesión llegaron los 16 alumnos, por a la intensidad del sol se acordó con ellos y el Director Técnico que a partir de ésta las demás serían dentro de un salón de clases, por lo que en la parte de interactuar con una hoja de papel se descontrolaron e inquietaron debido al estrecho espacio. Antes de iniciar el calentamiento un alumno que faltó la clase pasada dijo que sólo asistiría pero no participaría en la presentación. Sin embargo pese al reducido espacio realizaron con ánimo sus ejecuciones, surgieron propuestas más elaboradas tanto de movimientos como de sonidos. Una alumna al final comentó que se siente molesta con una de sus compañeras porque le parece que no hace bien los pasos en su equipo. La compañera le contestó “así es mi estilo a ti te vale”, pero después las dos se pusieron a platicar y salieron del salón riéndose.

En la onceava sesión se presentaron todos los alumnos, algunos con ánimo, unos con apatía y otros más un tanto indiferentes, quienes trabajaron durante la interacción con las mascadas y antifaces, cinco alumnos lo tomaron a juego y se empezaron a inquietar entrando y saliendo del salón. Después en el calentamiento tres alumnas se empujaron, pero luego retomaron los ejercicios. Durante las rutinas de danza un alumno a quien al inicio del taller sólo se dirigían por su apodo, los integrantes de su equipo lo llamaron por su nombre, retomaron algunos de sus movimientos propuestos y él se mostró contento. En el transcurso de la sesión la mayoría se expresó alegre y algunos gritaron. Al final en la retroalimentación seis varones dijeron que les está empezando a gustar el taller, mientras que cinco quieren trabajar afuera, porque expresaron que dentro “chocamos mucho y no nos podemos mover fácilmente”.

En la doceava sesión asistieron todos la mayoría llegaron tranquilos. En el ejercicio de guiar a un compañero con los ojos tapados por la escuela en la parte de la planta baja, dos compañeras que no se hablaban se guiaron mutuamente e incluso en tres ocasiones rieron juntas, otras dos parejas jugaron haciendo la actividad, los demás la realizaron entre risas, pero cuidando al que conducían. Continuaron con sus rutinas de danza terminaron una pieza musical y empezaron una nueva que entre todos escogieron bailar. En un equipo tres alumnos criticaron los movimientos de uno de sus compañeros diciendo “no lo haces bien”, “se te olvida lo que sigue”, “por tu culpa no nos sale”. Sin embargo, en la actividad de retroalimentación final ocho lo defendieron con argumentos de “déjenlo bailar como quiera”, “no les hagas caso tu hazlo y ya”, “hay que respetarlo no sean así”, “no se vale que se manchen con él”, así al cierre 14 alumnos incluyendo a dos de su equipo apoyaron su forma de bailar.

En la treceava sesión fueron los 16 alumnos quienes su mayoría llegaron alegres, de ellos sólo dos se expresaron molestos, dijeron que no querían hacer la actividad inicial de escribir en un papel a quien adoptarían como amigo, mientras que los demás lo hicieron entre risas, sonrisas y timidez. Al término resultaron

adoptados todos por más de dos personas, incluyendo los tres estudiantes a los que no les hablaba el resto del grupo al inicio del taller. Al cierre estos tres salieron sonrientes y en compañía de otros, una alumna se les acercó a los tres y obsequió como a todos los demás una calcomanía de “caritas sonrientes” a cada uno.

En la catorceava sesión la llegada de los 16 alumnos fue un poco más puntual que de costumbre. Al hacer la actividad de escuchar una historia sobre los efectos de la violencia, al inicio la mayoría se rían por las acciones violentas que los personajes hacían sobre la protagonista de la historia, pero después al escuchar el desenlace se quedaron callados y sus rostros se tornaron algo serios. En el ejercicio de hacer sonidos con la voz y el cuerpo se mostraron apáticos y desganados, sólo una alumna expresó que le gustaba la actividad e incluso propuso agregar una secuencia de sonidos a la coreografía segunda. Luego se mostraron muy animados y con ganas de bailar, realizaron entre risas y expresiones alegres cada ensayo de las rutinas coreográficas creadas por ellos, hicieron algunos cambios a la última pieza musical. Al cierre en la retroalimentación entre todos confirmaron el vestuario para su presentación, diez dijeron que se sentían emocionados y la vez con miedo, cuatro comentaron que les “da igual” bailar y dos expresaron que no se van a presentar porque “nos da pena que nos vean bailar nuestros papás”.

En la quinceava sesión 14 alumnos asistieron muy puntuales para calentar, antes de acabar llegaron los dos adolescentes restantes y aunque dijeron que no se presentarían decidieron que si querían ver a sus compañeros bailar, los demás se alegraron con su presencia. Algunos padres asistieron así como estudiantes de otros grados. Antes de presentar la coreografía el Director Técnico dijo unas palabras reconociendo el esfuerzo de todos, en ese momento desde su asiento los dos estudiantes emocionados animaron a sus compañeros chiflando y gritándoles “órale”, “como van”, “vamos chavos” y “ustedes pueden”. Después dio inicio a la muestra coreográfica en el patio de la escuela. Mientras bailaban algunos de los

padres susurraban comentarios de admiración por lo que sus hijos hacían, diciendo “se ven muy bien bailando”, “mira tu hermano quien lo viera y en las fiestas ni baila”, “wow”, “mira la que no quería bailar”, etc.

Al concluir los padres de familia pidieron que se repitiera. Cuando acabó algunos corrieron a abrazar a sus padres, un momento importante fue que sin necesidad de pedírselo los 16 formaron un círculo, brincaron y comenzaron a gritar agarrados de las manos, se tomaron fotos e incluyeron a los que no bailaron. Este hecho sorprendió a algunos maestros y al Director Técnico ya que comentaron que pocas veces son tan unidos.

Después los 16 contestaron el cuestionario para estudiantes sobre el progreso del proyecto de convivencia. Luego a seis alumnos se les aplicó una entrevista final. Al cierre la mayoría ya se quería retirar, 13 dijeron que les gustó la presentación y querían repetirla a fin del año escolar, tres dijeron que no les gustó como quedó. Al concluir 11 alumnos se acercaron para despedirse y dar las gracias.

Para recapitular los aspectos más trascendentes en el proceso del taller se muestra lo siguiente:

Resaltó que tres alumnos que presentaban por parte del grupo indiferencia, agresiones y/o exclusión externaron sentirse considerados y en consecuencia mejor, a estos una alumna les compartió un detalle. Algunos estudiantes dijeron que el concepto que creían tenía el grupo de ellos cambió, así como lo que pensaban del grupo, por ejemplo, una adolescente descubrió que no les parecía “una mamona”, otros se dieron cuenta de que sus compañeros “tienen ideas chidas”. Aquellos que no se hablaban interactuaron e incluso compartieron risas, otras se escribieron “sonríe” y “ánimo” respectivamente.

Aunque hubo diferencias en el diseño de los pasos los estudiantes tuvieron que negociar, platicar y acordar que canciones bailarían escuchando las opiniones de todos. Disminuyeron gradualmente los empujones. La mayoría del grupo intervino para defender que uno bailara a su estilo, a un alumno lo llamaron por su nombre y no por su apodo. Los dos alumnos que decidieron no bailar en la presentación, asistieron para ver a sus compañeros. Al final todos formaron un círculo, brincaron y comenzaron a gritar tomados de las manos, se tomaron fotos e incluyeron a quienes no bailaron.

CAPITULO III. ANÁLISIS DE RESULTADOS

ANÁLISIS

El análisis de los resultados de la información obtenida por medio de la aplicación de los instrumentos seleccionados en la presente investigación, se muestra organizado en dos secciones.

En la primera sección se encuentran los resultados del pre-test, donde se analiza el estado inicial de la convivencia por medio de la estadística no paramétrica, a través de gráficas y categorías de los resultados de los cuestionarios y las entrevistas.

Mientras que en la segunda sección se presentan los resultados del post-test y se realiza el análisis sobre el progreso del proyecto de convivencia, mediante el mismo recurso estadístico en las respectivas gráficas y categorías.

A continuación se desarrolla el análisis de los datos encontrados del cuestionario sobre el estado inicial de la convivencia. Cuyos resultados de los reactivos 1 a 8 se exponen en las dos siguientes tablas.

Tabla 1.

Preguntas	Respuestas			
1. ¿Cómo te llevas con tus compañeros?	Bien	Normal	Regular	Mal
	9	2	4	1
2. ¿Y con los profesores?	Bien	Normal	Regular	Mal
	4	5	5	2
3. ¿Qué opinión crees que tienen de ti tus compañeros?	Bien	Normal	Regular	Mal
	4	3	5	4
4. ¿Qué opinión crees que tienen de ti tus profesores?	Bien	Normal	Regular	Mal
	3	7	3	3
5. ¿Hay diferencias en las normas de clase de unos profesores y otros?	Muchas	Algunas		Ninguna
	3	13		0
6. ¿Participan los padres y madres en la vida del grupo?	La mayoría	Algunos	Casi ninguno	Ninguno
	4	2	4	6
7. ¿En qué participan?	En nada	Recoger calificaciones	Si su hijo va mal	Si los llaman
	4	6	0	6

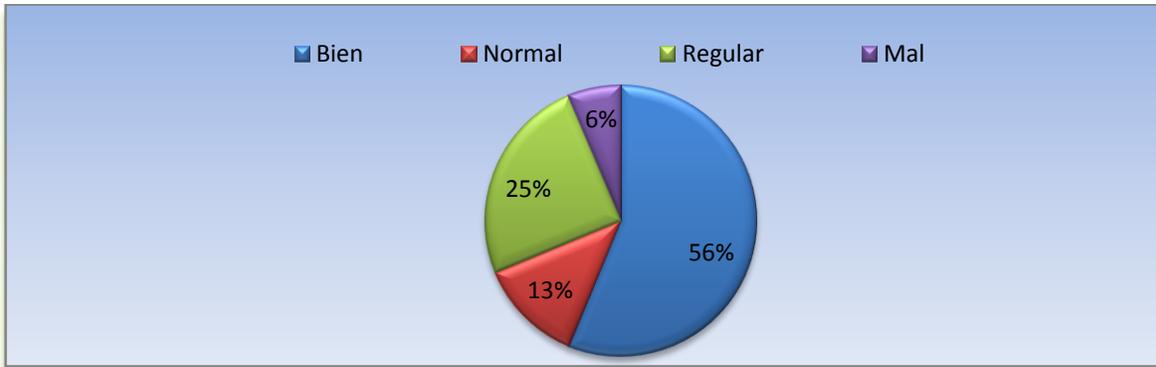
Tabla 2.

8. ¿Cuánto se repiten las siguientes situaciones en el grupo?				
8.1 Enfrentamientos entre los alumnos y el profesor.	Nada	Poco	Regular	Mucho
	4	4	5	3
8.2 Malas palabras en clase.	Nada	Poco	Regular	Mucho
	4	3	2	7
8.3 No se respetan las normas.	Nada	Poco	Regular	Mucho
	2	3	9	2
8.4 Los alumnos se insultan.	Nada	Poco	Regular	Mucho
	2	7	3	4
8.5 Los alumnos se pelean.	Nada	Poco	Regular	Mucho
	4	6	3	3
8.6 Hay grupitos que no se llevan bien.	Nada	Poco	Regular	Mucho
	3	6	4	3
8.7 Hay niños que no están integrados y se sienten solos.	Nada	Poco	Regular	Mucho
	3	3	6	4
8.8 Los profesores van cada uno a lo suyo.	Nada	Poco	Regular	Mucho
	3	3	6	4
8.9 Los alumnos piensan que los profesores no los entienden.	Nada	Poco	Regular	Mucho
	4	6	1	5
8.10 Los alumnos están desmotivados, se aburren.	Nada	Poco	Regular	Mucho
	2	3	5	6

Pre-test

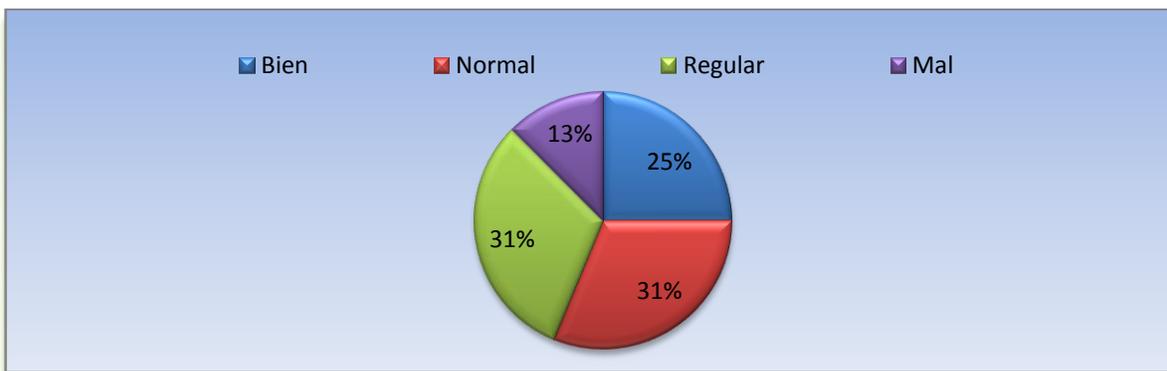
Los resultados presentados en las tablas 1 y 2 se interpretan mediante las siguientes graficas y sus porcentajes encontrados.

Gráfica 1.



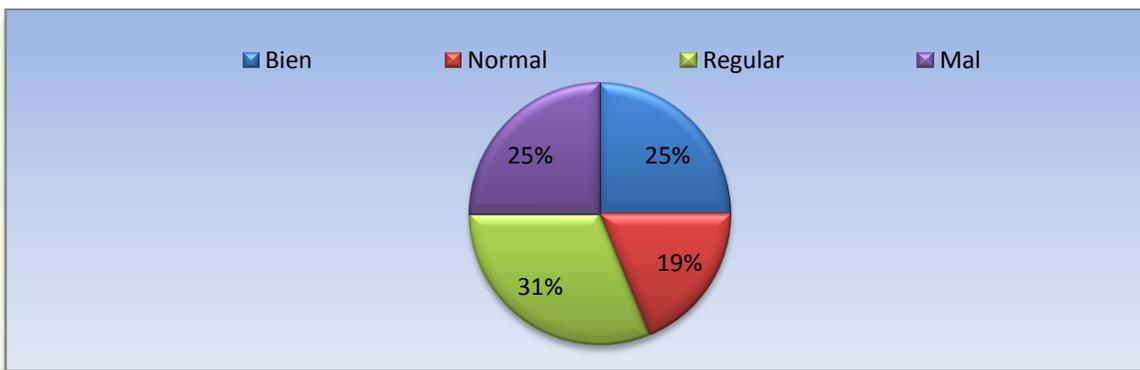
Se aprecia en la gráfica 1 en cuanto a cómo se llevan los alumnos con sus compañeros sobre la relación que el grupo sostiene entre sí, de acuerdo en los resultados del cuestionario inicial, que el 56% (9) de la muestra mantiene una buena relación con sus compañeros de grupo, siendo que el 25% (4) argumenta que su relación es regular, mientras un 13% (2) considera mantener una relación normal y el 6% (1) de acuerdo al cuestionario, tiene una mala relación con los demás.

Gráfica 2.



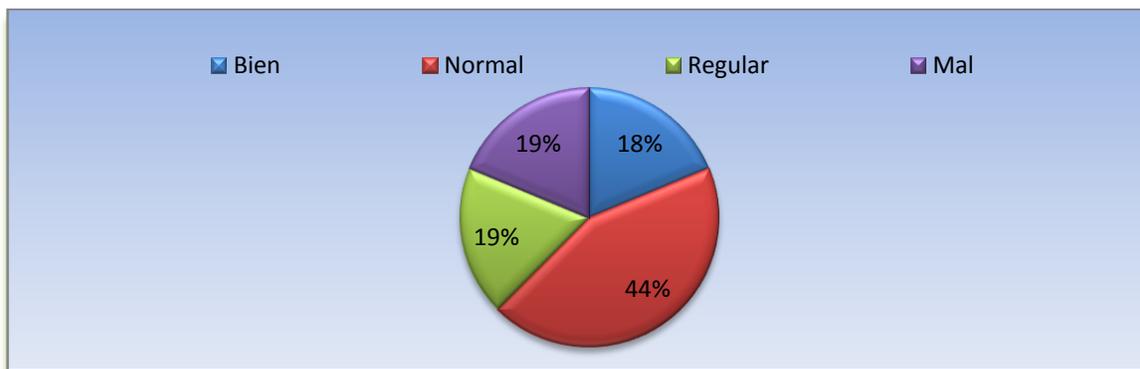
En la gráfica 2 se presenta lo referente a la relación que los alumnos sostienen con los profesores. Un 31% (5) de la muestra afirma que su relación con sus maestros es regular, con respecto al otro 31% (5) de los alumnos encuestados que corroboran que su trato con el cuerpo docente es normal. Por su parte un 25% (4) de ellos, considera que su relación con sus maestros es buena, pero un 13% (2) señala que su relación está mal.

Gráfica 3.



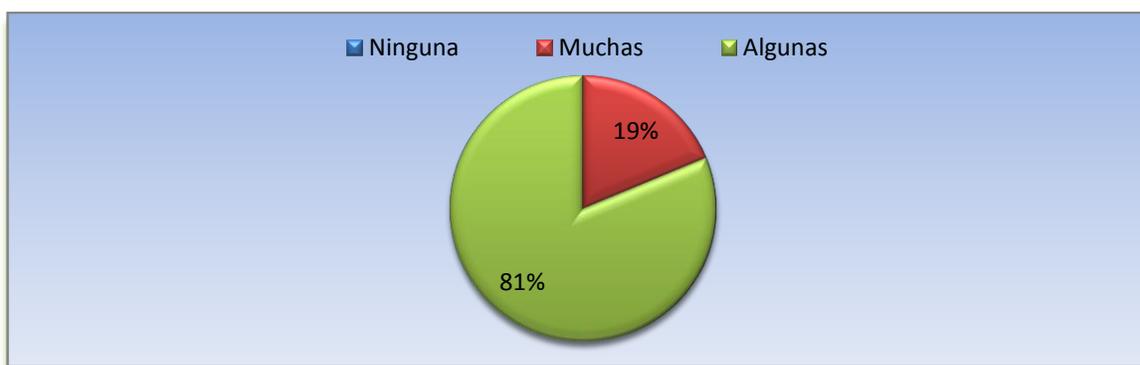
Se puede observar en la gráfica 3 en relación a la percepción que se sostiene en forma grupal de sí mismos, la apreciación que de manera global el grupo mantiene se encuentra mayormente en regular, siendo ésta el 31% (5). Sin embargo, las opciones de buena y mala fueron ambas de un porcentaje del 25% (4) respectivamente. Siendo el índice menor la opinión de normal, con un 19% (3).

Gráfica 4.



En la gráfica 4 se expone lo concerniente a la opinión que considera el grupo que sus maestros tienen de ellos, en este sentido el 44% (7) considera que los profesores tienen una opinión normal de ellos, el 19% (3) afirma que los profesores poseen una opinión regular, pero otro 19% (3) piensa que hay una mala opinión hacia ellos. Finalmente el 18% (3) considera que los docentes tienen una buena percepción de ellos.

Gráfica 5.



Se aprecia en la gráfica 5 sobre los resultados obtenidos en cuanto a si existen cambios en las reglas impuestas entre un profesor y otro, con el 81% (13) sostienen que sólo existen algunas diferencias. Con respecto a si estas diferencias varían demasiado el porcentaje obtenido es del 19% (3). En cuanto a si no existe ninguna diferencia entre las normas de clase de los profesores se obtuvo un resultado del 0%.

Gráfica 6.



Se encuentra en la gráfica 6 sobre la participación y presencia de los padres con respecto a la vida grupal. Un porcentaje emitido en un índice mayor reflejado en un 38% (6), con la afirmación de que ninguno de los padres se involucra en los asuntos académicos de sus hijos. Sin embargo un 25% (4) indica que la mayoría mantiene un interés en relación con la vida escolar de sus hijos, también el 25% (4) respondió que casi ninguno de los padres se vinculan en la escuela y finalmente un 12% (2) afirmó que sólo algunos padres de involucran.

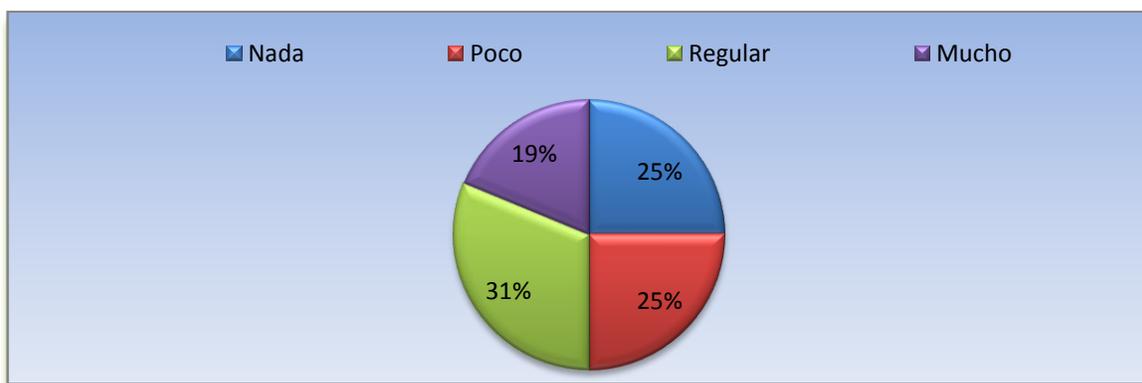
Gráfica 7.



En la gráfica 7 que se presenta con respecto a las actividades en las que los padres participan. En donde se sostiene que un 38% (6) se interesa por recoger calificaciones, al igual que un 37% (6) considera que los padres participan en la vida del grupo sólo si los llaman, mientras que un 25% (4) considera que no participan en nada y un 0% si su hijo va mal.

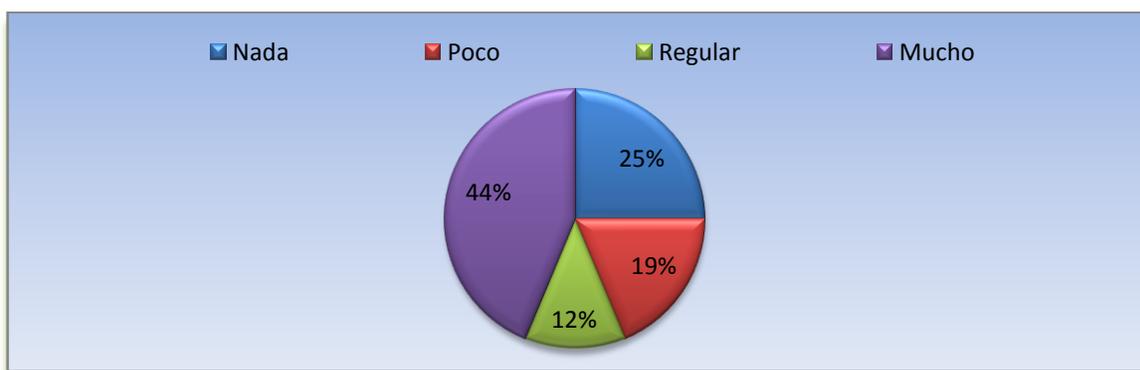
En cuanto al reactivo 8 del cuestionario respecto a la repetición de distintas situaciones en el grupo, se encontró lo expuesto a continuación.

Gráfica 8.1.



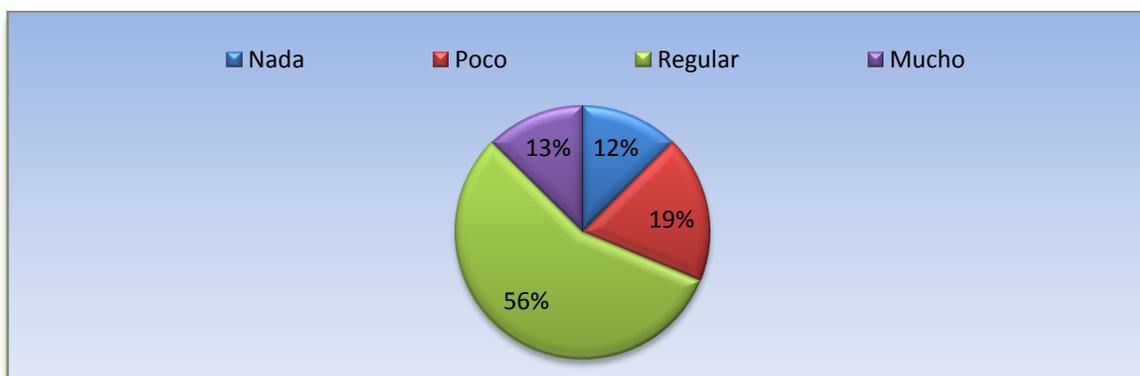
En la gráfica 8.1 se aprecia que la incidencia en que ocurren enfrentamientos entre alumnos y maestros. El mayor porcentaje considera que se dan de manera regular, siendo éste el 31% (5). El 25% (4) considera que no ocurren altercados entre educandos y docente, de igual manera otro 25% (4) refiere que aparecen con poca frecuencia. Además un 19% (3) contestó que ocurren con mucha frecuencia.

Gráfica 8.2.



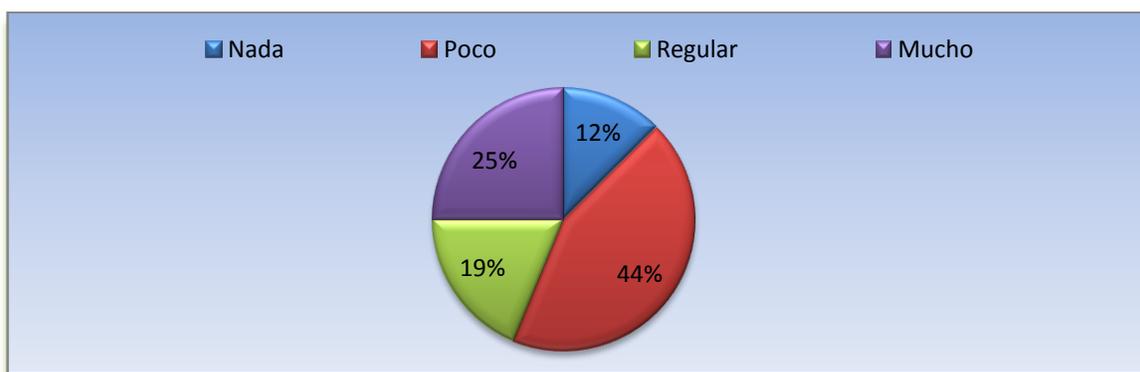
En la gráfica 8.2 se expone que sobre las malas palabras en clase, de acuerdo con el índice más alto un 44% (7), respondió que las malas palabras están presentes con mucha frecuencia. Un 25% (4) señala que no ocurren, el 19% (3) considera que se presentan con poca frecuencia. Contrastando con el 12% (2) que menciona que aparecen de manera regular.

Gráfica 8.3.



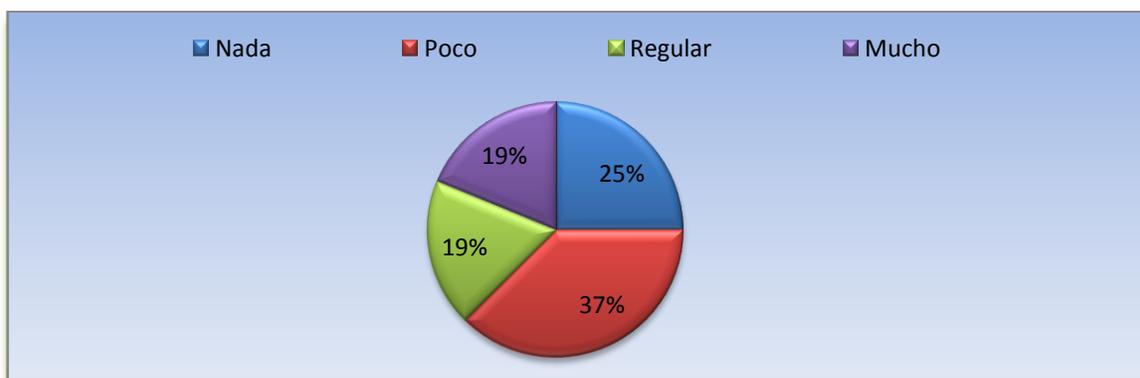
En la gráfica 8.3 se observa respecto al incumplimiento de las reglas. El mayor porcentaje con un 56% (9) otorga respeto a las normas de manera regular. Mientras que el 19% (3) considera que se incumplen con poca incidencia. El 13% (2) respondió que se respetan mucho las reglas. Por último el 12% (2) menciona que no se cumplen en nada.

Gráfica 8.4.



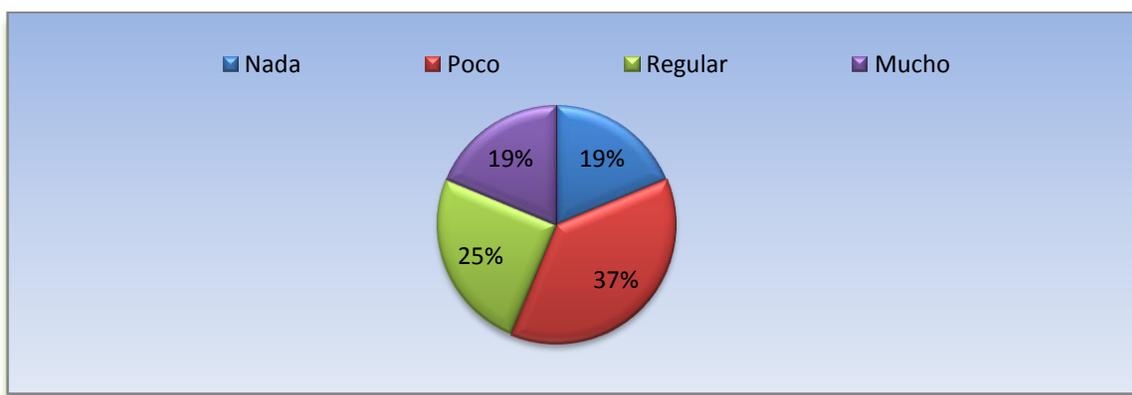
En la gráfica 8.4 se muestra en cuanto a los insultos que los alumnos reciben de sus pares. El 44% (7) con un mayor puntaje es consciente de que se insultan poco, en contraste con un 25% (4) los alumnos señalan que se insultan mucho. Un 19% (3) considera que los insultos se presentan de manera regular y el 12% (2) menciona que no se insultan.

Gráfica 8.5.



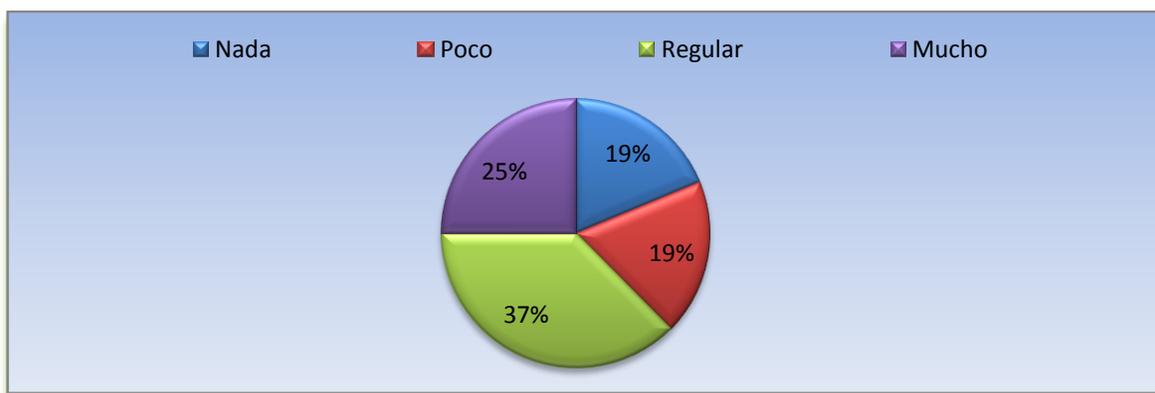
En la gráfica 8.5 se representa, que el índice de peleas que se presentan en el grupo es heterogéneo, ya que el 37% (6) refiere que los alumnos pelean poco. Por su parte un 25% (4) dice que no pelean, un 19% (3) indica que el índice de pelar se presenta de manera regular y por último otro 19% (3) menciona que los alumnos pelean mucho.

Gráfica 8.6.



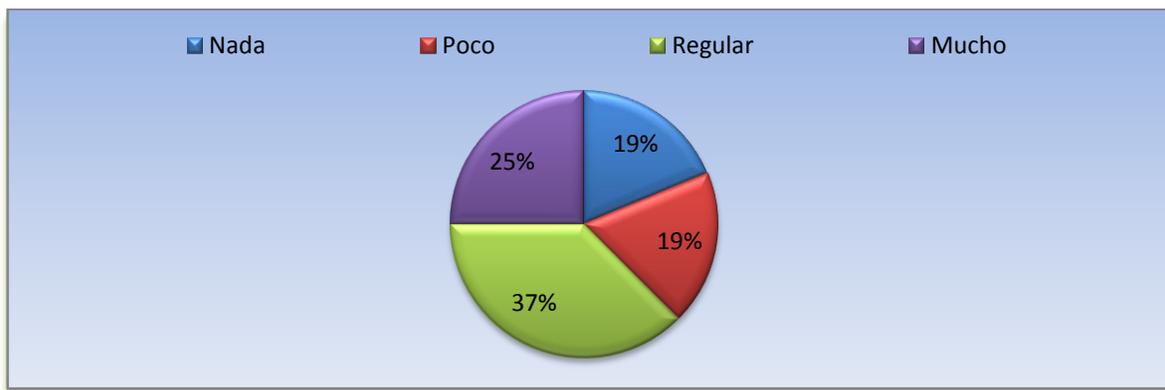
En la gráfica 8.6 se aprecia con respecto a la relación que sostiene el grupo dentro del cuestionario aplicado, que un 37% (6) el índice mayor se inclinó por responder que se llevan un poco bien. Un 25% (4) dice que se llevan de manera regular. Existe un 19% (3) que arroja que no hay grupos de pares establecidos por los alumnos que no se lleven bien, pero por consiguiente un porcentaje con el 19% (3) opina que es mucho el que los subgrupos no se lleven bien.

Gráfica 8.7.



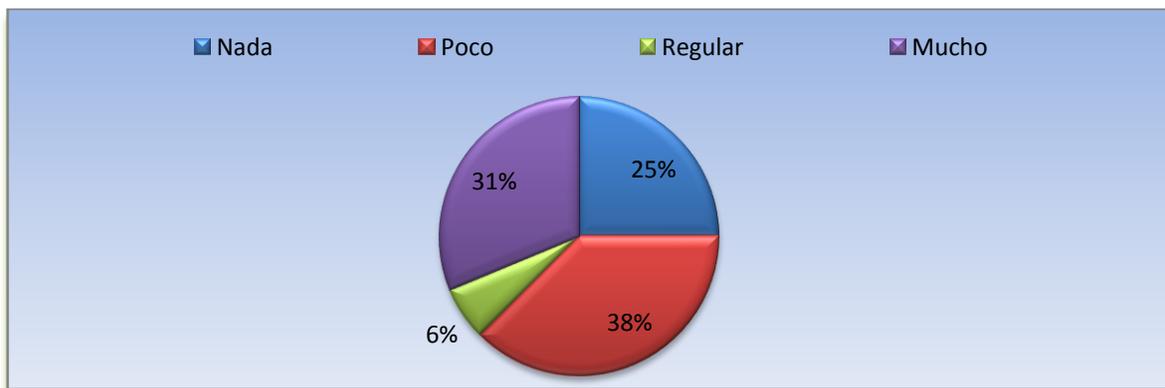
De acuerdo a la gráfica 8.7 sobre las respuestas obtenidas en el cuestionario inicial. El 37% (6) emite que el grupo está integrado en un grado regular. El 25% (4) dice que los niños solos y poco integrados son muchos. Hay alumnos que se señala están poco integrados en un 19% (3), al respecto otro 19% (3) indica que no hay grupos o quienes no estén integrados.

Gráfica 8.8.



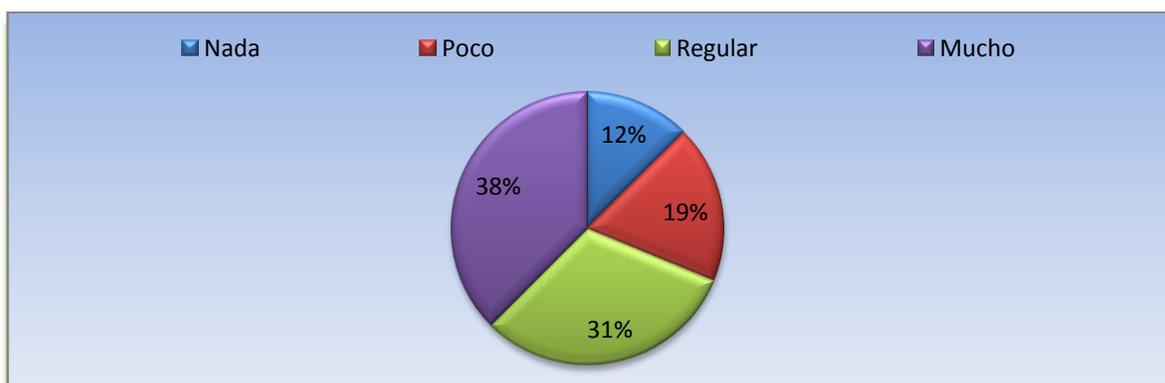
Con respecto a la gráfica 8.8 sobre si los maestros van a lo suyo, se considera que los profesores sólo se dedican a dar su clase y no se interesan por las problemáticas de los alumnos o asuntos personales. El mayor porcentaje con un 37% (6) sostiene que estas actitudes de los maestros se presentan de manera regular, el 25% (4) restante respondió que mucho, un 19% (3) más señala que poco, otro porcentaje igual del 19% (3) mencionó que nada.

Gráfica 8.9.



En cuanto a la gráfica 8.9 sobre la empatía que muestran los profesores con los alumnos un 38% (6) refiere en sus respuestas que se da con poca frecuencia, el 31% (5) considera que se da en gran medida. Pero el 25% (4) afirma que no existe y finalmente el 6% (1) contestó que los maestros los entienden en forma regular.

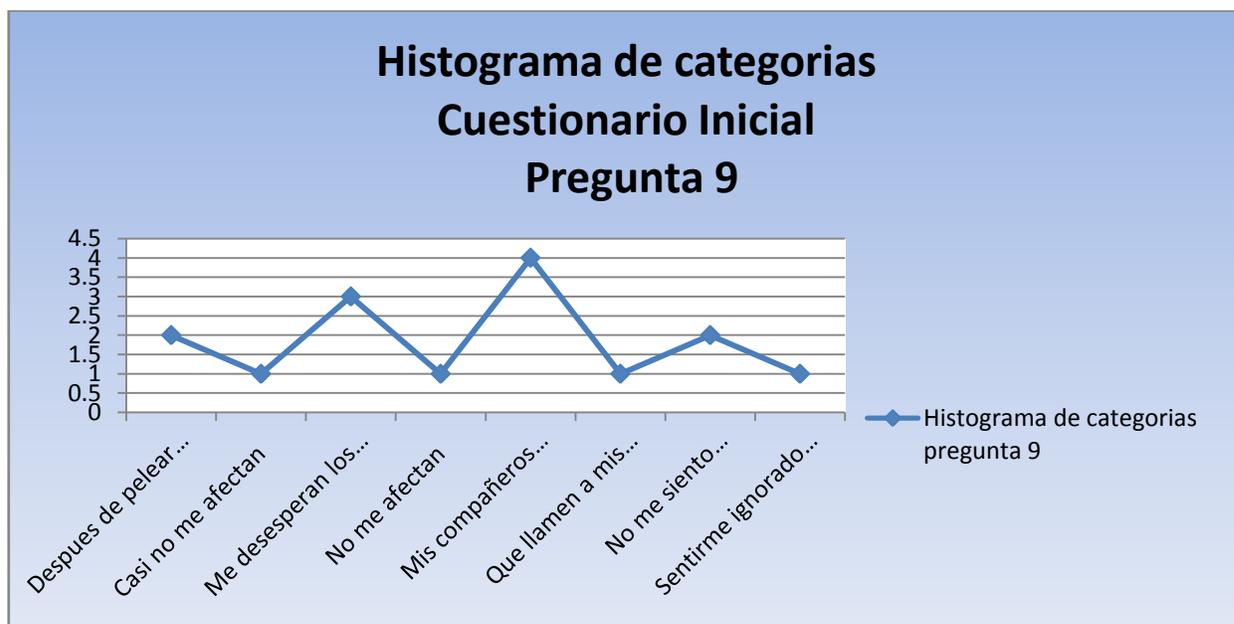
Gráfica 8.10.



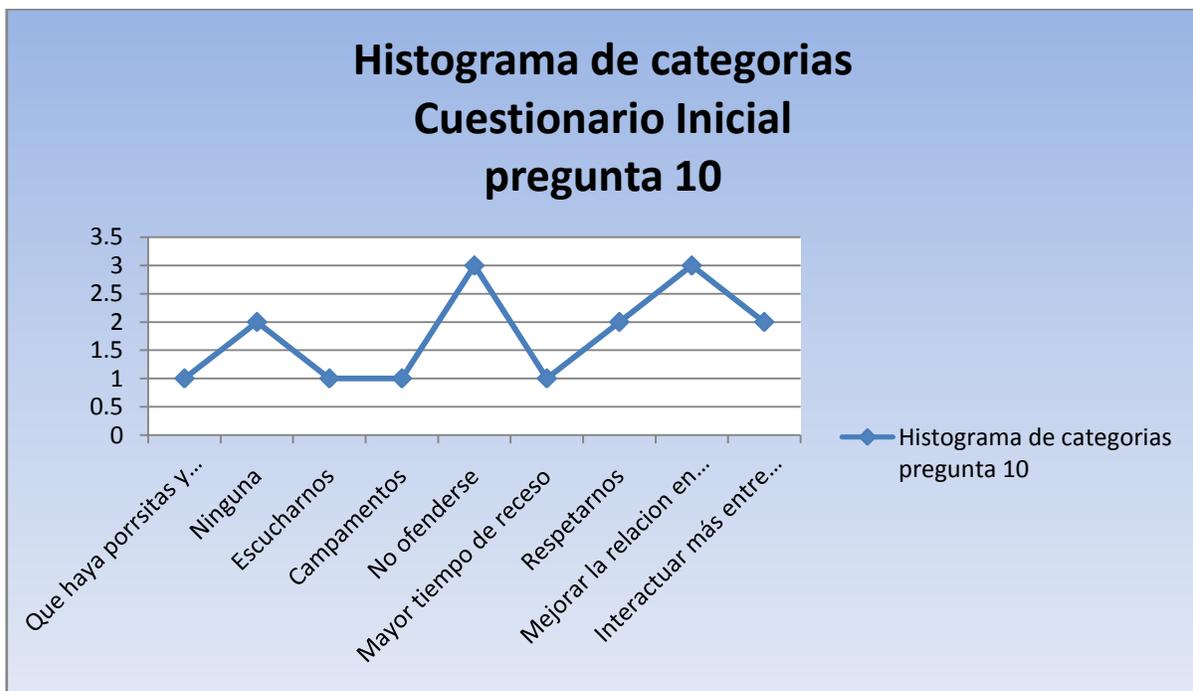
En la gráfica 8.10 se expresa que el índice de desmotivación de acuerdo en los resultados obtenidos en el cuestionario. El 38% (6) se encuentra muy desmotivado y se aburre, el 31% (5) esta desmotivado de manera regular, un 19% (3) se siente poco desmotivado, mientras que finalmente el 12% (2) considera que no están nada desmotivados.

En seguida se presentan las categorías e histogramas correspondientes a los reactivos 9 a 12 del cuestionario aplicado antes del desarrollo del taller de danza.

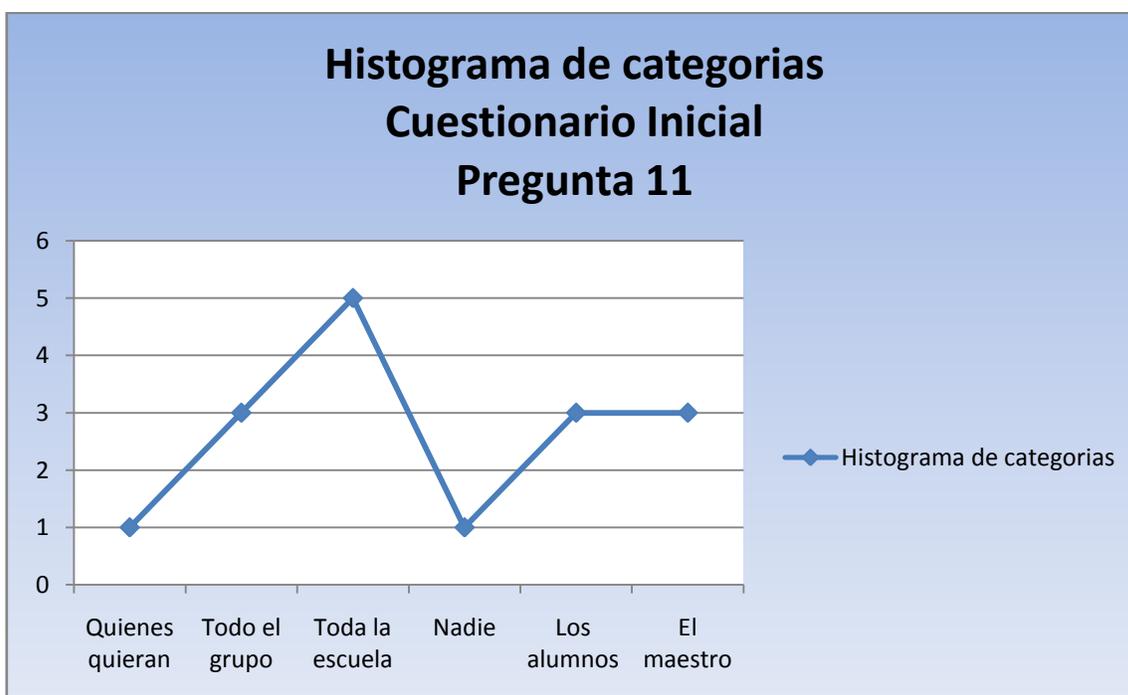
Categorías cuestionario inicial	
9. De las situaciones anteriores, ¿Cuáles y de qué manera te afectan personalmente?	Índice de aparición de cada categoría
1. Después de pelear me pongo triste.	2
2. Casi no me afectan.	1
3. Me desesperan los profesores/me aburro y me desmotivó.	3
4. No me afectan.	1
5. Mis compañeros no se llevan conmigo.	4
6. Que llamen a mis padres y me sancionen.	1
7. No me siento integrado (a) en el grupo.	2
8. Sentirme ignorado (a) por el grupo.	1



Cuestionario inicial	
10. ¿Qué propuestas o actividades sugerirías que se realizaran en el centro (escuela) para mejorar las relaciones entre todos?	Índice de aparición de cada categoría
1. Que haya porristas y gimnasio.	1
2. Ninguna.	2
3. Escucharnos.	1
4. Campamentos.	1
5. No ofenderse.	3
6. Mayor tiempo de receso.	1
7. Respetarnos.	2
8. Mejorar la relación en el grupo.	3
9. Interactuar más entre todos.	2

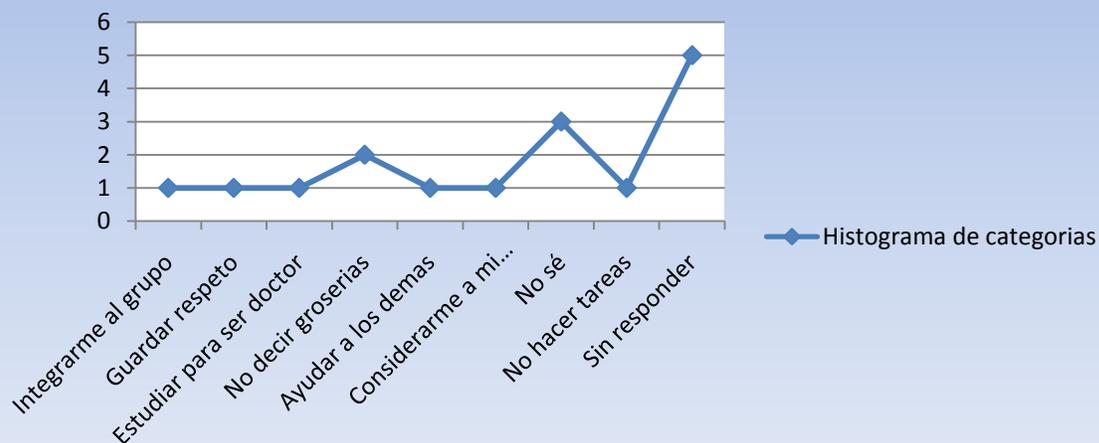


Cuestionario Inicial	
11. ¿Quién debe hacer esas actividades?	Índice de aparición de cada categoría
1. Quienes quieran.	1
2. Todo el grupo.	3
3. Toda la escuela.	5
4. Nadie.	1
5. Los alumnos.	3
6. El maestro.	3



Cuestionario Inicial	
12. ¿Qué crees que debes hacer tú mismo o misma?	Índice de aparición de cada categoría
1. Integramme al grupo.	1
2. Guardar respeto.	1
3. Estudiar para ser doctor.	1
4. No decir groserías y alburas.	2
5. Ayudar a los demás.	1
6. Considerarme a mí mismo (a).	1
7. No sé.	3
8. No hacer tareas.	1
9. Sin responder.	5

Histograma de categorías Cuestionario Inicial Pregunta 12

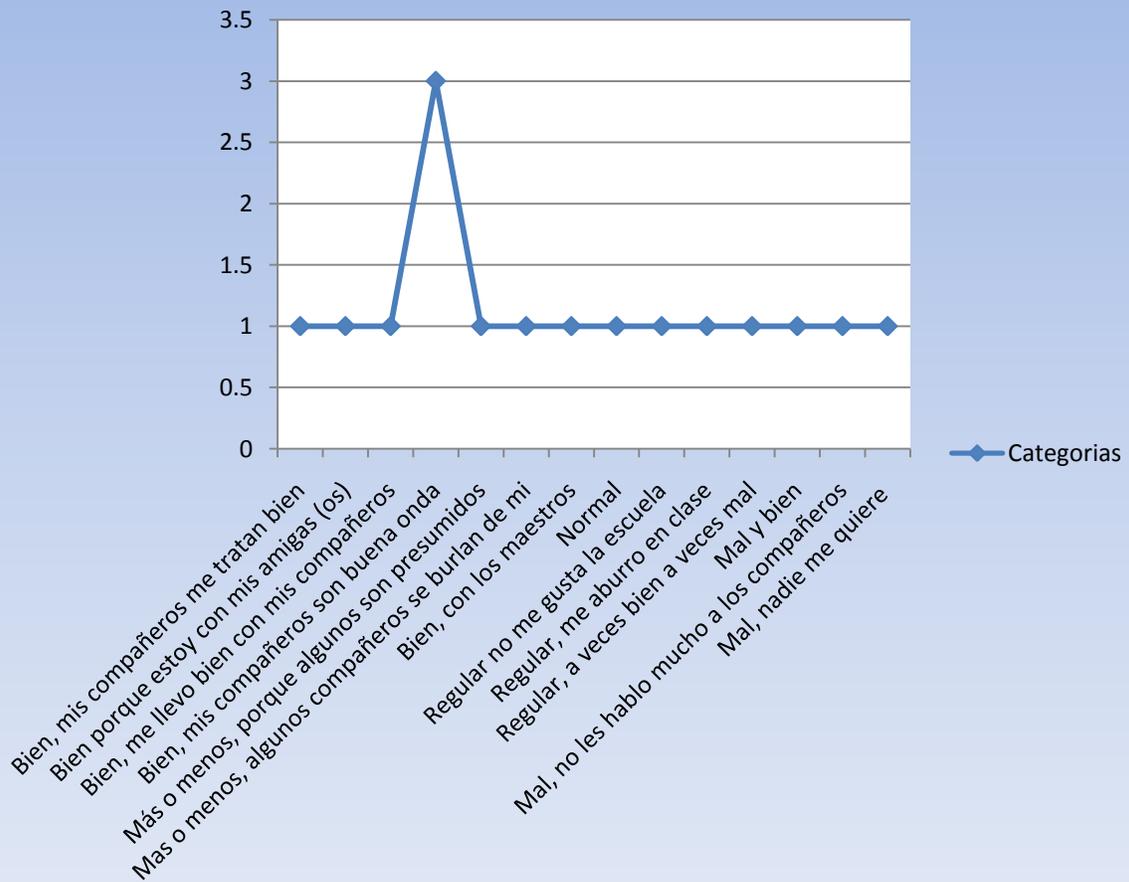


En lo que respecta a los resultados de las entrevistas antes de la aplicación del taller, se obtuvieron las categorías respectivas.

Categorías de entrevistas iniciales

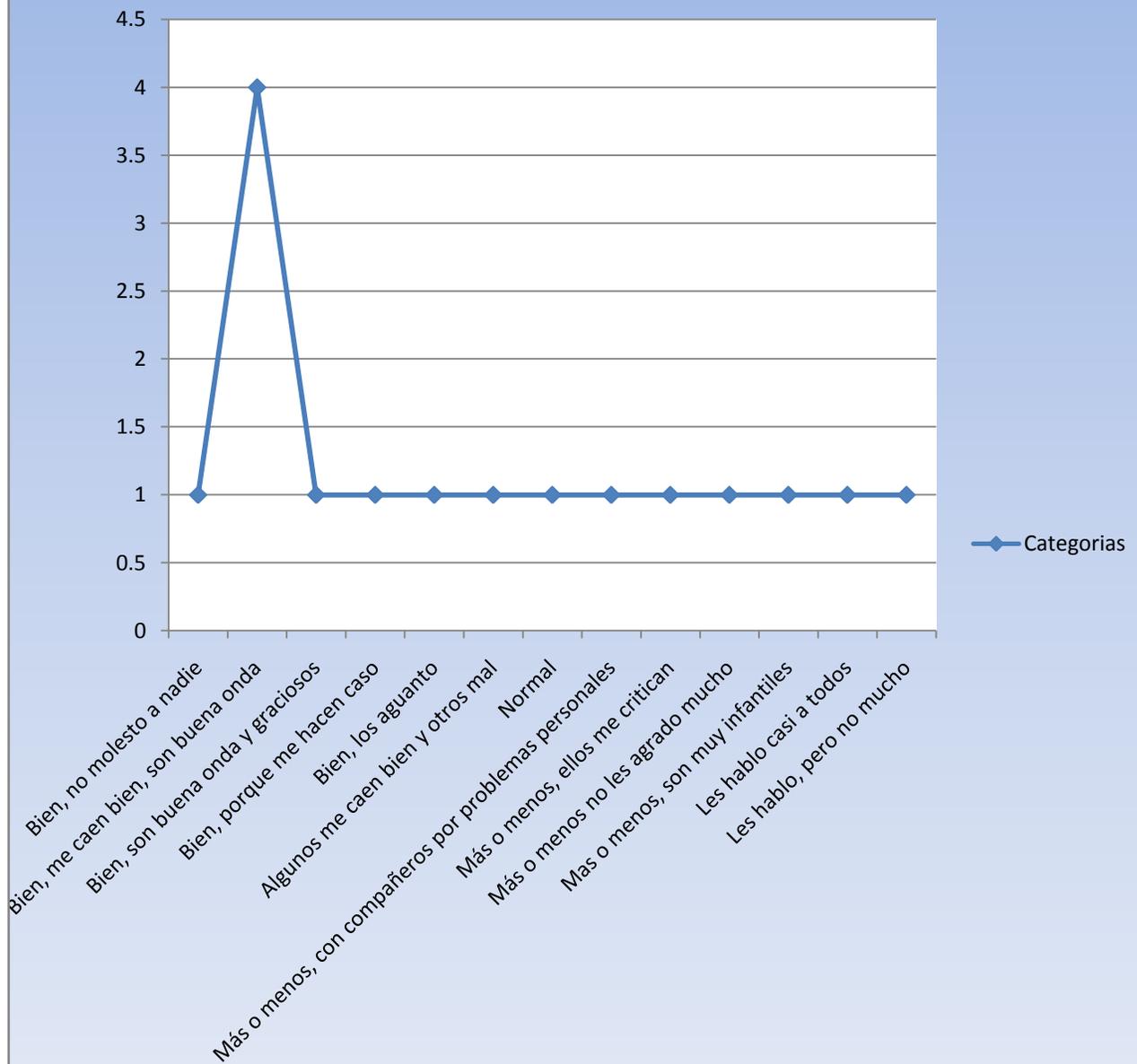
1 ¿Cómo te sientes en tu grupo de clases? ¿Por qué?	
Categorías	Índice de aparición de cada categoría
1.1 Bien, mis compañeros me tratan bien.	1
1.2 Bien porque estoy con mis amigas (os).	1
1.3 Bien, me llevo bien con mis compañeros.	1
1.4 Bien, mis compañeros son buena onda.	3
1.5 Más o menos, porque algunos son presumidos.	1
1.6 Mas o menos, algunos compañeros se burlan de mí.	1
1.7 Bien, con los maestros.	1
1.8 Normal.	1
1.9 Regular no me gusta la escuela.	1
1.10 Regular, me aburro en clase.	1
1.11 Regular, a veces bien a veces mal.	1
1.12 Mal y bien.	1
1.13 Mal, no les hablo mucho a los compañeros.	1
1.14 Mal, nadie me quiere.	1

¿Cómo te sientes en tu grupo clase? ¿Por qué?



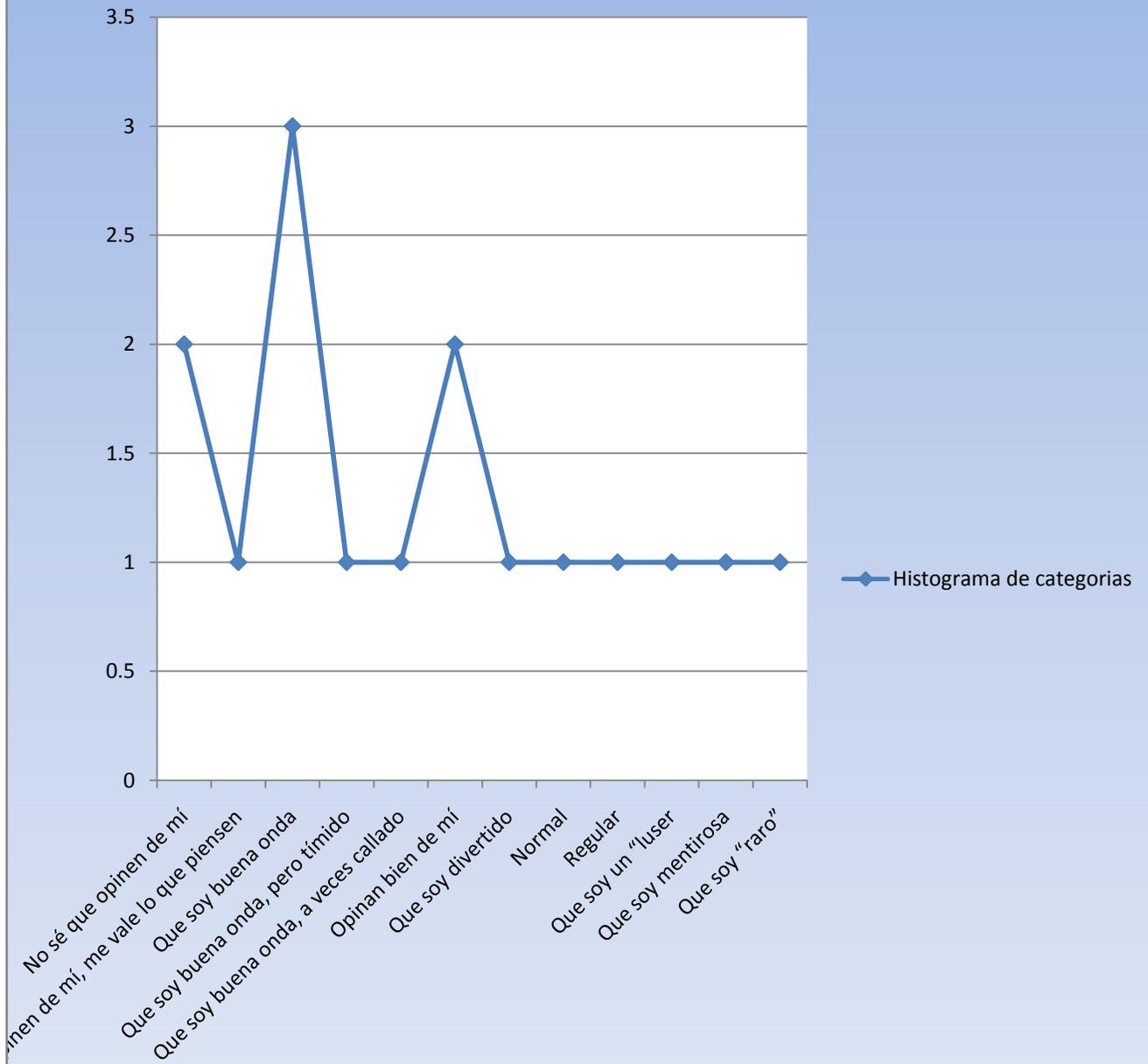
2 ¿Cómo te relacionas con tus compañeros? ¿Por qué?	
Categorías	Índice de aparición de cada categoría
2.1 Bien, no molesto a nadie.	1
2.2 Bien, me caen bien, son buena onda.	4
2.3 Bien, son buena onda y graciosos.	1
2.4 Bien, porque me hacen caso.	1
2.5 Bien, los aguanto.	1
2.6 Algunos me caen bien y otros mal.	1
2.7 Normal.	1
2.8 Más o menos, con compañeros por problemas personales.	1
2.9 Más o menos, ellos me critican.	1
2.10 Más o menos no les agrado mucho.	1
2.11 Mas o menos, son muy infantiles.	1
2.12 Les hablo casi a todos.	1
2.13 Les hablo, pero no mucho.	1

¿Cómo te relacionas con tus compañeros? ¿Por qué?



3 ¿Cuál es la opinión que tienen de ti tus compañeros?	
Categorías	Índice de aparición de cada categoría
3.1 No sé que opinen de mí.	2
3.2 No sé que opinen de mí, me vale lo que piensen.	1
3.3 Que soy buena onda.	3
3.4 Que soy buena onda, pero tímido.	1
3.5 Que soy buena onda, a veces callado.	1
3.6 Opinan bien de mí.	2
3.7 Que soy divertido.	1
3.8 Normal.	1
3.9 Regular.	1
3.10 Que soy un "luser".	1
3.11 Que soy mentirosa.	1
3.12 Que soy "raro".	1

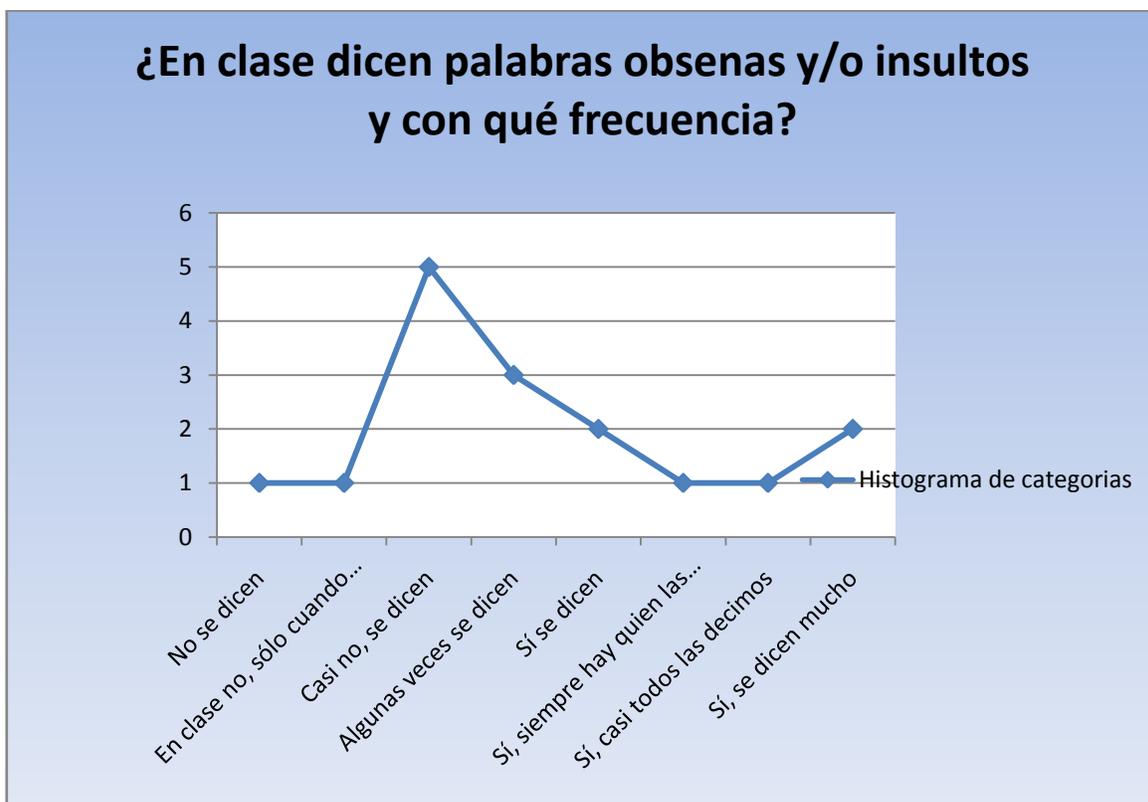
¿Cuál es la opinion que tienen de ti tus compañeros?



4 ¿En clase respetas las normas?	
Categorías	Índice de aparición de cada categoría
4.1 Sí las respeto.	7
4.2 Casi todas las respeto.	2
4.3 Casi siempre las respeto, depende del maestro.	1
4.4 A veces las respeto.	1
4.5 A veces las respeto, depende del maestro.	1
4.6 No las respeto mucho.	1
4.7 No me gusta respetarlas, pero a veces lo hago.	1
4.8 No me gusta seguir las normas.	2

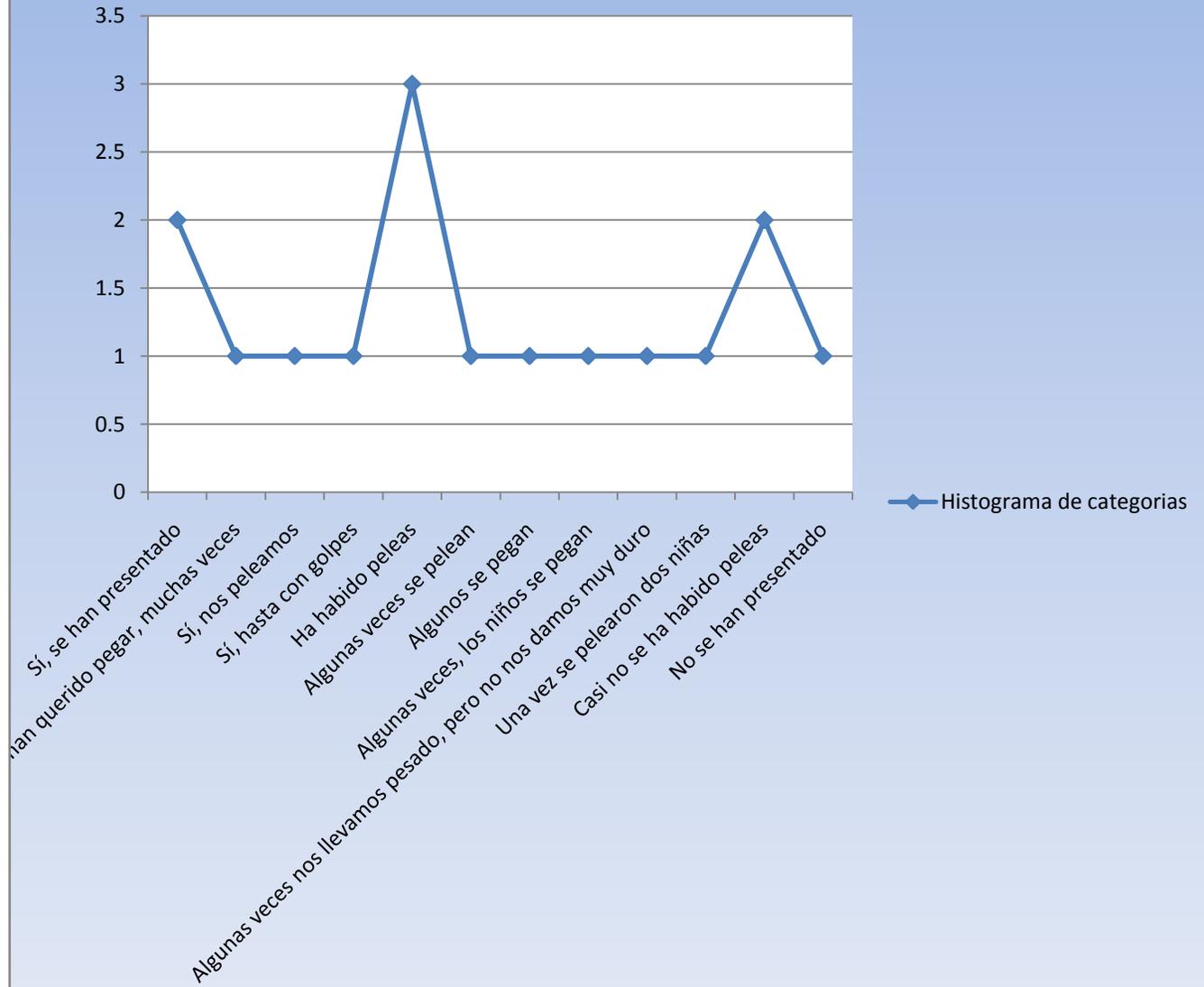


5 ¿En clase dicen palabras obscenas y/o insultos y con qué frecuencia?	
Categorías	Índice de aparición de cada categoría
5.1 No se dicen.	1
5.2 En clase no, sólo cuando los maestros no se dan cuenta.	1
5.3 Casi no, se dicen.	5
5.4 Algunas veces se dicen.	3
5.5 Sí se dicen.	2
5.6 Sí, siempre hay quien las diga.	1
5.7 Sí, casi todos las decimos.	1
5.8 Sí, se dicen mucho.	2



6 ¿Se han presentado enfrentamientos entre compañeros del grupo?	
Categorías	Índice de aparición de cada categoría
6.1 Sí, se han presentado.	2
6.2 Sí, me han querido pegar, muchas veces.	1
6.3 Sí, nos peleamos.	1
6.4 Sí, hasta con golpes.	1
6.5 Ha habido peleas.	3
6.6 Algunas veces se pelean.	1
6.7 Algunos se pegan.	1
6.8 Algunas veces, los niños se pegan.	1
6.9 Algunas veces nos llevamos pesado, pero no nos damos muy duro.	1
6.10 Una vez se pelearon dos niñas.	1
6.11 Casi no se ha habido peleas.	2
6.12 No se han presentado.	1

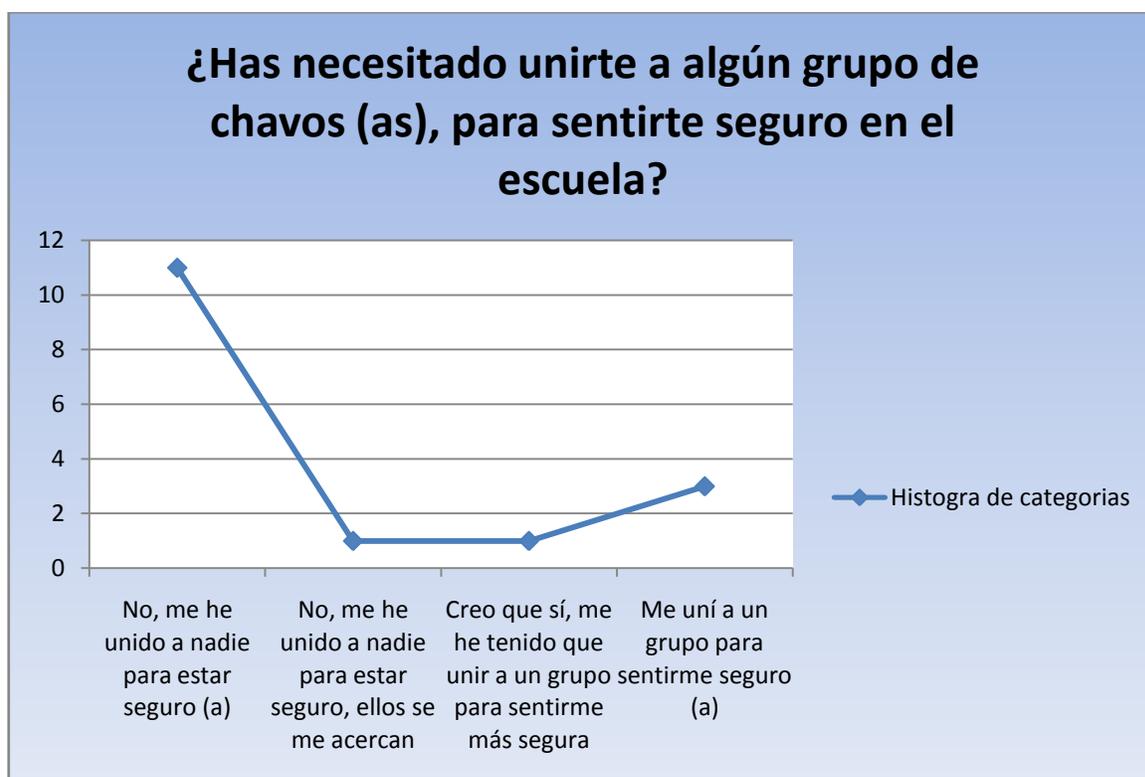
¿Se han presentado enfrentamientos entre compañeros del grupo?



7 ¿Te has sentido ignorado por tus compañeros y con qué frecuencia?	
Categorías	Índice de aparición de cada categoría
7.1 Nunca me he sentido ignorado (a).	5
7.2 Nunca me sentido ignorada, siempre ignoramos a una compañera.	1
7.3 Una vez me sentí ignorado.	1
7.4 Me he sentido un poco ignorado (a).	2
7.5 A veces siento que me ignoran.	2
7.6 Algunos me ignoran y yo los ignoro.	2
7.7 Casi siempre me ignora, en especial unas niñas.	1
7.8 Constantemente me ignoran.	2



8 ¿Has necesitado unirme a algún grupo de chavos (as), para sentirte seguro en la escuela?	
Categorías	Índice de aparición de cada categoría
8.1 No, me he unido a nadie para estar seguro (a).	11
8.2 No, me he unido a nadie para estar seguro, ellos se me acercan.	1
8.3 Creo que sí, me he tenido que unir a un grupo para sentirme más segura.	1
8.4 Me uní a un grupo para sentirme seguro (a).	3

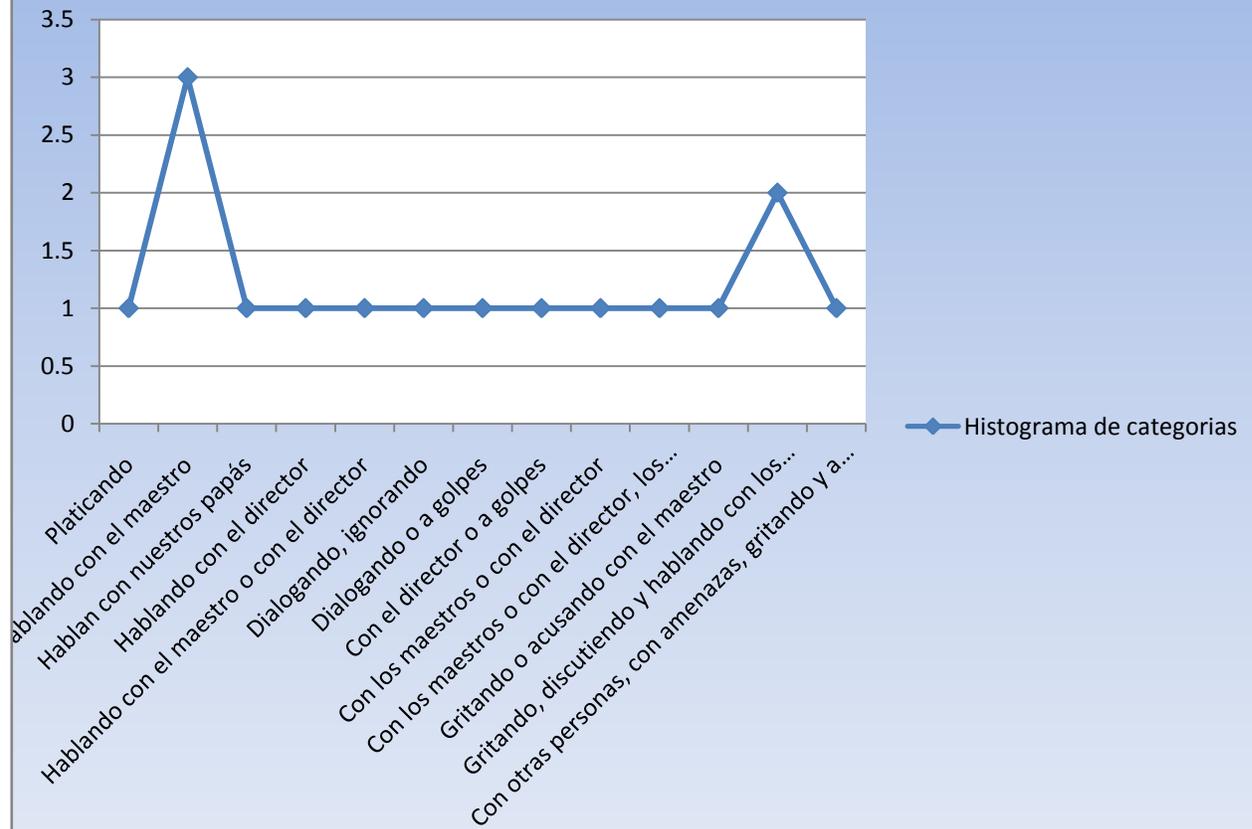


9 ¿Has tenido que hacer cosas que no quieres para sentirte aceptado (a)?	
Categorías	Índice de aparición de cada categoría
9.1 No he tenido que hacer cosas que no quiero para sentirme aceptado (a)	12
9.2 No hago nada para que me acepten, no me importa que no me quieran.	1
9.3 No me importa que me acepten o no.	1
9.4 Una vez tuve que invitar frutsis y no lo quería hacer.	1
9.5 Algunas veces hago cosas que no me gustan para que los demás se rían.	1



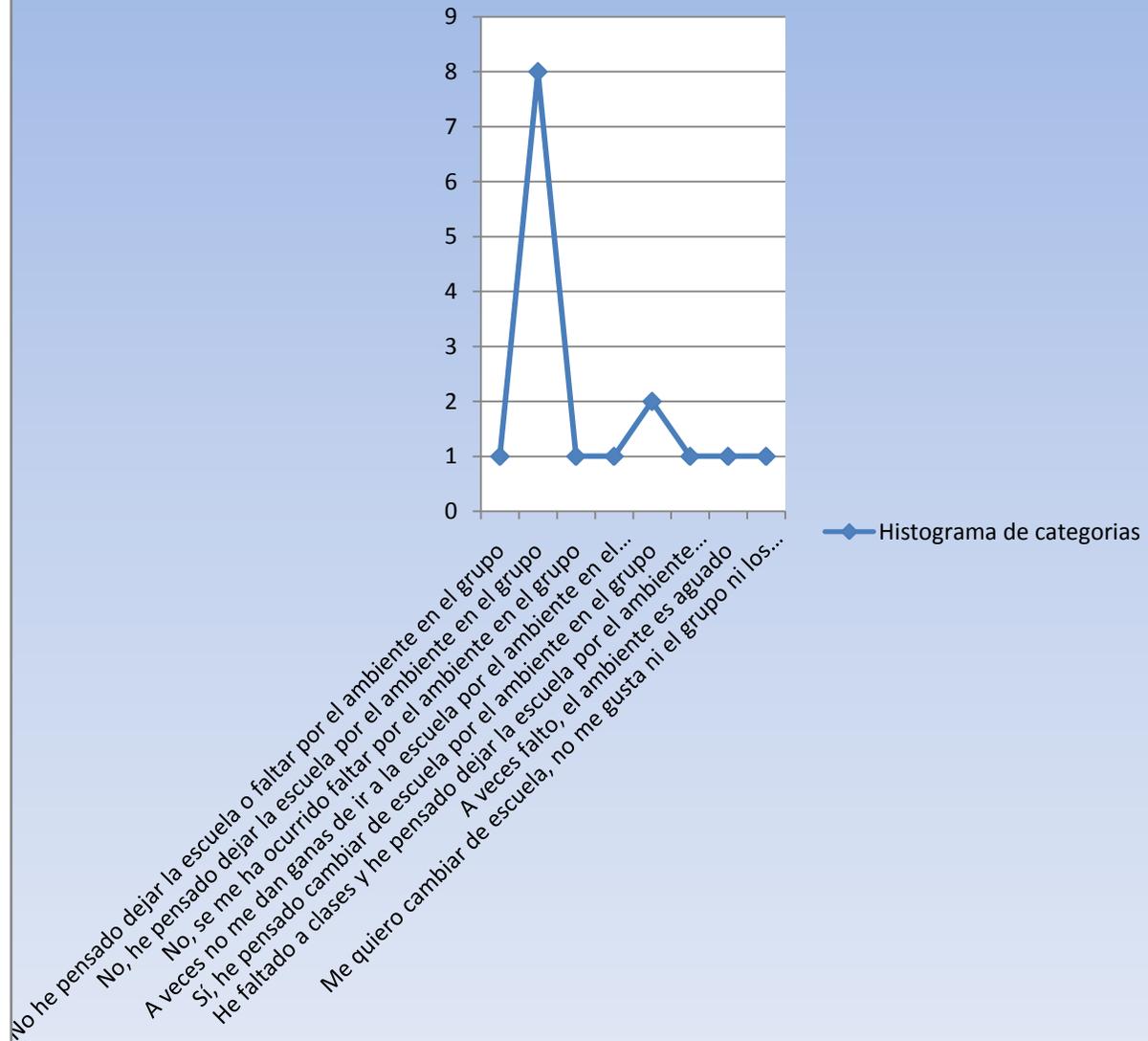
10 ¿Cuándo se presenta algún problema en el grupo de qué manera se resuelve (dialogando, interviene el profesor (a) u otra autoridad, con amenazas, gritando, a golpes)?	
Categorías	Índice de aparición de cada categoría
10.1 Platicando.	1
10.2 Hablando con el maestro.	3
10.3 Hablan con nuestros papás.	1
10.4 Hablando con el director.	1
10.5 Hablando con el maestro o con el director.	1
10.6 Dialogando, ignorando.	1
10.7 Dialogando o a golpes.	1
10.8 Con el director o a golpes.	1
10.9 Con los maestros o con el director.	1
10.10 Con los maestros o con el director, los compañeros no se organizan y gritan mucho.	1
10.11 Gritando o acusando con el maestro.	1
10.12 Gritando, discutiendo y hablando con los maestros y el director.	2
10.13 Con otras personas, con amenazas, gritando y a golpes.	1

¿Cuándo se presenta algún problema en el grupo de qué manera se resuelve?



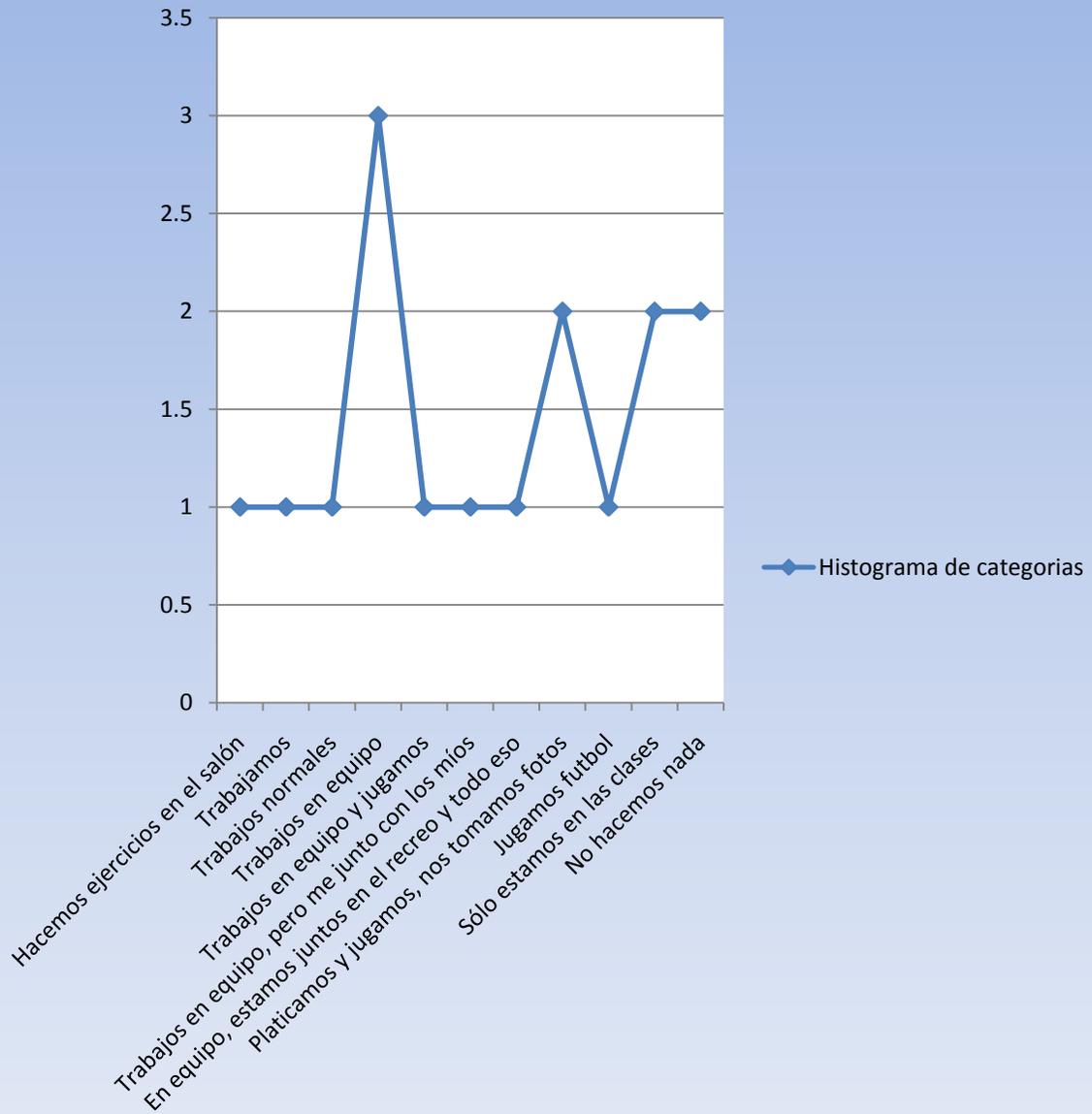
11 ¿Has pensado en faltar o incluso dejar la escuela por el ambiente en el grupo?	
Categorías	Índice de aparición de cada categoría
11.1 No he pensado dejar la escuela o faltar por el ambiente en el grupo.	1
11.2 No, he pensado dejar la escuela por el ambiente en el grupo.	8
11.3 No, se me ha ocurrido faltar por el ambiente en el grupo.	1
11.4 A veces no me dan ganas de ir a la escuela por el ambiente en el grupo.	1
11.5 Sí, he pensado cambiar de escuela por el ambiente en el grupo.	2
11.6 He faltado a clases y he pensado dejar la escuela por el ambiente en el grupo.	1
11.7 A veces falto, el ambiente es aguado.	1
11.8 Me quiero cambiar de escuela, no me gusta ni el grupo ni los maestros.	1

¿Has pensado en faltar o incluso dejar la escuela por el ambiente en el grupo?



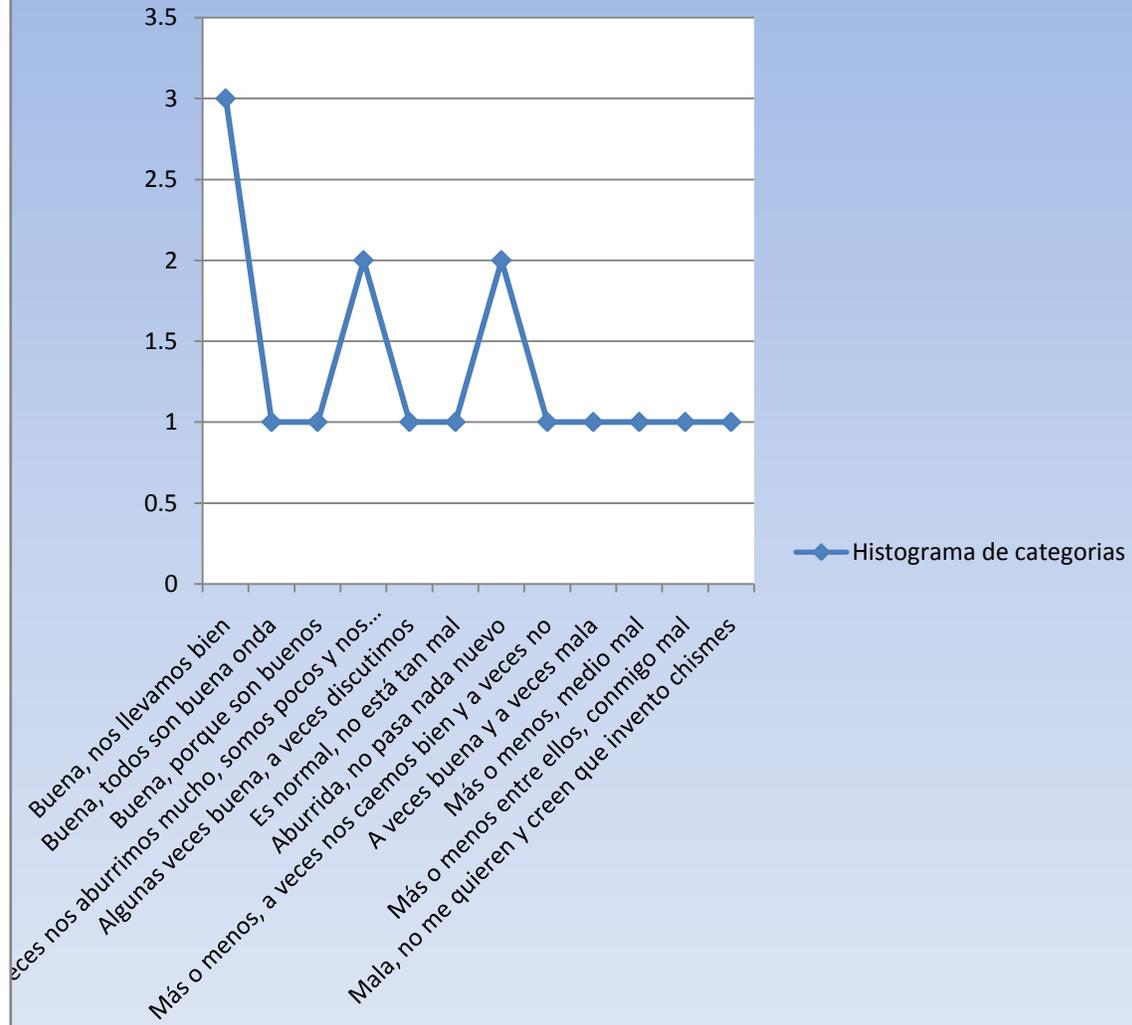
12 ¿Qué actividades realizan a nivel grupal?	
Categorías	Índice de aparición de cada categoría
12.1 Hacemos ejercicios en el salón.	1
12.2 Trabajamos.	1
12.3 Trabajos normales.	1
12.4 Trabajos en equipo.	3
12.5 Trabajos en equipo y jugamos.	1
12.6 Trabajos en equipo, pero me junto con los míos.	1
12.7 En equipo, estamos juntos en el recreo y todo eso.	1
12.8 Platicamos y jugamos, nos tomamos fotos.	2
12.9 Jugamos futbol.	1
12.10 Sólo estamos en las clases.	2
12.11 No hacemos nada.	2

¿Qué actividades realizan de manera grupal?



13 ¿Cómo consideras que es la convivencia entre tú y tus compañeros? ¿Por qué?	
Categorías	Índice de aparición de cada categoría
13.1 Buena, nos llevamos bien.	3
13.2 Buena, todos son buena onda.	1
13.3 Buena, porque son buenos.	1
13.4 Esta bien, a veces nos aburrimos mucho, somos pocos y nos conocemos desde la primaria.	2
13.5 Algunas veces buena, a veces discutimos.	1
13.6 Es normal, no está tan mal.	1
13.7 Aburrida, no pasa nada nuevo.	2
13.8 Más o menos, a veces nos caemos bien y a veces no.	1
13.9 A veces buena y a veces mala.	1
13.10 Más o menos, medio mal.	1
13.11 Más o menos entre ellos, conmigo mal.	1
13.12 Mala, no me quieren y creen que invento chismes.	1

¿Cómo consideras que es la convivencia entre tú y tus compañeros?



A continuación se desarrolla el análisis de los resultados del cuestionario sobre el progreso del proyecto de convivencia. Los datos de los reactivos 1 a 8 se exponen en las siguientes dos tablas.

Tabla 3.

Preguntas	Respuestas		
	Igual	Mejor	Peor
1. ¿Cómo te llevas con tus compañeros, en relación con el principio del curso?	Igual	Mejor	Peor
	4	10	2
2. ¿Y con los profesores?	Igual	Mejor	Peor
	14	1	1
3. ¿Qué opinión crees que tienen de ti tus compañeros?	Igual	Mejor	Peor
	5	11	0
4. ¿Qué opinión crees que tienen de ti tus profesores?	Igual	Mejor	Peor
	9	5	2
5. ¿Hay diferencias en las normas de clase de unos profesores y otros?	Muchas	Algunas	Ninguna
	3	13	0
6. ¿Participan ahora más los padres y madres en la vida de la escuela?	Sí	No	No sé
	10	3	3
7. ¿En qué participan los padres y madres?	En nada	Recoger las calificaciones	Si su hijo o hija va mal
	1	10	5

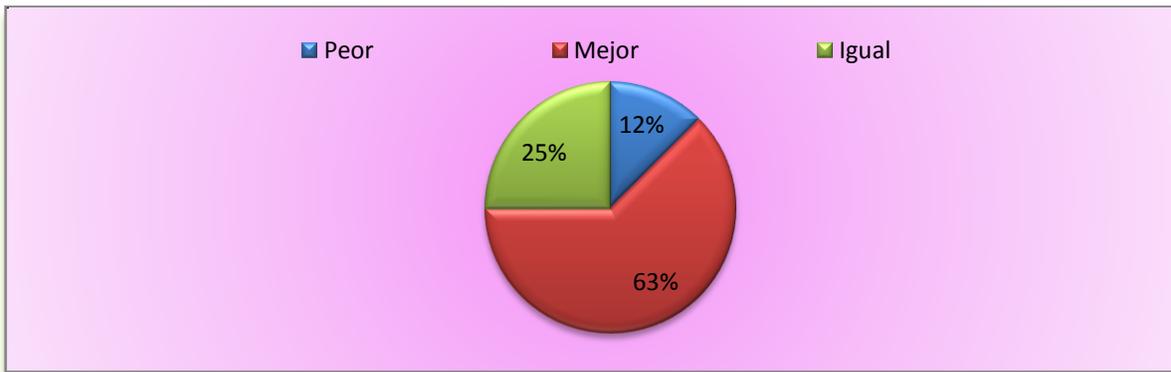
Tabla 4.

8 ¿Cuánto se repiten, en los últimos meses, las situaciones como las siguientes?				
8.1 Enfrentamientos entre los alumnos y el profesor.	Nada	Poco	Regular	Mucho
	2	8	5	1
8.2 Malas palabras en clase.	Nada	Poco	Regular	Mucho
	3	10	1	2
8.3 No se respetan las normas.	Nada	Poco	Regular	Mucho
	3	7	5	1
8.4 Los alumnos se insultan.	Nada	Poco	Regular	Mucho
	4	6	4	2
8.5 Los alumnos se pelean.	Nada	Poco	Regular	Mucho
	4	7	5	0
8.6 Hay grupitos que no se llevan bien.	Nada	Poco	Regular	Mucho
	7	5	3	1
8.7 Hay niños que no están integrados y se sienten solos.	Nada	Poco	Regular	Mucho
	5	8	3	0
8.8 Los profesores van cada uno a lo suyo.	Nada	Poco	Regular	Mucho
	2	3	4	7
8.9 Los alumnos piensan que los profesores no los entienden.	Nada	Poco	Regular	Mucho
	4	3	5	4
8.10 Los alumnos están desmotivados, se aburren.	Nada	Poco	Regular	Mucho
	5	2	8	1

Post-test

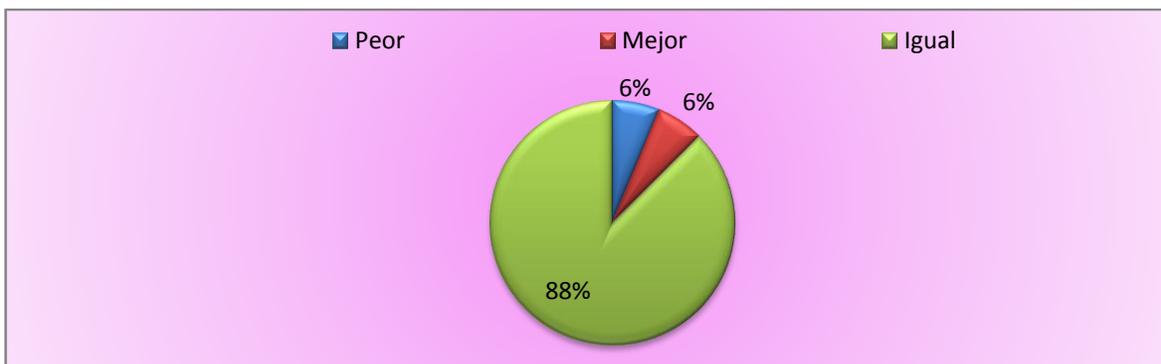
Los resultados mostrados en las tablas 3 y 4 para su interpretación correspondiente, se exponen por medio del empleo de las siguientes graficas y sus porcentajes obtenidos.

Gráfica A.



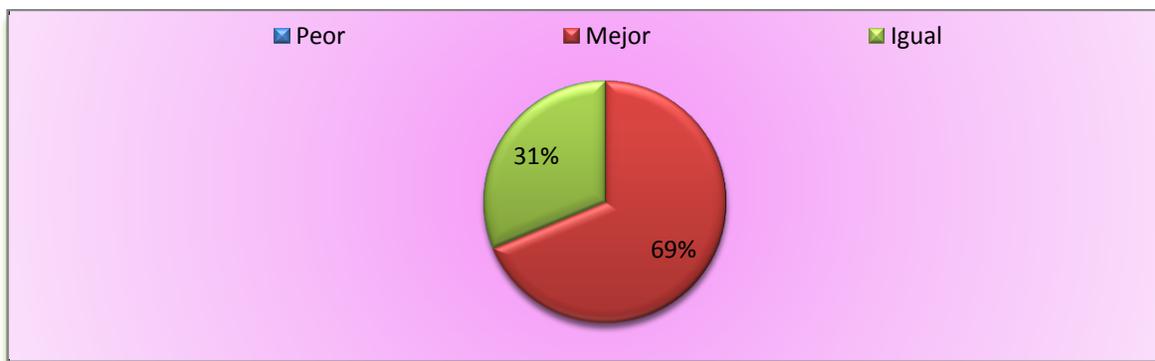
En la gráfica A se observa en cuanto a la relación que el grupo mantiene después de la aplicación del taller, con respecto a los resultados obtenidos en el cuestionario de progreso de la convivencia, el 63% (10) menciona que su relación es mejor, un 25% (4) mantiene la misma relación con el grupo y al respecto el 12% (2) considera que se lleva peor con sus compañeros.

Gráfica B.



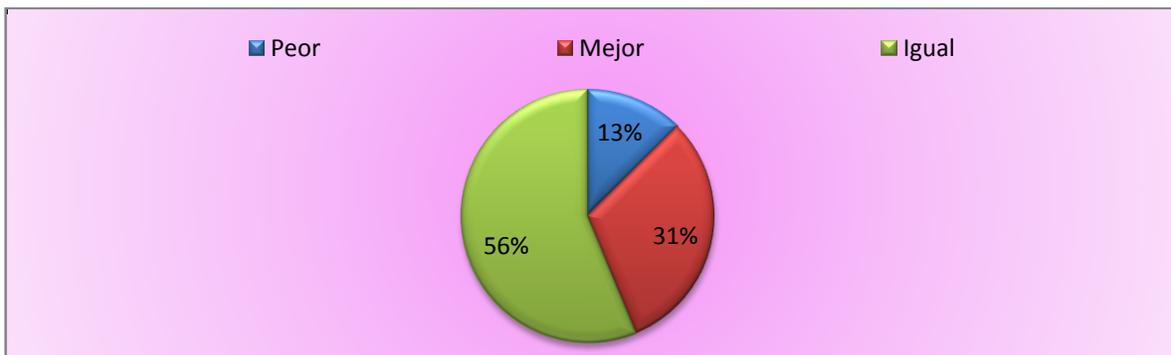
De acuerdo a lo presentado en a la gráfica B de lo obtenido en el cuestionario de progreso de la convivencia, la relación que sostienen los alumnos con los profesores una vez aplicado el taller es la siguiente. El 88% (14) considera que su relación con los docentes es igual, un 6% (1) piensa que su relación es peor, de igual forma otro 6% (1) menciona que ésta ha mejorado.

Gráfica C.



En cuanto a la gráfica C se aprecia sobre la percepción que los alumnos consideran que el grupo tiene de ellos una vez aplicado el taller, que un 69% (11) sostiene que es mejor, el 31% (5) que es igual, por lo consiguiente un 0% arroja que ha empeorado.

Gráfica D.



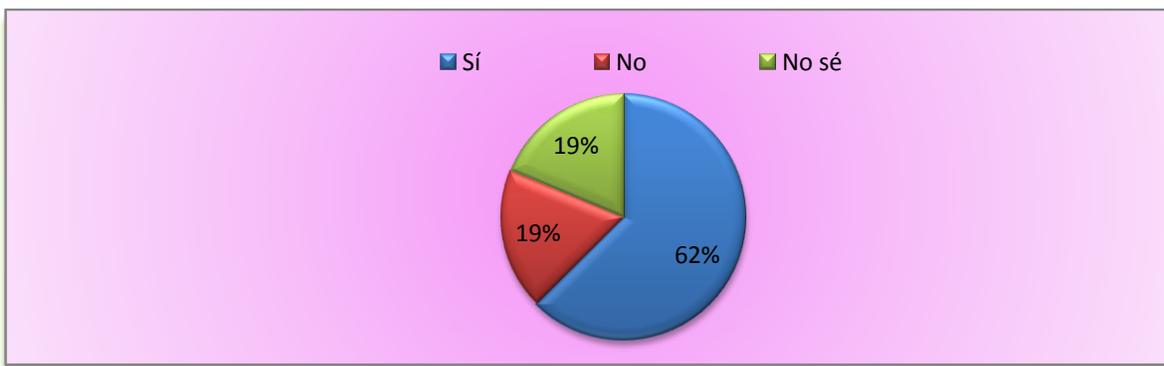
En la gráfica D se muestra con respecto a la percepción que los alumnos consideran que sus profesores tienen de ellos, que el 56% (9) piensa que no ha cambiado, un 31% (5) menciona que ha mejorado y el 13% (2) sostiene que la opinión de sus profesores hacia ellos es peor.

Gráfica E.



En la gráfica E se expone en cuanto a si han cambiado las normas de un maestro a otro después de la aplicación del taller, que el 81% (13) considera que han cambiado algunas y el 19% (3) menciona que han cambiado muchas.

Gráfica F.



En la gráfica F se muestra con respecto a la participación de los padres en la escuela, que un 62% (10) considera que la participación es mayor, el 19% (3) dice que no y otro 19% (3) no sabe.

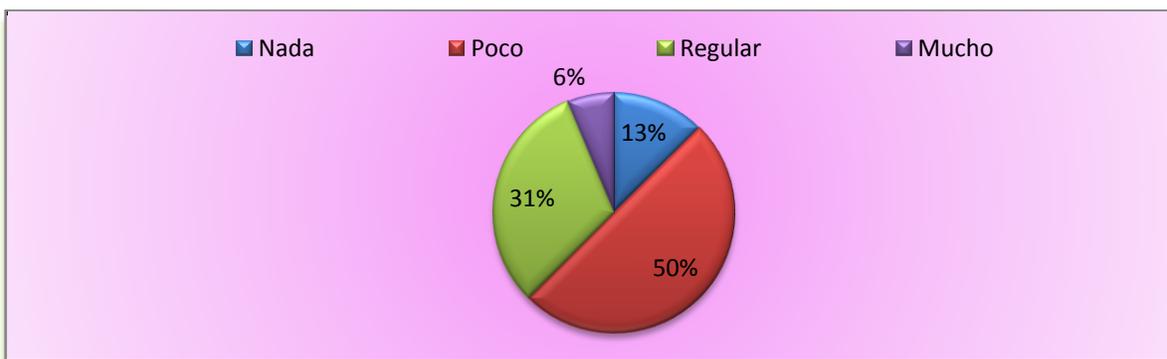
Gráfica G.



En la gráfica G se presenta que las actividades en las que los padres participan de acuerdo al cuestionario de progreso de la convivencia. El 63% (10) es en recoger calificaciones, el 31% (5) si su hijo va mal y un 6% (1) dice que en nada.

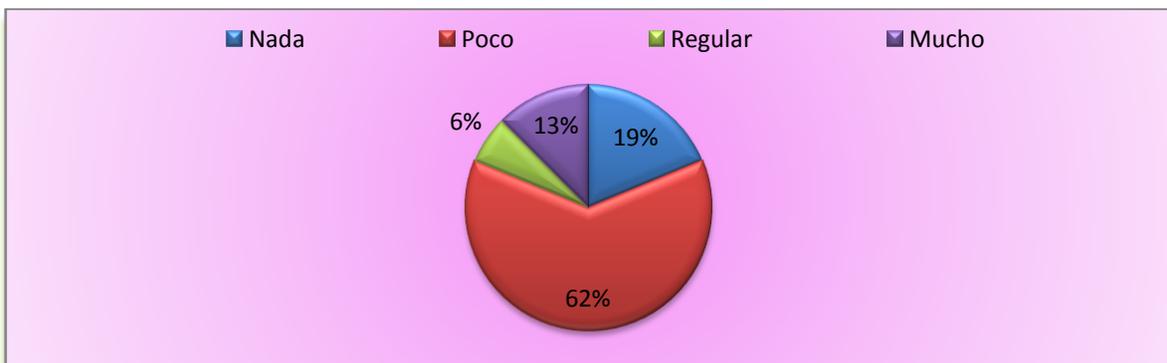
En lo que se refiere al reactivo 8 sobre la repetición en los últimos meses de situaciones como las siguientes, se obtuvo que:

Gráfica H.1.



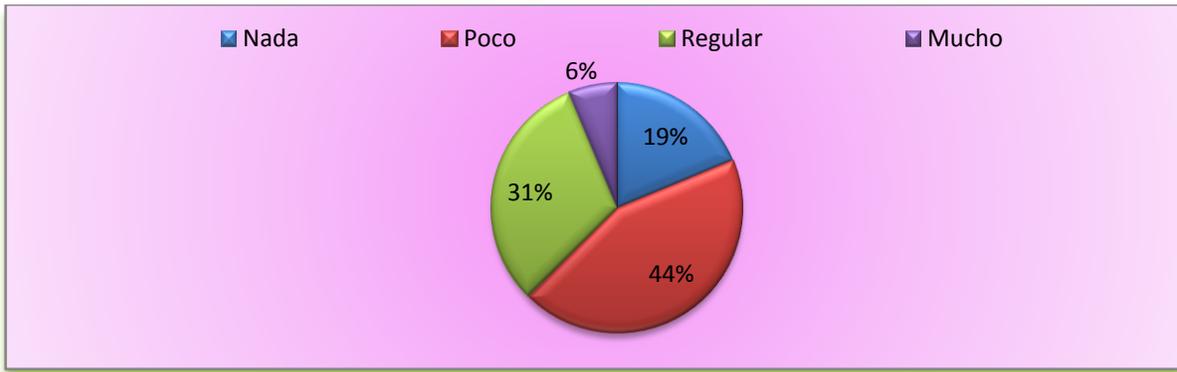
En la gráfica H.1 se observa con respecto a los enfrentamientos entre docente y alumnos, en el cuestionario de progreso de la convivencia se corrobora los siguientes datos, el 50% (8) considera que poco, un 31% (5) dice que es regular, el 13% (2) menciona que nada y finalmente 6% (1) responde que mucho.

Gráfica H.2



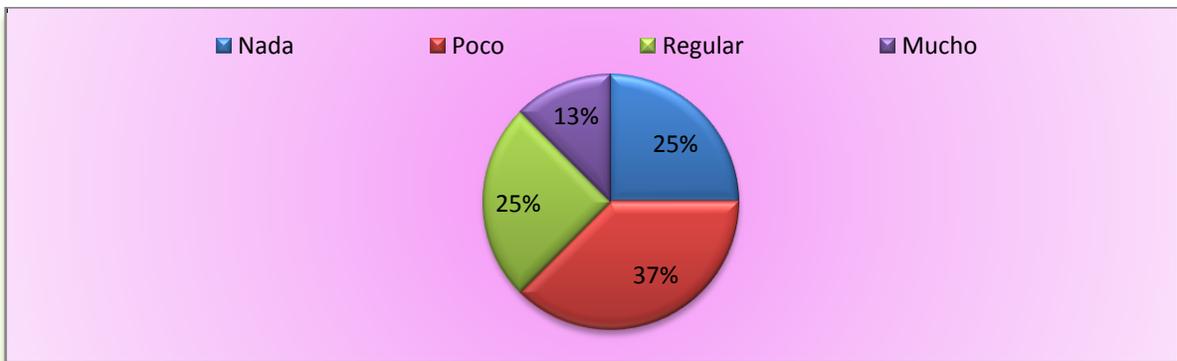
En la gráfica H.2 se presenta que el índice de malas palabras en clase una vez aplicado el taller, el 62% (10) indica que es poco, un 19% (3) responde que en nada, el 13% (2) sostiene que mucho y un 6% (1) refiere que es de manera regular.

Gráfica H.3.



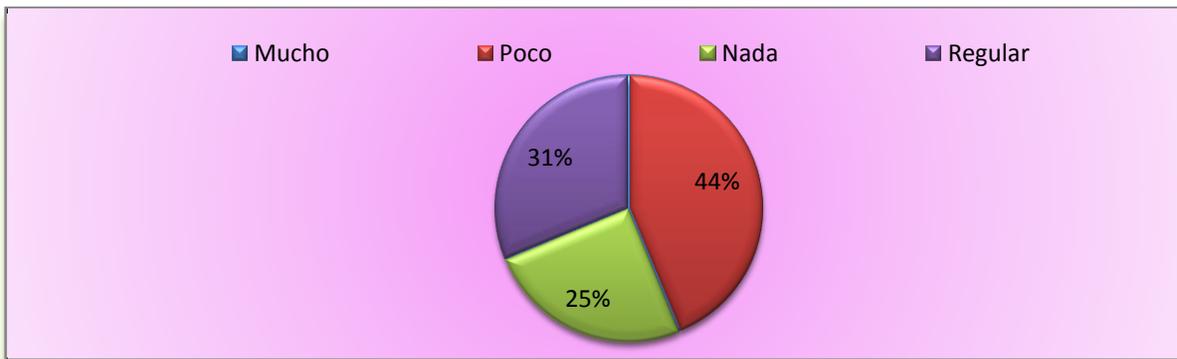
En la gráfica H. 3 se aprecia que de acuerdo con los resultados obtenidos, el respeto de las normas. El 44% (7) considera que se respetan poco, un 31% (5) menciona que se siguen de manera regular, el 19% (3) dice que en nada y el 6% (1) respondió que se cumplen mucho.

Gráfica H.4.



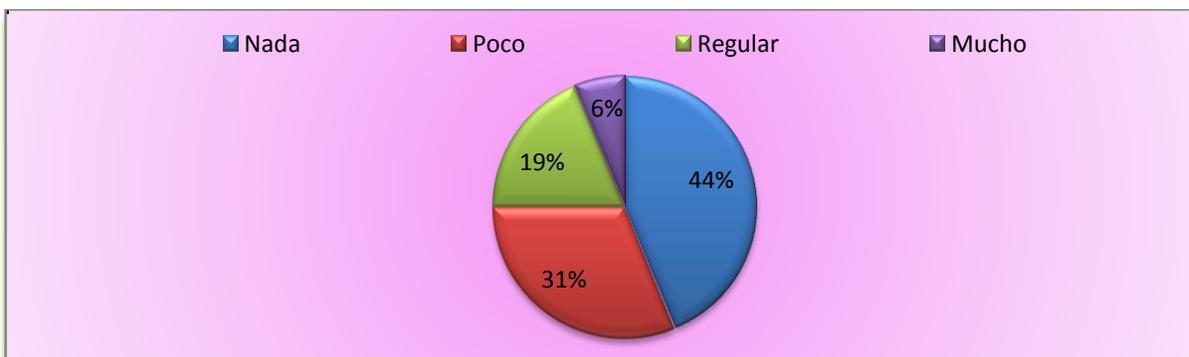
En la gráfica H.4 se expone sobre el índice de la presencia de insultos entre compañeros de acuerdo al resultado del cuestionario de progreso de la convivencia, un 37% (6) considera que los insultos se presentan poco, un 25% (4) opina que en nada, otro 25% (4) responde que de manera regular y 13% (2) percibe que es mucho.

Gráfica H.5.



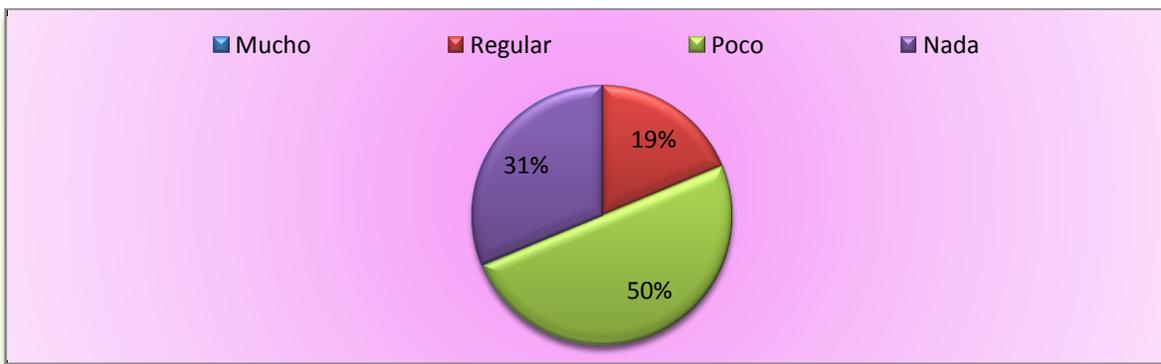
En la gráfica H.5 se observa respecto de la aparición de riñas entre los estudiantes, que el 44% (7) sostiene que aparecen poco, el 31% (5) responde que ocurren regularmente, el 25% (4) considera que en nada, finalmente se arroja en un 0% mucho.

Gráfica H.6.



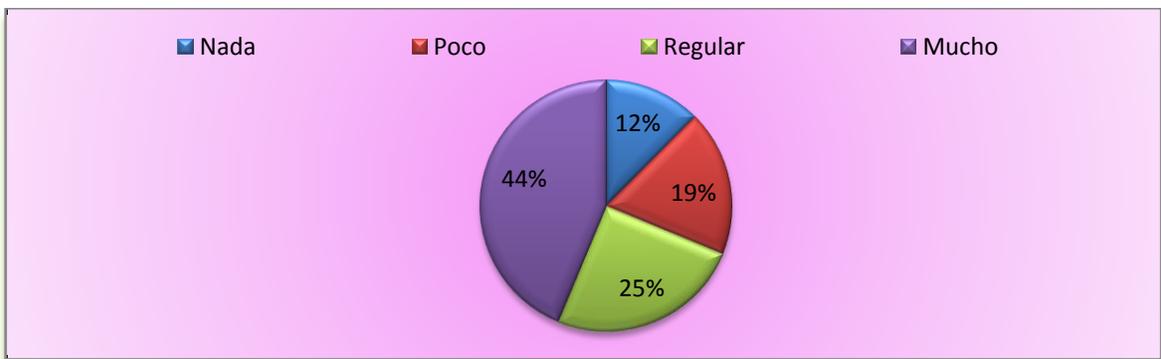
En la gráfica H.6 con respecto de la relación que existe en los subgrupos que integran el grupo y que no se llevan bien, aparece que el 44% (7) considera que su relación es buena al decir que no hay dichos grupos, el 31% (5) menciona que son pocos subgrupos que no se llevan bien, el 19% (3) responde que se da manera regular y el 6% (1) percibe que las diferencias entre subgrupos son muchas.

Gráfica H.7.



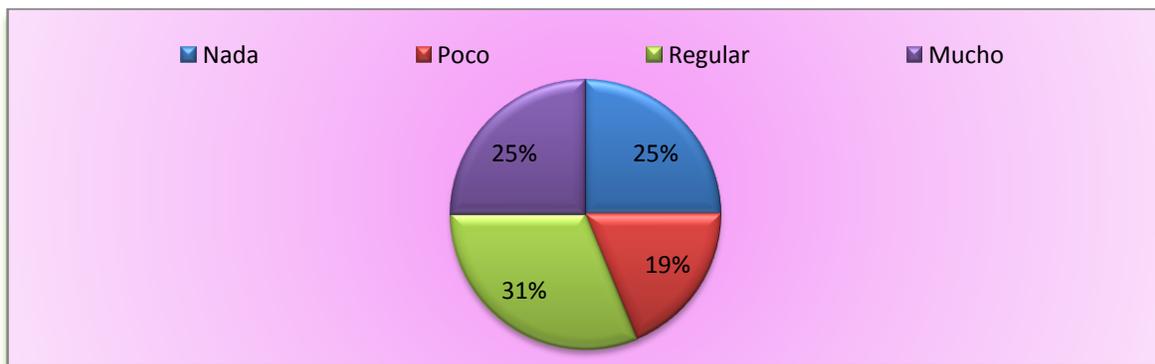
En la gráfica H.7 se muestra que el índice de alumnos que no están integrados y están solos, los resultados obtenidos son los siguientes. El 50% (8) menciona que ocurre poco, un 31% (5) considera que nada, el 19% (3) responde que sucede de manera regular y en un 0% mucho.

Gráfica H.8.



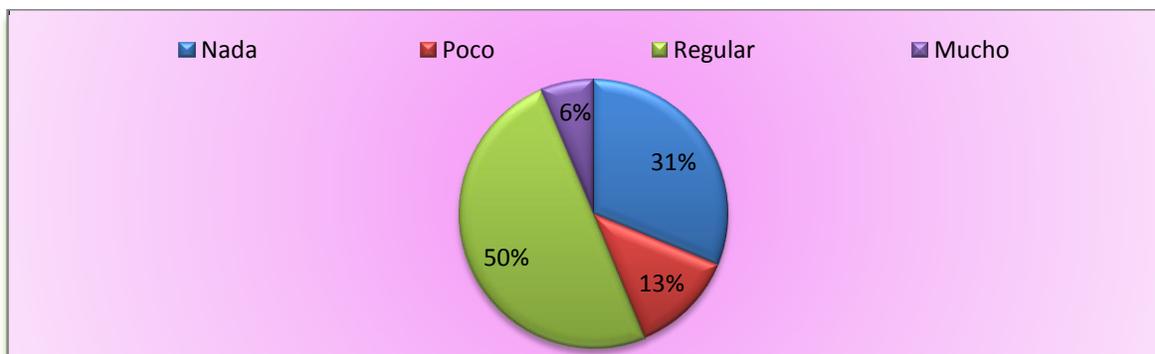
En la gráfica H.8 se presenta una vez aplicado el taller sobre si los profesores se involucran en asuntos distintos a los de sus materias. El 44% (7) sostiene que mucho, un 25% (4) dice que el interés es regular, el 19% (3) menciona que poco y el 12% (2) considera que en nada.

Gráfica H.9.



En la gráfica H.9 se observa en relación a la percepción que los alumnos tienen de si son entendidos o no por sus maestros. El 31% (5) sostiene que de manera regular, el 25% (4) considera que en nada, otro 25% (4) dice que mucho y el 19% (3) menciona que poco.

Gráfica H.10.



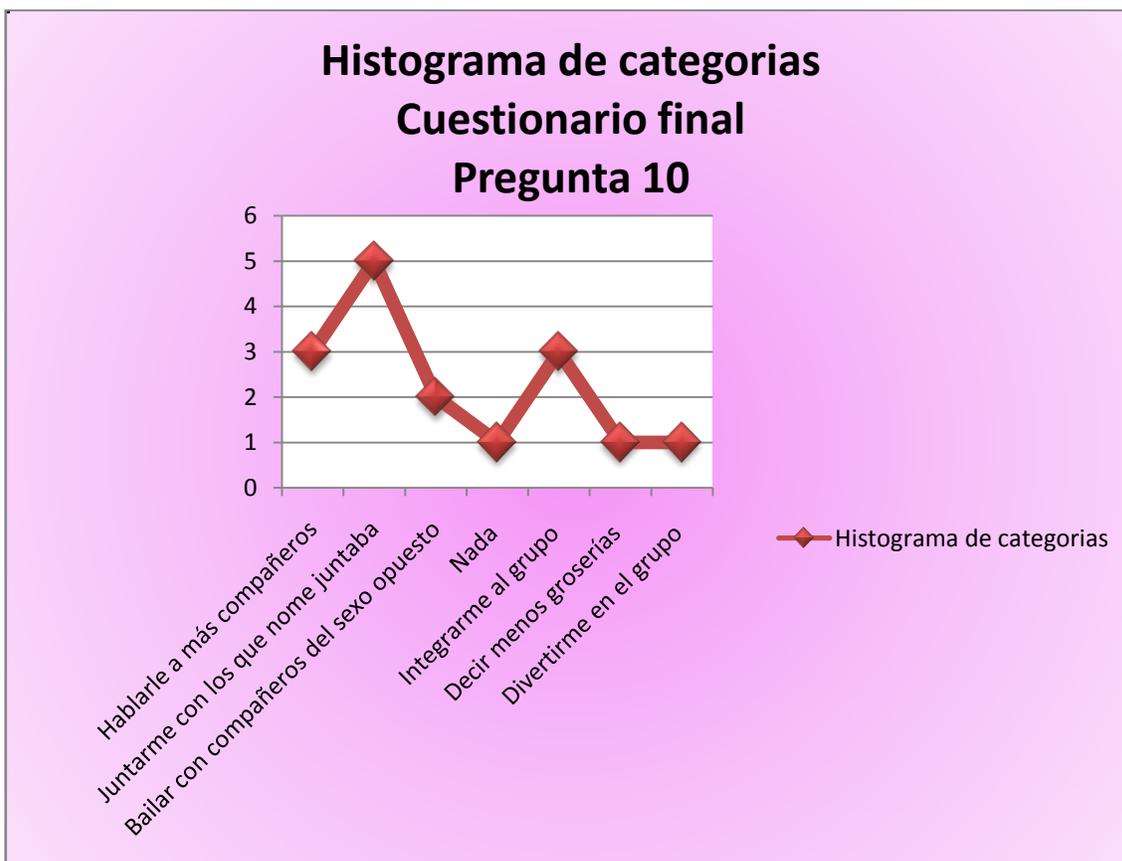
En la gráfica H.10 se aprecia en cuanto a la motivación de los alumnos después del taller. El 50% (8) dice que es de manera regular, 31% (5) considera que en nada se aburre y se desmotiva, el 13% (2) percibe que poco y el 6% (1) sostiene que mucho.

Los resultados correspondientes de los reactivos 9 a 13 se muestran por medio de categorías e histogramas a continuación.

Cuestionario Final (Progreso de la convivencia)	
9. De las situaciones anteriores, ¿Cuáles y de qué manera te afectan personalmente?	Índice de aparición de cada categoría
1. Me pongo triste.	1
2. Quiero contarle a algún maestro.	4
3. Quiero contarle a un amigo.	7
4. Ya no pasan tan seguido.	2
5. Casi no me afectan.	1
6. Nada.	1



Cuestionario Final (Progreso de la convivencia)	
10. ¿Qué cosas de las que se han hecho para mejorar las relaciones interpersonales del grupo crees que han servido?	Índice de aparición de cada categoría
1. Hablarle a más compañeros.	3
2. Juntarme con los que no me juntaba.	5
3. Bailar con compañeros del sexo opuesto.	2
4. Nada.	1
5. Integramme al grupo.	3
6. Decir menos groserías.	1
7. Divertirme en el grupo.	1



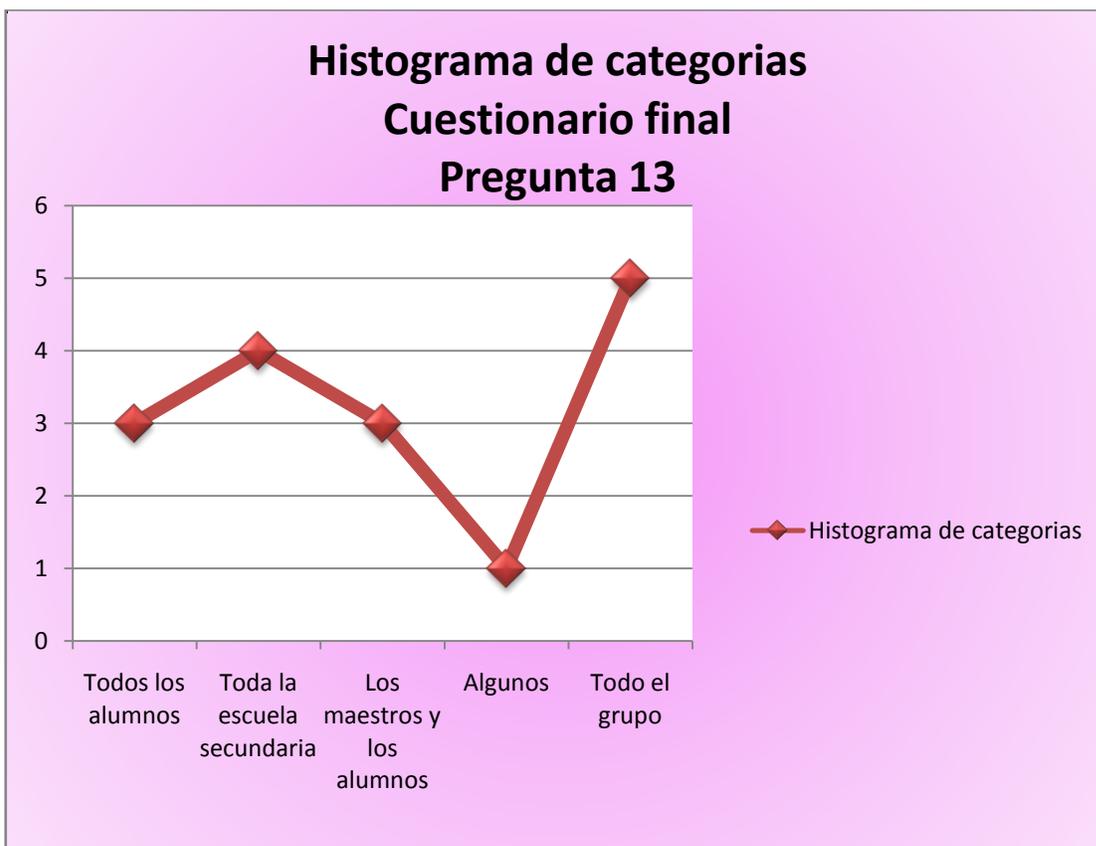
Cuestionario Final (Progreso de la convivencia)	
11. ¿Qué cosas de las que se han hecho para mejorar crees que no han tenido efectos positivos?	Índice de aparición de cada categoría
1. Ponerme en pareja.	1
2. Nada.	2
3. Tener que bailar.	2
4. Hacer ejercicio.	2
5. Quedarme más tiempo en la escuela.	1
6. Que me vean.	8



Cuestionario Final (Progreso de la convivencia)	
12. ¿Qué propondrías para mejorar lo que va mal?	Índice de aparición de cada categoría
1. Evitar reírme de los demás.	2
2. Que todos nos hablemos más.	3
3. No sé.	1
4. No decir groserías ni albures.	2
5. Gritar menos.	2
6. Integrarnos más como grupo.	5
7. Que salgamos juntos todo el grupo.	1



Cuestionario Final (Progreso de la convivencia)	
13. ¿Quién crees que debe hacerlo?	Índice de aparición de cada categoría
1. Todos los alumnos.	3
2. Toda la escuela secundaria.	4
3. Los maestros y los alumnos.	3
4. Algunos.	1
5. Todo el grupo.	5



En lo referente a la información resultante de las entrevistas después de la aplicación del taller, se obtuvieron las siguientes categorías.

Categorías entrevistas finales

1 ¿Cómo te sientes en tu grupo de clases después de participar en el taller? ¿Por qué?	
Categorías	Índice de aparición de cada categoría
Me siento mejor en el grupo.	1
Me siento bien.	3
Me siento normal.	1
Me siento más o menos con los de mi grupo.	1



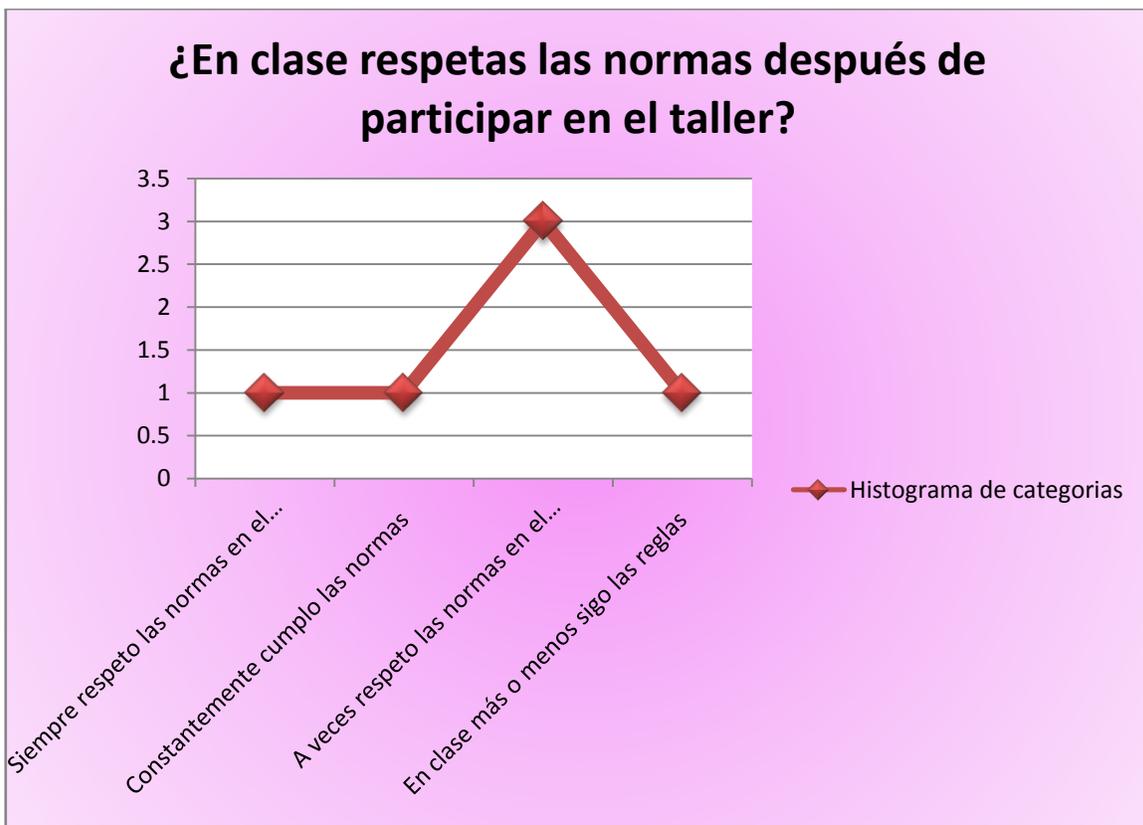
2¿Cómo te relacionas ahora con tus compañeros? ¿Por qué?	
Categorías	Índice de aparición de cada categoría
Todos son buena onda, me hacen reír, en especial un niño.	1
Me empiezo a llevar mejor con los demás.	1
A todos les hablo un poco más.	1
A los compañeros les hablo más, me llevo normal.	1
Con los demás me llevo 2-3, algunos son medio pesados, pero también son divertidos.	1
Con ellos ya me llevo mejor, pero se siguen burlando de mí, ya no tanto por mi música.	1



3 ¿Cuál es la opinión que tienen ahora de ti tus compañeros?	
Categorías	Índice de aparición de cada categoría
Que soy buena onda y divertido.	1
Que soy buena onda.	1
Que en el fondo era buena onda.	1
Les caigo bien.	1
Ya no me dicen que soy chismosa o mentirosa, solo me dicen que soy algo tímida.	1
Sólo uno me dice "raro".	1

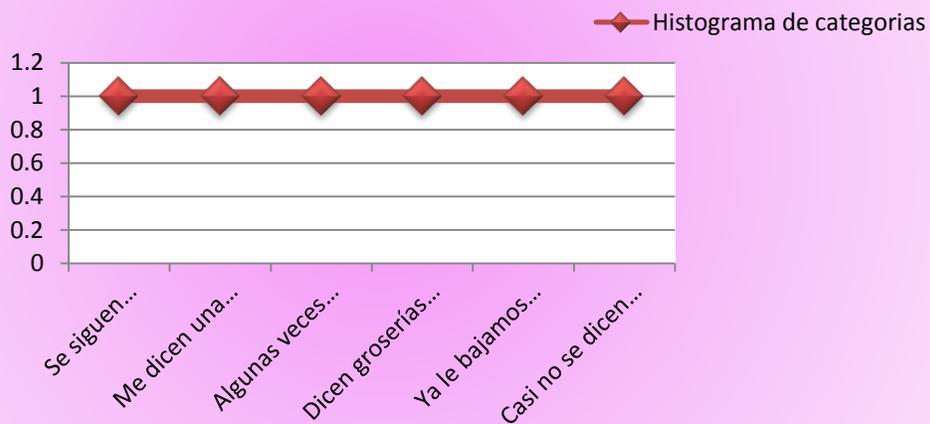


4 ¿En clase respetas las normas después de participar en el taller?	
Categorías	Índice de aparición de cada categoría
Siempre respeto las normas en el salón.	1
Constantemente cumpro las normas.	1
A veces respeto las normas en el salón.	3
En clase más o menos sigo las reglas.	1



5 ¿En clase dicen palabras obscenas y/o insultos y con qué frecuencia después de participar en el taller?	
Categorías	Índice de aparición de cada categoría
Se siguen diciendo palabrotas.	1
Me dicen una que otra ofensa.	1
Algunas veces se dicen groserías.	1
Dicen groserías pero más bajito.	1
Ya le bajamos algo a las palabrotas.	1
Casi no se dicen palabrotas.	1

¿En clase se siguen diciendo insultos después de participar en el taller?

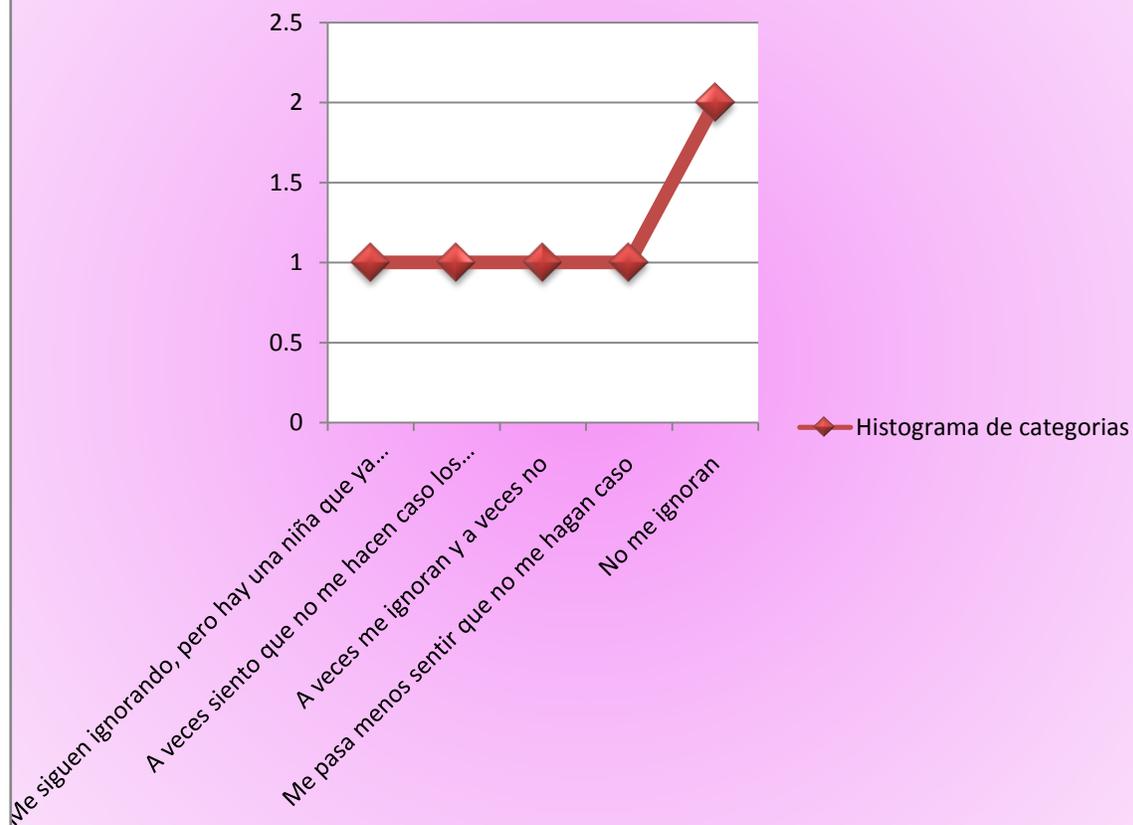


6 ¿Se han presentado enfrentamientos entre compañeros del grupo después de participar en el taller?	
Categorías	Índice de aparición de cada categoría
Los niños se empujan y se pegan.	1
No nos peleamos tan duro.	1
Una vez se enojaron dos compañeros. Sólo se hablaron fuerte.	1
Se empujan menos en el salón, no ha habido peleas fuertes.	1
Los niños se enojan pero no se pelean tanto.	1
No me han querido pegar otra vez.	1



7 ¿Después de participar en el taller te has sentido ignorado por tus compañeros y con qué frecuencia?	
Categorías	Índice de aparición de cada categoría
Me siguen ignorando, pero hay una niña que ya me habla.	1
A veces siento que no me hacen caso los compañeros.	1
A veces me ignoran y a veces no.	1
Me pasa menos sentir que no me hagan caso.	1
No me ignoran.	2

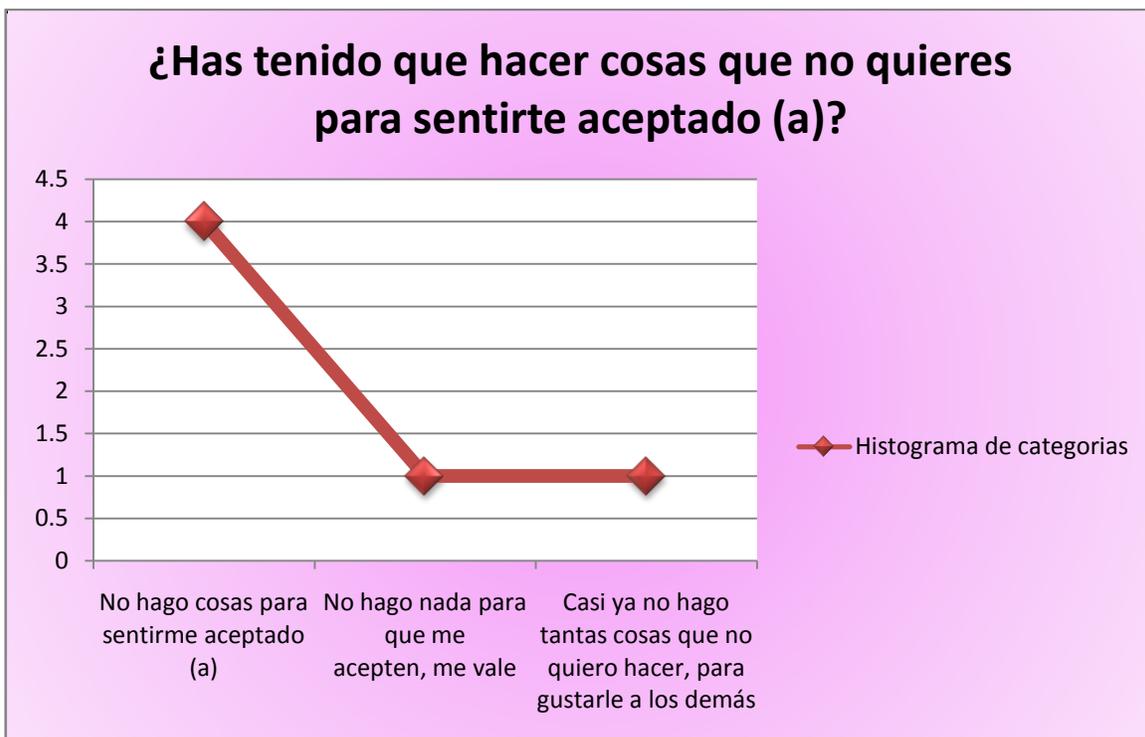
¿Después de participar en el taller te has sentido ignorado por tus compañeros?



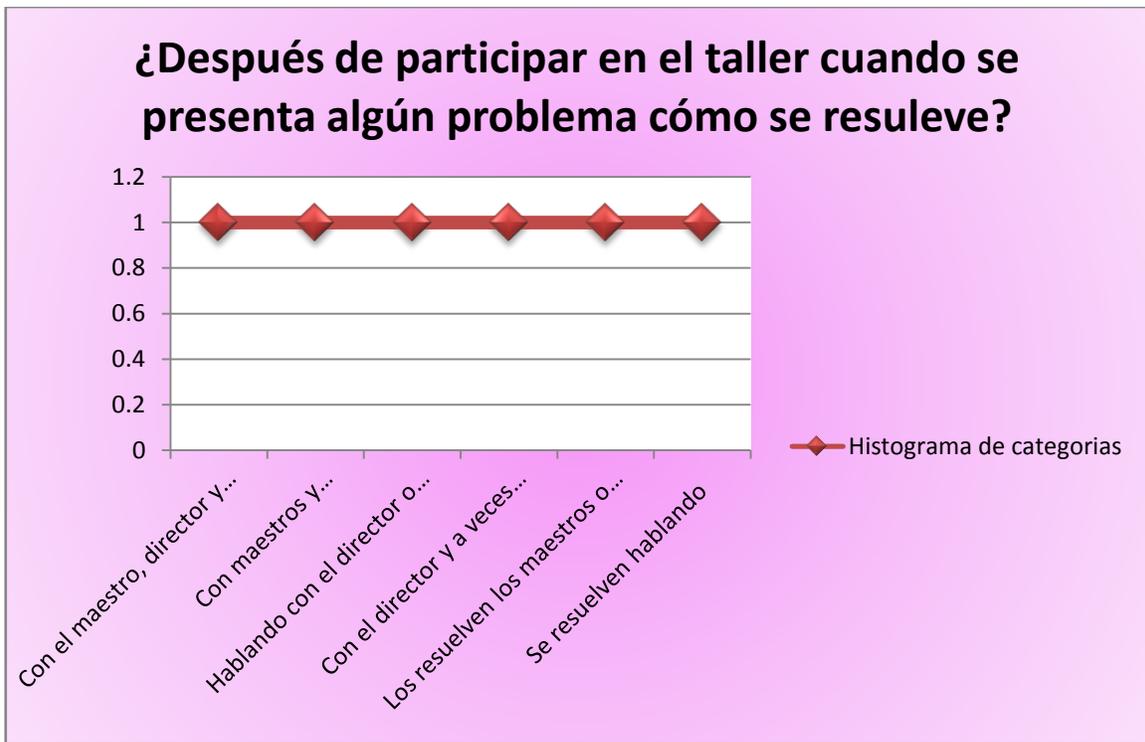
8 ¿Después de participar en el taller, has necesitado unirme a algún grupo de chavos (as), para sentirte seguro en la escuela?	
Categorías	Índice de aparición de cada categoría
No me uno a ningún grupo para sentirme segura.	1
No me uno a nadie para estar seguro (a) en la escuela.	5



9 ¿Has tenido que hacer cosas que no quieres para sentirte aceptado (a)?	
Categorías	Índice de aparición de cada categoría
No hago cosas para sentirme aceptado (a).	4
No hago nada para que me acepten, me vale.	1
Casi ya no hago tantas cosas que no quiero hacer, para gustarle a los demás.	1



10 Después de participar en el taller ¿Cuándo se presenta algún problema en el grupo de qué manera se resuelve (dialogando, interviene el profesor (a) u otra autoridad, con amenazas, gritando, a golpes)?	
Categorías	Índice de aparición de cada categoría
Con el maestro, director y papás, a nosotros no nos meten, a veces hay reclamos pero luego nos calmamos.	1
Con maestros y director, algunos gritamos.	1
Hablando con el director o con los maestros.	1
Con el director y a veces maestros. Las cosas las arreglamos hablando fuerte.	1
Los resuelven los maestros o nosotros platicando.	1
Se resuelven hablando.	1



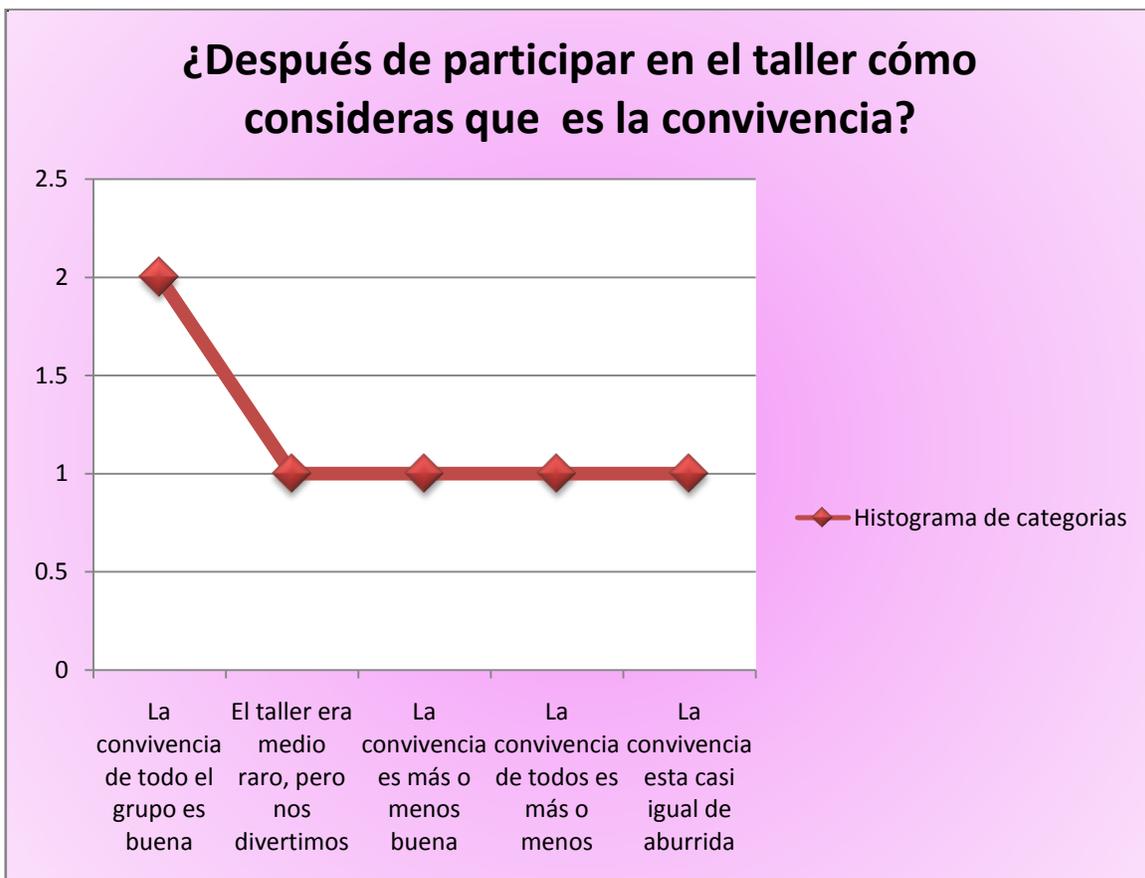
11 Después de participar en el taller ¿Has pensado en faltar o incluso dejar la escuela por el ambiente en el grupo?	
Categorías	Índice de aparición de cada categoría
No quiero dejar la escuela por el grupo.	2
No tengo ganas de cambiarme de escuela, en el grupo siento el ambiente menos pesado.	1
El ambiente está un poco menos feo, quiero terminar el año y ver que onda.	1
Ahorita no me quiero cambiar de escuela, tal vez después.	1
Me quiero meter a otra escuela, pero más por los maestros.	1



12 ¿Qué actividades realizan a nivel grupal?	
Categorías	Índice de aparición de cada categoría
Todos en el grupo venimos a bailar, nos vemos en el salón y ya.	1
Hacemos trabajos de escuela, jugamos y tuvimos que bailar.	1
Hacemos trabajos en equipo y a veces jugamos.	2
En grupo casi todos estuvimos en clase de baile.	1
Fuimos al taller y nos movimos.	1



13 Después de participar en el taller ¿Cómo consideras que es la convivencia entre tu y tus compañeros? ¿Por qué?	
Categorías	Índice de aparición de cada categoría
La convivencia de todo el grupo es buena, nos hablamos más, me siento mejor que antes.	2
El taller era medio raro, pero nos divertimos, y nos llevamos mejor.	1
La convivencia es más o menos buena, estamos un poco unidos.	1
La convivencia de todos es más o menos.	1
La convivencia esta casi igual de aburrida, el taller me divirtió y a veces me aburrió.	1



DISCUSIÓN

De acuerdo con los resultados presentados en el análisis de la información obtenida tanto en el pre-test como el post-test, se señala que en la investigación los datos encontrados se ubican en el marco de distintos aspectos como son: las relaciones entre compañeros y su comunicación, seguimiento de normas, resolución de conflictos y percepción del clima de convivencia en el grupo.

En este sentido retomando a Doménech (2003) cuando habla de que las emociones y estados de ánimo de los adolescentes suelen ser muy inconsistentes y en consecuencia influenciadas por el medio en que se relacionan, en el trabajo realizado se muestran diferentes matices de constantes cambios de ánimo, ya que cada uno de los adolescentes que participaron lo hicieron a partir de su experiencia personal, lo cual se reflejó en las respuestas contrastantes y la amplia cantidad de categorías resultantes, donde el contexto influyó por el espacio, el sol, etcétera.

Al retomar las preguntas iniciales sobre si ¿puede la Danza Contemporánea favorecer las actitudes hacia la convivencia armónica entre adolescentes? y ¿cómo contribuye a la prevención de la violencia un taller de Danza Contemporánea para alumnos de primero de secundaria?, una vez aplicado el taller se puede afirmar que tras comparar el estado inicial de convivencia aparecen diferencias que permiten concretar el logro del objetivo de la investigación, a este respecto se encuentra lo presentado a continuación.

Inicialmente los 16 alumnos indican que existe la presencia de expresiones de violencia en sus relaciones y actividades cotidianas, falta de respeto entre los compañeros y otros aspectos que pueden generar diversas problemáticas, repercutiendo en que algunos alumnos de esta escuela lleguen a pensar en no asistir o incluso cambiarse de plantel educativo.

Sin embargo después de la aplicación del taller la opinión de dejar la escuela por el ambiente en el grupo se modificó, al ya no ser una razón de faltar o cambiarse de escuela.

Respecto del desarrollo y término del mismo se pudo observar que la relación interna de la mayoría de los integrantes se modificó arrojando lo siguiente:

En cuanto a las relaciones entre compañeros y su comunicación se muestra que la mayoría de alumnos mantiene una buena relación, sin embargo, existen los que dicen llevarse más o menos, así como hay quienes excluyen y otros que son excluidos de las actividades, algunos se sienten solos o la relación con sus compañeros implica hacer cosas que no quieren para ser aceptados o integrarse a un grupo y sentirse seguros en la escuela, también hay subgrupos que no se llevan muy bien.

Esto se puede apreciar en las opiniones que imperan inicialmente respecto a lo que cada alumno dice que piensan de ellos, ya que al inicio éstas son de tipo regular e incluyen en algunos casos adjetivos que descalifican o etiquetan negativamente a algunos de sus compañeros.

Lo anterior en contraste con lo expuesto al finalizar el taller permite observar que la relación entre los compañeros mejoró notablemente, reflejándose en las formas de interactuar, empezando por el reconocimiento de los demás al comenzar a hablarles a los que antes no, hasta el simpatizar con quienes previamente no lo hacían y la disminución de opiniones descalificativas, así como el aumento de otras en las que se resaltan más las características positivas de los alumnos.

También en cuanto a la integración grupal destaca que disminuye el índice de alumnos que se sentían ignorados por otros, pues de manera contundente ningún estudiante se unió a nadie para sentirse seguro en la escuela. Además de que la

mayoría indicó una amplia integración al decir que ya no hay subgrupos, esto conduce a pensar que los alumnos se conciben como un solo grupo.

En lo referente al seguimiento de normas se aprecia inicialmente que el incumplimiento de éstas es de incidencia regular. En cuanto a la percepción que los alumnos tienen respecto a la variación en las reglas de algunos profesores la mayoría indicó que existen algunas diferencias.

En comparación a lo encontrado tras concluir el taller el seguimiento de las reglas por parte de los estudiantes se modificó levemente, al indicar que se respetan poco. En cuanto al cambio de reglas de un maestro a otro la mayoría expresa que sí ha habido algunas modificaciones. Cabe destacar que sobre el acatamiento de la normatividad no se alcanza un resultado significativo como en otros aspectos.

En lo respectivo a la resolución de conflictos entre los alumnos se encuentra al iniciar que para resolver los problemas dentro del grupo optan por recurrir a la intervención del maestro, el director o los padres de familia. También se muestra que sus conductas suelen ser de: hablar, ignorar, amenazar, gritar, discutir o golpear.

Mientras que al término del mismo se aprecia que para resolver los conflictos en el grupo, se sigue recurriendo a maestros, director y padres, los gritos continúan presentes. Sin embargo, ya se empieza a mencionar que después del reclamo las situaciones se tranquilizan y aparece el diálogo como alternativa para resolver los problemas.

Considerando que para la resolución de conflictos se ponen en práctica valores mencionados por Canedo y Dueñas (2010), se sostiene que los alumnos los lograron ejercer, al existir entre ellos el respeto de ideas, gustos, expresiones, etc., la igualdad en derechos para hablar, participar y proponer ideas, la equidad en el

trato mediante inclusión de todos en las actividades y la cooperación, la tolerancia entre ellos pese a las diferencias se alcanzó al crear movimientos entre todos, así como escuchar al otro, compartir, jugar, etc. Lo cual se apreció cuando construyeron su propia coreografía y aunque algunos decidieron no bailar en la presentación si la presenciaron animando a sus compañeros.

En lo referente a la percepción de clima de convivencia en el estado inicial se manifiestan de manera regular algunos enfrentamientos entre maestros y alumnos, alta presencia de palabras altisonantes en clase, aunque los insultos son pocos, así como la incidencia de peleas y una desmotivación regular. Donde la percepción de la convivencia entre los compañeros se encuentra entre “que es buena, que no está tan mal, que está más o menos o que está mal”, de acuerdo a sus razones personales.

Sin embargo después del taller aparecen algunas modificaciones respecto al inicio. Los enfrentamientos entre alumnos y maestros son poco frecuentes, las palabras altisonantes disminuyeron, los insultos entre estudiantes permanecen siendo pocos, las peleas entre los compañeros son menores, pero la desmotivación sigue de manera regular. La percepción en cuanto a la convivencia también presentó algunos cambios, ya que algunos sostienen que ésta en todo el grupo es buena, que se hablan más y se sienten mejor que antes, otros dicen que están un poco más unidos o que conviven más o menos.

En los resultados del cuestionario y entrevistas iniciales se obtuvo que la forma más grave de resolver los conflictos dentro del grupo solían ser las peleas. Con el desarrollo del taller los estudiantes aprendieron una forma distinta de mirarse y mirar al otro, esto se manifestó en que su relación mejoró, corroborándose en los instrumentos finales. Lo que da como resultado que la Danza Contemporánea no sólo modificó sus actitudes hacia sus compañeros, sino que en este caso dejó de lado los golpes entre ellos.

Con esto se evitó la deserción de algunos miembros del grupo que ya que no querían asistir a la escuela por el ambiente en el mismo, pero después el deseo de dejar la escuela cambió y dijeron sentirse mejor con sus compañeros. Además de prevenir que las peleas fueran en aumento y adquirieran formas más graves de violencia.

La participación de padres en la escuela fue uno de los aspectos que aunque directamente no es parte del objetivo inicial, si es un indicador que de acuerdo a Ortega y Del Rey (2008), se debe indagar como referencia del comportamiento de los alumnos dentro del grupo, en este sentido y sin profundizar al respecto se muestra que antes del taller la vinculación de los padres en la escuela de sus hijos es casi nula, cuya asistencia al plantel se limita a ser llamados por maestros o autoridades o para recoger calificaciones.

Después del taller dicha participación se hace más presente y aumenta, aunque siguen siendo las calificaciones la razón principal, sin embargo, en la presentación final se contó con la presencia de la mayoría de los padres.

Como puede observarse existe una diferencia significativa con base en los datos obtenidos en el cuestionario y entrevista antes de la aplicación del taller y previamente al desarrollo del mismo.

Por ello su realización a través de la danza permitió favorecer que la interacción diera lugar a que el grupo como lo mencionan Coleman y Hendry (2003) otorgara importancia a sus iguales, considerándose entre ellos como compañeros, proveedores de apoyo y retroalimentación, para modelar el comportamiento y ser fuentes de comparación con respecto a las cualidades y destrezas personales de cada uno. Siendo la expresión artística el medio que permitió establecer otras formas de comunicación, las cuales superaron las diferencias entre ellos. Además de ser un elemento que los uniera y no sólo fuera considerada como una actividad extraescolar.

La comunicación dentro del espacio educativo no se restringe solamente a la actividad de intercambiar información, de acuerdo a Martínez y Pérez (2000) ayuda a facilitar el reconocimiento de los demás como seres humanos, a partir de la cual se van construyendo diversos significados. Por ello el desarrollo de la danza les permitió considerar al otro dentro de una actividad no verbalizada, donde requirieron organizarse y relacionarse por medio del lenguaje corporal.

Fue precisamente la técnica de Danza Contemporánea (Danceability) el camino para generar un tipo de comunicación diferente y prevenir que algunas manifestaciones de violencia se extendieran entre los estudiantes, quienes al principio, mostraron desanimo e incredulidad por este taller.

CONCLUSIONES

Considerando los puntos discutidos anteriormente se conduce a los siguientes aspectos a manera de conclusión.

Se pudo apreciar que disminuyeron notablemente expresiones violentas como las peleas, las ofensas y los gritos entre otras, lo cual dio lugar a la actitud de respeto entre los alumnos.

Dado que de los 16 participantes en la presentación de la coreografía final solo bailaron 14, pero los dos restantes asistieron por el deseo propio de estar con sus compañeros, se destaca que los alumnos manifestaron actitud de cooperación.

Tras las respuestas en que los estudiantes comentaron que después del taller le hablan a más de sus compañeros, se refleja que ampliaron su capacidad para comunicarse y escucharse entre ellos, lo que muestra que si se presentó actitud de apertura, confianza y diálogo entre éstos.

Al comparar las percepciones sobre la convivencia antes y después se encontró que al final existe una mayor integración entre los adolescentes y que algunos ya no piensan cambiarse de escuela por el ambiente en el grupo, lo cual permite conocer que se alcanzó la presencia de actitud de socialización.

También a través de cada sesión se apreció como fueron disminuyendo en las interacciones entre los participantes la presencia de comportamientos violentos como: decir palabras altisonantes y sobrenombres, burlas, gritos, empujones, golpes y exclusión, dando paso a conductas de escucha, respeto, tolerancia, cooperación, apoyo e integración.

Con base a lo anterior se puede demostrar que se logró alcanzar lo señalado por Ontoria, Molina y de Luque (2006) sobre las cuatro actitudes de: respeto,

cooperación, socialización, apertura, diálogo y confianza, requeridas para indicar que dentro del aula escolar los estudiantes tienen una convivencia armónica.

Por esa razón se puede concluir que las actitudes hacia la convivencia armónica entre los alumnos de primer grado de secundaria dentro de la escuela estudiada se manifestaron a través del desarrollo de cada sesión del taller, dando como resultado que la hipótesis planteada al inicio de la investigación puede validarse al alcanzarse el objetivo trazado.

Por lo que se puede afirmar que la Danza Contemporánea en la escuela secundaria es un medio, para facilitar que se generen entre los alumnos de primer grado actitudes encaminadas hacia alcanzar una convivencia de manera armónica y prevenir la violencia.

Aunque la danza no es lo único que puede favorecer dicha convivencia, sí es una alternativa que puede facilitar el contacto e interacción entre los alumnos, al sensibilizarlos, hacerlos interactuar a través de valores y permitir que expresaran sus emociones de manera pacífica dentro de una actividad artística.

Es importante mencionar que al iniciar el taller los adolescentes ya mostraban algunas manifestaciones violentas entre ellos como los apodos, golpes, etc., en este sentido el carácter preventivo que se alcanzó estriba en que se detuvo el avance a otras conductas de mayor gravedad como el cambiarse de escuela o incluso el suicidio, al propiciar un espacio donde los alumnos se expresaron sin importar la variedad de estilos, intereses, puntos de vista y características de cada uno, interactuando entre todos, compartir espacio, tener contacto físico, poseer la meta en común de construir su propia coreografía. Lo que implicó ponerse de acuerdo dejando de lado gritos, discusiones y golpes, para aprender a escucharse a sí mismos y después a los otros, también acercarse a quien no solían hacerlo, así como considerar y respetar las distintas maneras de ser y pensar.

También se considera que uno de los factores que influyó dentro de los resultados obtenidos en la aplicación de los cuestionarios y entrevistas iniciales y finales, es el tamaño de la muestra de participantes, por lo que habría de aplicarse para una mayor cantidad de alumnos y comparar si se repiten los mismos resultados.

Cabe señalar que la convivencia escolar es algo que se construye en las interacciones cotidianas, por lo tanto no se puede medir pero sí percibirse, observarse, etc., por eso cuando se caracteriza con actitudes en las que hay respeto, cooperación, diálogo y socialización además de considerar al otro, se puede sostener que existe una convivencia armónica. Sin embargo, no se debe creer que en la escuela ésta deba inclinarse exclusivamente en las relaciones constructivas entre el alumnado, pues se estaría cayendo en una visión reducida al dejar de lado a maestros, padres y autoridades que también forman parte de la comunidad escolar.

Así la escuela secundaria puede ser un espacio que además de promover los saberes académicos, propicie condiciones para que el alumnado adolescente practique nuevas formas de aprender a comunicarse de manera pacífica, expresándose en los valores y las relaciones cotidianas dentro del contexto educativo.

Siendo ésta experiencia una puerta abierta para futuras investigaciones dentro del mundo de la ciencia en muestras mayores, precursora de ideas para otros quienes confíen en el arte como universo útil de investigación, se concluye que el trabajo no fue simplemente un requisito académico, sino una experiencia de vida que significó un reto complejo y difícil de realizar, considerando que los participantes no fueron datos necesarios para corroborar la hipótesis, más bien personas que son el reflejo y la voz de la sociedad, que demandan no sólo de atenciones, sino de relaciones sanas para edificar el presente de una sociedad, necesitada de ser escuchada y mirada con un sentido además de académico humano.

SUGERENCIAS

A partir de lo concluido en el presente trabajo se muestran las siguientes recomendaciones.

- Para favorecer una convivencia armónica de manera más integral se sugiere incluir también a los maestros en los proyectos de convivencia armónica dentro de la escuela.
- Dentro de la psicología educativa el papel del Orientador Educativo en nivel de educación básica puede retomar los gustos e intereses del alumnado, así como escuchar sus dudas, disgustos y considerar sus propuestas, a fin de incluir a los estudiantes en la construcción de una convivencia armónica.
- A su vez el Orientador Educativo ha de diseñar y desarrollar propuestas para facilitar formas de relación entre los adolescentes que permitan alcanzar la convivencia armónica entre estos. Es por ello que se pueden explorar alternativas de interacción social pacífica, a través de la danza u otras expresiones del arte, actividades deportivas, paseos escolares, entre otras.
- Se recomienda que en las escuelas de educación básica, como es el nivel secundaria, autoridades y maestros trabajen en conjunto para abrir espacios para la promoción de la interacción social de los alumnos mediante la comunicación y diálogo, que pueden generarse a través de la danza y otras expresiones artísticas.
- Se sugiere que padres de familia se involucren en el desarrollo académico de sus hijos no sólo en cuestión de calificaciones, sino también en el tipo de ambiente e interacción social que se genera en su grupo escolar.

ALCANCES Y LIMITACIONES

A continuación se presentan una serie de puntos que se desprenden tras la realización de la investigación, los cuales se expresan en alcances y limitaciones que se espera sirvan de referencia en futuros trabajos relacionados con interés del tema. Es por ello que se puntualiza los siguientes dos apartados.

ALCANCES

Como parte del logro obtenido a través de este trabajo se encuentra que:

- Por medio de esta investigación se explora la danza como una alternativa para favorecer actitudes hacia la convivencia armónica en educación básica.
- El empleo de la danza en un contexto educativo no como un aprendizaje artístico, sino como un elemento que puede promover la comunicación entre los alumnos.
- Aportar una alternativa de intervención económica, para disminuir algunas expresiones de violencia escolar y con ello prevenir otras de mayor magnitud.
- Contribuir al trabajo de la Orientación Educativa en secundaria, al presentar una forma en que entre todos los alumnos interactúen de manera pacífica.

LIMITACIONES

Dentro de los aspectos limitantes del presente trabajo se mencionan los siguientes:

- La concepción que generalmente se tiene sobre el arte y su relevancia en la sociedad mexicana.
- El hecho de que en México se carece de mayores investigaciones respecto a la danza y su influencia en la convivencia armónica, por lo que se retomaron ejemplos de países como España y Colombia.
- El breve tiempo asignado por las autoridades educativas del plantel para la aplicación de los instrumentos, que fueron las entrevistas y cuestionarios, ya que los alumnos ansiaban retirarse de la escuela y esto pudo haberse reflejado en las respuestas cortas y en falta de detenimiento al contestar.
- Existe renuencia y falta de interés en propuestas como la desarrollada, ya que se subestiman otras aplicaciones que se pueden dar a la práctica de la danza en el ámbito escolar.
- El espacio que se proporcionó para realizar las actividades fue reducido, lo cual conllevó a limitar los movimientos y desplazamientos de manera más amplia. Así como a incidir en el roce constante entre los alumnos participantes.

REFERENCIAS

Admin. (2010). *Programas de convivencia escolar*. Chihuahua: El Diario del estudiante. Extraído el 13 de noviembre de 2010 desde:

<http://eldiariodelestudiante.com/2010/11/programa-de-convivencia-escolar%E2%80%8F/>

Adorno, T. (2004). *Escritos sociológicos I. Obra completa, 8*. Madrid: Akal.

Agulló, T. (1997). *Jóvenes, trabajo e identidad*. España: Universidad de Oviedo Servicio de Publicaciones.

Aguaded, J., y Fonseca, C. (2007). *Enseñar en la universidad*. España: Netbiblo.

Agúndez, D. (2006). *Educación para la paz en la escuela*. España. Dirección Provincial de educación.

Álvarez, C., R. (1995). *Estadística multivariante y no paramétrica con SPSS Aplicación a las ciencias de la salud*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.

Álvarez, Ma., y Berástegui, A. (2006). *Educación y familia: La educación familiar en un mundo de cambio*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.

Aramendi, P., y Ayerbe, P. (2007). *Aprender a convivir un reto para la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Wolters Kluwer.

Auberni, S., S. (2007). *Convivir en paz: la metodología apreciativa. Aproximación a una herramienta para la transformación creativa de la convivencia en Centros Educativos*. Bilbao: Desclée De Brouwer.

Barri, F., V. (2006). *SOS Bullying. Prevenir el acoso escolar y mejorar la convivencia*. Madrid: Praxis.

Belgich, H. (2003). *Escuela violencia y niñez. Nuevos modos de convivir*. Santa Fe Argentina: Homo Sapiens.

Beltran, L., J. y Bueno, A., J. (1987). *La Psicología de la educación hoy*. Bueno, A., J. y Castanedo, S. (1998). *Psicología de la Educación Aplicada*. Madrid: CCS.

Bisquerra, R. (1990). *Orientación psicopedagógica para la prevención y el desarrollo*. Barcelona: Marcombo. Boixareu Universitaria.

Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la educación emocional*. Bilbao: Wolters Kluwer.

Boggino, N. (2005). *Cómo prevenir la violencia en la escuela. Estudio de casos y orientaciones prácticas*. Argentina: Homo Sapiens.

Branden, N. (1995). *Los seis pilares de la autoestima*. Nueva York: Paidós.

Cámara de Diputados Del H. Congreso de la Unión. (2010). *Ley General de Educación*, México: Secretaría General.

Calle, Ma., C. (2011). *Prevención de la violencia en adolescentes y jóvenes: intervenciones que funcionan*. Perú: Congreso Virtual de Psiquiatría.

Canedo, C., G., y Dueñas, M., G. (2010). *Formación Cívica y Ética. Diplomado a distancia. Convivencia escolar y formación de valores*. México: Nexos. Ediciones cal y arena. SEP.

Cano, E., y Rodríguez V. (2006). *Percepciones sobre actitudes de convivencia en población en situación de desplazamiento forzado en Pereira, identificados en un programa de ludoteca itinerante*. Colombia: Facultad de Ciencias de la Salud.

Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de la Danza (CENIDID). Extraído el 16 de diciembre de 2010 desde:

http://www.cenart.gob.mx/centros/cenidid/espanol/HTML/el_cuerpo.html

Chihuahua. (2011). *Plan de actividades culturales de apoyo a la educación primaria (PACAEP)*. Extraído el 22 de octubre de 2011 desde:

http://www.chihuahua.gob.mx/principal/Contenido/plantilla5.asp?cve_canal=138&Portal=Principal

Colas, B., y Buendía, E. (1998). *Investigación Educativa. Los métodos descriptivos*. Sevilla: Ediciones Alfar.

Coleman, J. C., y Hendry L. B. (2003). *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Morata.

Colina, A., y Osorio, R. (2004). *Los agentes de la Investigación Educativa en México*. México: UNAM.

Comisión Nacional de los Derechos Humanos. Extraído el 15 de octubre de 2010 desde:

<http://www.cndh.org.mx/index.htm>

Construir Convivencia. (2007). Extraído el 15 de noviembre de 2010 desde:

<http://www.construirconvivencia.org/>

Dallal, A. (1993). *La danza contra la muerte*. México: Instituto de Investigaciones Estéticas Universidad Nacional Autónoma de México.

Danceability. (2011). Extraído el 5 de enero de 2011 desde:

<http://espanol.danceability.com/>

Delors., J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Madrid: Ediciones Santillana, UNESCO.

Delval, J. (2008). *Desarrollo humano*. España: Siglo XXI.

Dirección General de Desarrollo Curricular. (2006). *Artes. Danza. Educación Básica Secundaria Programas de Estudio 2006*. México: SEP.

Dirección General de Desarrollo Curricular. (2006). *Educación básica. Secundaria. Formación Cívica y Ética. Programas de estudio 2006*. México: SEP.

Dirección General de Desarrollo Curricular. (2006). *Plan de estudios 2006*. México: SEP.

Dirección General de Desarrollo Curricular. (2006). *Primer Taller de Actualización sobre Programas de Estudio 2006*. México: SEP.

Dirección General de Desarrollo Curricular. (2006). *Segundo Taller de Actualización sobre los Programas de Estudio 2006*. México: SEP.

Dirección General de Desarrollo Curricular. (2011). *Plan de estudios 2011*. México: SEP.

Dirección General de Desarrollo Curricular. (2007). *Formación Cívica y Ética. Educación Básica Secundaria Programas de Estudio 2006*. México: SEP.

Dirección General de Desarrollo Curricular. (2007). *La orientación y la tutoría en la escuela secundaria. Lineamientos para la formación y la atención de los adolescentes. Educación Básica Secundaria Programas de Estudio 2006*. México: SEP.

Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio. (2009). *Curso básico de formación continua para maestros en servicio. El enfoque por competencias en la educación básica*. México: SEP.

Durán, M. T. G. (2010). *Sensibilización educativa con orientación Gestalt*. Tesis de maestría. México: Instituto Humanista de Psicoterapia Gestalt.

Eccles, J., S., y Roeser, R., W. (2007). *Influencias de la escuela y la comunidad en el desarrollo humano*. México: SEP. Cuadernos de la reforma. Extraído el 25 de octubre de 2010 desde:

<http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/secundaria/materiales/influenciasEscuela.pdf>

Fernández, I. (2003). *Escuela sin violencia. Resolución de conflictos*. México: Alfaomega.

Fernández, I., Fernández I., G., y Martín, O., E. (1999). *Prevención de la Violencia y Resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Narcea: España.

Fernández, I., Ubillos, S., y Zubieta, E. (2004). *Psicología Social, Cultura y Educación*. Madrid: Pearson.

Flores, P., A., L. (2006). *El Sentido Educativo en Formación Cívica y Ética*. México. Revista Mexicana de Orientación Educativa N° 9, Julio-Octubre 2006. Extraído el 13 de diciembre de 2010, desde:

<http://www.remo.ws/revista/n9/n9-flores.htm>

Funes, L., S. (2007). *Hacia un mayor conocimiento de la mediación y el tratamiento de conflictos*. Borrego, J., C. Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de medición y tratamiento de conflictos. Barcelona: Graó.

García, G. y Torrijos, E. (2003). *Vivir con valores. Cómo fomentar los principios en los niños*. México: Lectorum.

García, H. (1994). *Problemas y métodos de investigación en educación personalizada*. García, L. (1994). *Investigación correlacional y descriptiva*. Madrid: Rialp.

García, J. M. L. (2004). *Programa de Acción Tutorial para la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Praxis.

García, N. (2005). *La antropología urbana en México*. Urteaga, M., y Feixa, C. De jóvenes, músicas y las dificultades de integrarse. (2005). México: Conaculta, UAM y FCE.

García, V. (1991). *Personalización educativa, génesis y estado actual*. Madrid: Rialp.

Girard, K., y Koch, J. S. (1997). *Resolución de conflictos en las escuelas. Manual para educadores*. Buenos Aires: Ediciones Granica.

Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, Presidencia de la República. (1993). *Ley General de Educación*. Extraído el 17 de octubre de 2010 desde:

<http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb488/leygeneraleducación.htm>

Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, Presidencia de la República. (2007). *Plan Nacional de Desarrollo*. Extraído el 18 de octubre de 2010 desde:

<http://pnd.presidencia.gob.mx/>

Gómez y Chacón. (2000). *Matemática emocional. Los efectos en el aprendizaje matemático*. Madrid: Narcea.

Gonzalvo, G. (1978). *Diccionario de metodología estadística*. Madrid: Ediciones Morata.

Grinder, R. (1994). *Adolescencia*. México: Limusa.

Guerrero, A. (2010). *Educación artística en las escuelas. Educar en el arte es una alternativa extraordinaria*. México. Extraído el 12 de marzo de 2011 desde:

<http://www.suite101.net/content/educacion-artistica-en-las-escuelas-a12960>

Hernández, E., J., A. (2008). *Los estudiantes y la escuela secundaria: historia de una relación tormentosa*. México: Plaza y Valdés.

Hernández, Fernández y Baptista. (2008). *Fundamentos de Metodología de la investigación*. Madrid: Mc Graw-Hill Interamericana.

Ianni, N., D., y Pérez, E. (1998). *La convivencia en la escuela: un hecho, una construcción. Hacia una modalidad diferente en el campo de la prevención*. Buenos Aires: Paidós.

Instituto Nacional de Salud Pública. (2010). *Encuesta Nacional de Salud en Escolares*. México: SEP-Secretaría de Salud.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). Extraído el 18 de octubre de 2010 desde:

<http://www.inee.edu.mx/>

Jalisco. (2011). *Proyecto: Plan de actividades culturales de apoyo a la educación primaria (PACAEP). Caracterización del programa.* Extraído el 23 de octubre de 2011 desde:

http://portalsej.jalisco.gob.mx/comunicacionsocial/sites/portalsej.jalisco.gob.mx.comunicacion-social/files/pdf/plan_actividades_culturales.pdf

Jares, R. (1992). *Transversales. Educación para la Paz.* Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Jiménez B., F. (2006). *Psicología de las relaciones de autoridad y de poder.* Barcelona: UOC.

Johnson, W., D., y Johnson, T., R. (2002). *Cómo reducir la violencia en las escuelas.* Buenos Aires: Paidós.

Lázaro, A. (2008). *Violencia Juvenil.* Mingote, J. C., y Requena, M. (2008). *El malestar de los jóvenes.* España: Díaz de Santos.

Linton, M. (2005). *La prevención de la violencia y la reducción de la deserción escolar en las escuelas de México D.F.* UNICEF. Extraído el 25 de abril de 2011 desde:

http://www.unicef.org/spanish/protection/mexico_30660.html

Llorca, L., Ramos, D., Sánchez, R., y Vega, N. (2002). *La práctica psicomotriz. Una propuesta educativa mediante el cuerpo y el movimiento.* Málaga: Ediciones Aljibe.

Lucena. (2010). Senovilla L. H. *Radiografía de la violencia entre niños y jóvenes en las aulas españolas. Bullying: un miedo de muerte.* Milenio revista digital ISSN 1575-3743. Extraído el 11 de octubre de 2010 desde:

http://www.gh.profes.net/especiales2.asp?id_contenido=44583

Magno y United Nations Internacional Children's Emergency Fund UNICEF. (2010). *Adolescencia. ¿Cuál es la situación en México?* Extraído el 16 de octubre de 2010 desde:

http://www.unicef.org/mexico/spanish/ninos_6879.htm

Maldonado, H. (2004). *Convivencia Escolar. Ensayos y experiencias.* Maldonado, H., Del Campo, M., Lemme, D., Paxote, S., López, E., y Toranzo, G. (2004). *Convivencia escolar. Apuntes a considerar en el quehacer institucional de la escuela.* Buenos Aires: Lugar Editorial.

Manassero, Vázquez y Acevedo. (2001). *La evaluación de las actitudes CTS*. Palma de Mayorca: Conselleria d'Educació i Cultura del Govern de les Illes Balears.

Manzanilla, J. (2007). *Tesina en la modalidad de recuperación de la experiencia profesional presentada en opción al título de: Licenciado en educación. La intervención entre los preescolares, favorece la convivencia armónica*. México: Universidad Pedagógica Nacional Unidad 31-A Mérida.

Marques, D., S. (2006). *Estadística básica. Un enfoque no paramétrico*. México: Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM.

Martínez, C., P. (2002). *La Orientación Psicopedagógica: Modelos y estrategias de intervención*. Madrid: EOS.

Martínez, V., y Pérez, O. (2000). *Formación integral de adolescentes*. Madrid: Fundamentos.

Martínez, Z. D. (2005). *Mediación educativa y resolución de conflictos*. Buenos aires: Ediciones Novedades Educativas.

Montañez, J. (2011). *El GDF instala el primer Observatorio sobre Convivencia Escolar en México*. México: Diario Imagen. Extraído el 31 de octubre de 2011 desde:

<http://www.diarioimagen.net/?p=64581>

Moreno, A. (2007). *La adolescencia*. Barcelona: UOC.

Moscovici, S. (1985). *Psicología social II. Pensamiento y vidas sociales. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós.

Organización Mundial de la Salud. (2010). *Adolescentes*. Extraído el 15 de octubre de 2010 desde:

http://www.who.int/child_adolescent_health/topics/prevention_care/adolescent/es/

Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza*. Madrid: Morata.

Ontoria, Gómez, Molina y de Luque. (2006). *Aprendizaje centrado en el alumno. Metodología para una escuela abierta*. Madrid: Narcea.

Ornelas, A. (2007). *Comunicación y vida cotidiana escolar en la sociedad contemporánea*. México: Universidad Pedagógica Nacional y Plaza y Valdés.

Ortega, R., y Del Rey, R. (2008). *La violencia escolar. Estrategias de prevención*. Barcelona: Graó.

Ortega, R., Del Rey, R., Córdoba, A. (2010). *Abordando la conflictividad social en el instituto de educación secundaria. Procesos y contextos educativos: enseñar en las instituciones de educación secundaria*. Barcelona: Graó.

Ortega, R., Del Rey, R., Córdoba, A., y Romera, F. (2009). *10 ideas clave. Disciplina y gestión de la convivencia*. Barcelona: Graó.

Ortega, R., Del Rey, R., Córdoba, A., y Romera, F. (2010). *Construir la convivencia escolar. Un modelo para la prevención de la violencia, la competencia social y la educación ciudadana. Aprendiendo a vivir juntos*. Chile: UNESCO.

Ortega, R., Del Rey, R., Sánchez, J., Ortega, R., y Genebat, S. (2004). *Validación del Cuestionario sobre convivencia, experiencias de violencia y factores de riesgo-cover. Actas del congreso iberoamericano de violencia en las escuelas*. Brasilia: UNESCO.

Ortega, R., Del Rey, R., Sánchez, J., Ortega, R., y Genebat, S. (2004). *Informe sobre Convivencia y Riesgo Escolar en Escuelas de Secundaria de Managua y su área metropolitana (2004). Informes, estudios, trabajos y dictámenes*. Nicaragua: UNICEF.

Osorio, F. (2006). *Violencia en las escuelas. Un análisis desde la subjetividad*. Buenos Aires: Noveduc.

Oviedo, T. (2002). *Comunicación y educación*. España: Eduteka. Extraído el 9 de noviembre de 2011, desde:

<http://www.eduteka.org/reportaje.php3?ReportID=0013>

Padilla, M., C., y Hermoso, V., Y. (2001). *De la danza de improvisación a la danza de contacto*. España: Universidad de Cádiz y Universidad de Extremadura. Educación Física Asociación de Profesionistas de Educación Física vol. VI-n 1y2. ISSN 0872-3907. Extraído el 22 de noviembre de 2010, desde:

http://www.expresiva.org/AFYEC/X013_Danza_improvisacion_recurso.pdf

Páez, D., y Zubieta, E. (2004). *Cultura y Psicología Social*. Madrid: Pearson.

Pavez, J. (2009). *Identidad, amor y trascendencia. Crecer en humanidad*. Santiago de Chile: Ril editores.

Peralta, S. (2004). *Estudio de los problemas de convivencia escolar en estudiantes de enseñanza secundaria*. Tesis doctoral. Málaga: Universidad de Málaga.

Pérez, I., P. (2000). *Habilidades sociales: Educar hacia la autorregulación. Conceptualización, evaluación e intervención*. Barcelona: Horsori.

Perinat, M. J. (2003). *Los adolescentes en el siglo XXI*. **Doménech, Larraburu, I. Moncada, A. Font-Mayolas, S.** (2003). *Perturbaciones en el desarrollo adolescente: depresiones, trastornos alimenticios, drogadicción, tabaquismo*. Barcelona: UOC.

Preciado, L. (2008). *Actitudes y rendimiento académico en matemáticas de los estudiantes que ingresan por primera vez la Fundación Universitaria San Martín*. Tesis de Maestría. Bogotá: Universidad Sergio Arboleda Escuela de Postgrados Maestría en Docencia e Investigación Universitaria.

Prieto, R., Prieto, Naranjo, P., y García, S. (2005). *Cuerpo-movimiento perspectivas*. Bogotá: Universidad del Rosario.

Ramírez, H. (2008). *Educación Artística en el segundo ciclo de Educación General Básica*. Chile: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Ramírez, P. (2003). *Espacio público y reconstrucción de ciudadanía*. Castillo, H. (2003). *Espacios culturales alternos para los jóvenes en la ciudad de México*. México: Latinoamericana de Ciencias Sociales.

Real Academia Española. (2010). Extraído el 13 de noviembre de 2010 desde:

http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=cultura

Redondo, C. G. F., Galdó, G. M. y García, M. F. (2008). *Atención al adolescente*. Santander: UC Universidad de Cantabria.

Redorta, J. (2005). *El poder y sus conflictos o ¿Quién puede más?* Barcelona: Paidós.

Ruso, G., H., M. (2003). *La danza en la escuela*. Barcelona: Inde.

Saavedra, M., S. R. (2004). *Cómo entender a los adolescentes para educarlos mejor*. México: PAX.

Sacristán G., J. (2001). *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.

Sánchez, I., P. (2008). *Educación valoral y actitudinal de los alumnos de secundaria en la ciudad de México*. México. Extraído el 5 de diciembre de 2010, desde:

<http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/ponencias/at06/PRE1178814818.pdf>

Sarafino, E. P., y Armstrong, J. W. (2002). *Desarrollo del niño y del adolescente*. México: Trillas.

Sanz, P., G. (2005). *Comunicación efectiva en aula. Técnicas de expresión oral para docentes.* Barcelona: Graó.

Stassen, K. (2006). *Psicología del desarrollo. Infancia y Adolescencia.* Madrid: Panamericana.

Secretaría de Educación. (2010). *Programa Nacional de Convivencia Escolar.* Buenos Aires. Extraído el 15 de noviembre de 2010 desde:

<http://www.me.gov.ar/convivencia/#>

Secretaría de Educación Pública. (2006). *Reforma Integral de la Educación Básica.* Extraído el 22 de octubre de 2010 desde:

<http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/index.php?act=rieb>

Secretaría de Educación Pública. (2007). *Educación Básica Secundaria. Plan de estudios 2006. Segunda edición 2007.* México: SEP. Dirección General de desarrollo Curricular. Extraído el 22 de octubre de 2010 desde:

<http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/secundaria/plan/PlanEstudio2006.pdf>

Secretaría de Educación Pública. (2007). *Guía básica de prevención de la violencia en el ámbito escolar.* México: SEP, SNTE, SSP. Extraído el 25 de octubre de 2011 desde:

<http://basica.sep.gob.mx/escuelasegura/pdf/MatInfo/ViolenciaEscolar.pdf>

Secretaría General de Educación. (2008). *Características socioemocionales de las personas adolescentes superdotadas. Ajuste psicológico y negación de la suerdotación en el concepto de sí mismas.* España: Ministerio de Educación Política Social y del Deporte, Formación Profesional e Innovación Educativa y Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).

Secretaría General de Educación. (2008). *Orientación Educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas.* España: Ministerio de Educación Política Social y del Deporte, Formación Profesional e Innovación Educativa y Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).

Secretaría de Educación Pública. (2010). *Lineamientos de actividades artísticas y culturales.* México: SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2010). *Programa Nacional Escuela Segura.* Extraído el 20 de octubre de 2010 desde:

<http://basica.sep.gob.mx/escuelasegura/start.php?act=programa>

Secretaría de Educación Pública. (2011). *Guía para el maestro. Educación Básica Secundaria. Artes.* México: SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2011). *Plan de estudios 2011, de Educación Básica.* Extraído el 8 de septiembre de 2011 desde:

<http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/secundaria/plan/PlanEstudios11.pdf>

Serrano, V., M., y Gil, C., J. (2003). *Profesores de Enseñanza Secundaria. Temario para la preparación de oposiciones. Música volumen III.* Sevilla: Mad.

Tessier, G. (2004). *Comprender a los adolescentes.* Barcelona: Octaedro.

Texidó, J. S. (2009). *La acogida al profesorado de una nueva incorporación.* Barcelona: Graó.

Thélot, C., y Comisión para el Debate sobre el Futuro de la Escuela. (2007). *El aprendizaje de todos los estudiantes: principal compromiso de la secundaria.* México: SEP. Cuadernos de la Reforma. Extraído el 25 de octubre de 2010 desde:

<http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/secundaria/materiales/aprendizajeEstudiantes.pdf>

Universidad Pedagógica Nacional. (2010). *Introducción a la educación artística en el contexto escolar II.* México: SEP.

Valadez, I. F. (2008). *Violencia escolar: Maltrato entre iguales en las escuelas secundarias de la zona metropolitana de Guadalajara. Informe de estudio.* México: Colección Materno Infantil. Serie procesos educativos. Universidad de Guadalajara Dirección de Psicopedagogía.

Valenzuela, Ma., L., Gómez G., Cárdenas, E., I., Flores, J., Gamboa, S., M., González, B., I., Vera, L., J. (2006). *Contra la violencia eduquemos para la paz.* México: SEP., OEI., AFSEDF.

Vinuesa, M., P. (2002). *Construir los valores. Currículum con aprendizaje cooperativo.* Bilbao: Desclée De Brouwer.

Watzlawick, P. (2000). *Teoría de la comunicación humana.* Barcelona: Herder.

Zimmermann, S. (1998). *El laboratorio de danza y movimiento creativo.* Argentina: Humanitas.

Zorrilla, M. (2004). *La secundaria en México. Al filo de su reforma*. México: Revista Electrónica Iberoamericana, sobre calidad, eficacia y cambio en educación. Vol. 2, núm. 1. Extraído el 18 de marzo de 2011 desde:

<http://vela.sep.gob.mx/archivos/documentos/secundaria.pdf>

ANEXO 1

Cuestionario para estudiantes sobre el estado inicial de la convivencia escolar

Como seguramente sabes, estamos tratando de mejorar la *convivencia* en el grupo. Con este cuestionario esperamos recoger información para saber cómo van las cosas y qué se puede hacer para mejorar. Por este motivo te pedimos que contestes con sinceridad.

1. ¿Cómo te llevas con tus compañeros?

Bien Normal Regular Mal

2. ¿Y con los profesores?

Bien Normal Regular Mal

3. ¿Qué opinión crees que tienen de ti tus compañeros?

Bien Normal Regular Mal

4. ¿Qué opinión crees que tienen de ti tus profesores?

Bien Normal Regular Mal

5. ¿Hay diferencias en las normas de clase de unos profesores y otros?

Muchas Algunas Ninguna

6. ¿Participan los padres y madres en la vida del grupo?

La mayoría Algunos Casi ninguno Ninguno

7. ¿En qué participan?

En nada Recoger calificaciones Si su hijo va mal Si los llaman

8. ¿Cuánto se repiten las siguientes situaciones en el grupo?

- Enfrentamientos entre los alumnos y el profesor

Nada Poco Regular Mucho

- Malas palabras en clase:

Nada Poco Regular Mucho

- No se respetan las normas:

Nada Poco Regular Mucho

- Los alumnos se insultan:
Nada Poco Regular Mucho
- Los alumnos se pelean:
Nada Poco Regular Mucho
- Hay grupitos que no se llevan bien:
Nada Poco Regular Mucho
- Hay niños que no están integrados y se sienten solos:
Nada Poco Regular Mucho
- Los profesores van cada uno a lo suyo:
Nada Poco Regular Mucho
- Los alumnos piensan que los profesores no los entienden:
Nada Poco Regular Mucho
- Los alumnos están desmotivados, se aburren:
Nada Poco Regular Mucho

9. De las situaciones anteriores, ¿Cuáles y de qué manera te afectan personalmente?

10. ¿Qué propuestas o actividades sugerirías que se realizarán en el centro para mejorar las relaciones entre todos?

11. ¿Quién debe hacer esas actividades?

12. ¿Qué crees que debes hacer tú mismo o misma?

ANEXO 2

Cuestionario para estudiantes sobre el progreso del proyecto de convivencia

Como seguramente sabes, estamos tratando de mejorar la *convivencia* en el grupo. Con este cuestionario esperamos disponer de información sobre cómo vamos avanzando y qué debemos modificar. Por eso, esperamos que contestes con sinceridad y propongamos ideas para seguir mejorando.

1. ¿Cómo te llevas con tus compañeros, en relación con el principio del curso?

Igual Mejor Peor

2. ¿Y con los profesores?

Igual Mejor Peor

3. ¿Qué opinión crees que tienen de ti tus compañeros?

Igual Mejor Peor

4. ¿Qué opinión crees que tienen de ti tus profesores?

Igual Mejor Peor

5. ¿Hay diferencias en las normas de clase de unos profesores y otros?

Muchas Algunas Ninguna

6. ¿Participan ahora más los padres y madres en la vida de la escuela?

Sí No No sé

7. ¿En qué participan los padres y madres?

En nada Recoger las calificaciones Si su hijo o hija va mal

8. ¿Cuánto se repiten, en los últimos meses, las situaciones como las siguientes?

- Enfrentamientos entre los alumnos y el profesor:

Nada Poco Regular Mucho

- Malas palabras en clase:

Nada Poco Regular Mucho

- No se respetan las normas:

Nada Poco Regular Mucho

- Los alumnos se insultan:

Nada Poco Regular Mucho

- Los alumnos se pelean:

Nada Poco Regular Mucho

- Hay grupitos que no se llevan bien:

Nada Poco Regular Mucho

- Hay niños que no están integrados y se sienten solos:

Nada Poco Regular Mucho

- Los profesores van cada uno a lo suyo:

Nada Poco Regular Mucho

- Los alumnos piensan que los profesores no los entienden:

Nada Poco Regular Mucho

- Los alumnos están desmotivados, se aburren:

Nada Poco Regular Mucho

9. De las situaciones anteriores, ¿Cuáles y de qué manera te afectan personalmente?

10. ¿Qué cosas de las que se han hecho para mejorar las relaciones interpersonales del grupo crees que han servido?

11. ¿Qué cosas de las que se han hecho para mejorar crees que no han tenido efectos positivos?

12. ¿Qué propondrías para mejorar lo que va mal?

13. ¿Quién crees que debe hacerlo?

ANEXO 3

ENTREVISTA (inicial)

- 1 ¿Cómo te sientes en tu grupo de clases? ¿por qué?
- 2 ¿Cómo te relacionas con tus compañeros? ¿por qué?
- 3 ¿Cuál es la opinión que tienen de ti tus compañeros?
- 4 ¿En clase respetas las normas?
- 5 ¿En clase dicen palabras obscenas y/o insultos y con qué frecuencia?
- 6 ¿Se han presentado enfrentamientos entre compañeros del grupo?
- 7 ¿Te has sentido ignorado por tus compañeros y con qué frecuencia?
- 8 ¿Has necesitado unirme a algún grupo de chavos (as), para sentirte seguro en la escuela?
- 9 ¿Has tenido que hacer cosas que no quieres para sentirte aceptado (a)?
- 10 ¿Cuándo se presenta algún problema en el grupo de qué manera se resuelve (dialogando, interviene el profesor (a) u otra autoridad, con amenazas, gritando, a golpes)?
- 11 ¿Has pensado en faltar o incluso dejar la escuela por el ambiente en el grupo?
- 12 ¿Qué actividades realizan a nivel grupal?
- 13 ¿Cómo consideras que es la convivencia entre tú y tus compañeros? ¿Por qué?

ANEXO 4
ENTREVISTA (final)

- 1 ¿Cómo te sientes en tu grupo de clases después de participar en el taller?
¿por qué?
- 2 ¿Cómo te relacionas ahora con tus compañeros? ¿por qué?
- 3 ¿Cuál es la opinión que tienen ahora de ti tus compañeros?
- 4 ¿En clase respetas las normas después de participar en el taller?
- 5 ¿En clase dicen palabras obscenas y/o insultos y con qué frecuencia después de participar en el taller?
- 6 ¿Se han presentado enfrentamientos entre compañeros del grupo después de participar en el taller?
- 7 ¿Después de participar en el taller te has sentido ignorado por tus compañeros y con qué frecuencia?
- 8 ¿Después de participar en el taller, has necesitado unirme a algún grupo de chavos (as), para sentirte seguro en la escuela?
- 9 ¿Has tenido que hacer cosas que no quieres para sentirte aceptado (a)?
- 10 Después de participar en el taller ¿Cuándo se presenta algún problema en el grupo de qué manera se resuelve (dialogando, interviene el profesor (a) u otra autoridad, con amenazas, gritando, a golpes)?
- 11 Después de participar en el taller ¿Has pensado en faltar o incluso dejar la escuela por el ambiente en el grupo?
- 12 ¿Qué actividades realizan a nivel grupal?
- 13 Después de participar en el taller ¿Cómo consideras que es la convivencia entre tu y tus compañeros? ¿Por qué?

ANEXO 5

CARTAS DESCRIPTIVAS

SESIÓN: 1

FECHA:

OBJETIVO: Conocer las características del contexto y la población sobre la convivencia entre los alumnos de un grupo de primer grado. Y que los participantes conozcan la propuesta del taller de danza.

TEMA	CONTENIDO	ACTIVIDAD	PROCEDIMIENTO	MATERIAL	TIEMPO
¿Qué es la armonía y para qué sirve?	Información sobre el taller de danza.	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación. - Encuadre del taller. - Aplicación del cuestionario para estudiantes sobre el estado inicial de la convivencia escolar (Ortega, y Del Rey, 2008, pp. 111-112). - Entrevistas. - Despedida. 	<p>-Al comenzar la sesión se pide a los integrantes del grupo quitarse los zapatos sentarse en círculo.</p> <p>- Se explica en qué consiste el taller y se atienden las opiniones y dudas de los alumnos.</p> <p>- Se otorga a cada integrante un formato de cuestionario y se les pide de manera respetuosa que lo contesten.</p> <p>- Al concluir lo anterior se entrevista a los 16 participantes, de la misma forma se pide que respondan.</p> <p>- Se pregunta si existen; dudas, preguntas y/o aclaraciones. Una vez explicado el taller se procede a la despedida con aplausos.</p>	<p>-Formato de cuestionario.</p> <p>-Pluma.</p> <p>-Formato de entrevista.</p>	<p>-3 min.</p> <p>-5 min.</p> <p>-25 min.</p> <p>-25 min.</p> <p>-2 min.</p> <p style="text-align: center;">Total: 1 hrs.</p>

CARTA DESCRIPTIVA

SESIÓN: 2

FECHA:

OBJETIVO: Que el adolescente escuche y sienta su cuerpo.

TEMA	CONTENIDO	ACTIVIDAD	PROCEDIMIENTO	MATERIAL	TIEMPO
Escucha tu cuerpo.	Ejercicios de sensibilización corporal y auditiva.	<ul style="list-style-type: none"> - Diálogo de bienvenida. - Ejercicios de respiración. - Ejercicios de relajación. - Ejercicios de calentamiento. - Sonidos corporales. - Secuencia de aplausos siguiendo el ritmo de las manecillas del reloj (ejecuciones). - Actividad de retroalimentación - Comentarios y despedida (aplausos). 	<p>-Se comienza dando la bienvenida y explicando el tema y su objetivo a los participantes.</p> <p>-Después se enseña a respirar por diafragma a los adolescentes, siguiendo con ejercicios de relajación.</p> <p>-Se pide que imiten corporales que sirven de calentamiento.</p> <p>-Enseguida se pide a los participantes que sierre sus ojos yuchen con atención una grabación.</p> <p>- Para después dar paso a un ejercicio rítmico.</p> <p>-Luego se pide a los participantes que describan como realizó el compañero(a) más cercano el ejercicio, además de comentarios de las experiencias personales.</p> <p>- Después se dialoga y se despide con aplausos.</p>	<p>-Ropa cómoda (deportiva).</p> <p>-Reproductor de música.</p> <p>-Reloj (metrónomo).</p> <p>-Música de Jazz y Bossa-nova.</p>	<p>-5 min.</p> <p>-5 min.</p> <p>-5 min.</p> <p>-5 min.</p> <p>-15 min.</p> <p>-15 min.</p> <p>-5 min.</p> <p>-5 min.</p> <p>Total: 1 hrs.</p>

CARTA DESCRIPTIVA

SESIÓN: 3

FECHA:

OBJETIVO: Que el alumno pueda planear y expresar movimientos.

TEMA	CONTENIDO	ACTIVIDAD	PROCEDIMIENTO	MATERIAL	TIEMPO
Exploración del movimiento expresivo en el espacio y en el tiempo.	Ejercicios con variación de movimientos.	<ul style="list-style-type: none"> - Diálogo de bienvenida. - Ejercicios de respiración. - Ejercicios de relajación. - Ejercicios de calentamiento. - De lo estático al movimiento (recostados en el piso). - De lo estático al movimiento (levantados). - Ejercicios de rítmica. - Ejercicios de métrica. - Actividad de retroalimentación - Comentarios y despedida (aplausos). 	<p>-Se comienza dando la bienvenida y explicando el tema y su objetivo a los participantes.</p> <p>-Se continúa con respiraciones por vía diafragma y relajación de todo el cuerpo recostados en el piso.</p> <p>- Se pide sigan los ejercicios corporales que sirven de calentamiento propuestos.</p> <p>-Se pide a los participantes que se recuesten en el piso, se relajen y escuchen las indicaciones. Partiendo de una postura fija para reconocer e iniciar movimientos del cuerpo.</p> <p>-Una vez reconocidos los movimientos de su cuerpo. A partir de ello se explican los conceptos de rítmica y métrica y su influencia en los movimientos voluntarios e involuntarios del cuerpo.</p> <p>- Se concluye con una actividad de diálogo y despedida con aplausos.</p>	<p>-Ropa cómoda (deportiva).</p> <p>-Reproductor de música.</p> <p>-Reloj (metrónomo).</p> <p>-Música de New Age, Afroantillana y Pop.</p>	<p>-5 min.</p> <p>-5 min.</p> <p>-5 min.</p> <p>-10 min.</p> <p>-10 min.</p> <p>-5 min.</p> <p>-5 min.</p> <p>-5 min.</p> <p>-5 min.</p> <p>-5 min.</p> <p>-5 min.</p> <p>Total: 1 hrs.</p>

CARTA DESCRIPTIVA

SESIÓN: 4

FECHA:

OBJETIVO: Que el estudiante se desplace en el espacio e improvise movimientos.

TEMA	CONTENIDO	ACTIVIDAD	PROCEDIMIENTO	MATERIAL	TIEMPO
Desplazamientos y secuencias temporales.	Movimiento y sonido libres.	<ul style="list-style-type: none"> - Diálogo de bienvenida. - Automasaje. - Ejercicios de calentamiento. - Pasar una pelota, para proponer un movimiento, un sonido o ambos. (ejercicio de improvisación). - Movimiento y sonido libres (Desplazamiento en el espacio). - Discriminación de sensaciones diferentes al subir, bajar, deslizarse. - Ejercicio de poses. - Actividad de retroalimentación. - Comentarios y despedida (aplausos). 	<p>-Se comienza dando la bienvenida y explicando el tema y su objetivo a los participantes.</p> <p>-Se les pide que se sienten en el piso, se relajen y escuchen las indicaciones darse un masaje a sí mismos.</p> <p>-Después que sigan los ejercicios de calentamiento.</p> <p>-Partiendo de una postura fija con una pelota pequeña proponer uno o ambos sonidos.</p> <p>-Una vez reconocidos los movimientos y sonidos generados. Se explica y se pide que describan las sensaciones que habitualmente tiene su cuerpo.</p> <p>-Reconociendo cuales se manifestaron en los ejercicios. Se pide tomar diferentes posturas y asociar los ejercicios.</p> <p>-Finalmente se sigue con una actividad de diálogo y despedida con aplausos.</p>	<p>-Ropa cómoda (deportiva).</p> <p>-Reproductor de música.</p> <p>-Reloj (metrónomo).</p> <p>-Pelota.</p> <p>-Música de Electrónica, Reggaetón, New Age.</p>	<p>-5 min.</p> <p>-5 min.</p> <p>-5 min.</p> <p>-10 min.</p> <p>-15 min.</p> <p>-5 min.</p> <p>-5 min.</p> <p>-5 min.</p> <p>-5 min.</p> <p>Total: 1 hrs.</p>

CARTA DESCRIPTIVA

SESIÓN: 5

FECHA:

OBJETIVO: Que el sujeto desarrolle espacialidad, coordinación y ritmo.

TEMA	CONTENIDO	ACTIVIDAD	PROCEDIMIENTO	MATERIAL	TIEMPO
Articulación entre lo corporal y lo musical.	Ejercicios de desplazamiento en el espacio y exploración de sonidos.	<ul style="list-style-type: none"> - Diálogo de bienvenida. - Automasaje. - Ejercicios de calentamiento. - Ejercicios de noción sobre la velocidad del movimiento: rápido-lento. - Ejercicios de noción sobre la dirección del movimiento: en el espacio: directo-indirecto. - Ejercicios de noción sobre la intensidad del movimiento: suave-fuerte. - Ejercicios de noción sobre la continuidad del movimiento: cortado-fluido. - Orquesta corporal (ejecuciones). - Actividad de retroalimentación. - Comentarios y despedida (aplausos). 	<p>-Se comienza dando la bienvenida y explicando el tema y su objetivo a los participantes.</p> <p>-Después que sigan los ejercicios de calentamiento.</p> <p>-Luego se les dan instrucciones para que improvisen con la música distintas intensidades de movimiento a nivel piso y de pie.</p> <p>-Se les pide que formen un círculo sentados en el piso y sigan instrucciones para improvisar sonidos con su cuerpo.</p> <p>-Luego se les pide que compartan sus experiencias.</p> <p>-Finalmente se sigue con una actividad de diálogo y despedida con aplausos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Ropa cómoda (deportiva). -Reproductor de música. -Reloj (metrónomo). -Música Clásica, Electrónica y Percusiones africanas. 	<ul style="list-style-type: none"> -5 min. -5 min. -5 min. -5 min. -10 min. -10 min. -5 min. -5 min. Total: 1 hrs.

CARTA DESCRIPTIVA

SESIÓN: 6

FECHA:

OBJETIVO: Que el joven interactúe y comparta movimientos con otro compañero.

TEMA	CONTENIDO	ACTIVIDAD	PROCEDIMIENTO	MATERIAL	TIEMPO
La imitación.	Realizar ejercicios de imitación con otro compañero.	<ul style="list-style-type: none"> - Diálogo de bienvenida. - Dar y recibir masaje (ejercicio de contacto y sensibilización). - Ejercicios de calentamiento. - Ejercicios en parejas, aventar un globo con distintas partes del cuerpo sin dejarlo caer (ejercicio de coordinación). - Imitación, juego del espejo. - Una acción, dos respuestas (en parejas). - Actividad de retroalimentación. - Comentarios y despedida (aplausos). 	<p>-Se comienza dando la bienvenida y explicando el tema y su objetivo a los participantes.</p> <p>-Se pide que formen parejas y se den masaje.</p> <p>-Después que sigan los ejercicios de calentamiento.</p> <p>-Luego en parejas aventar globos con distintas partes del cuerpo sin dejarlos caer.</p> <p>-Entre parejas imitar movimientos.</p> <p>-Cambiando de pareja, se indica que uno de los dos proponga un movimiento y al terminarlo, el otro continúe con otro movimiento.</p> <p>-Sentados en círculo se pide que compartan sus experiencias.</p> <p>-Para concluir se dialoga y se hace la despedida, se dan aplausos.</p>	<p>-Ropa cómoda (deportiva).</p> <p>Reproductor de música.</p> <p>-Globos de colores.</p>	<p>-5 min.</p> <p>-10 min.</p> <p>-5 min.</p> <p>-10 min.</p> <p>-10 min.</p> <p>-10 min.</p> <p>-5 min.</p> <p>-5 min.</p> <p>Total: 1 hrs.</p>

CARTA DESCRIPTIVA

SESIÓN: 7

FECHA:

OBJETIVO: Que el adolescente improvise series de movimientos libres (de contacto) con otros compañeros.

TEMA	CONTENIDO	ACTIVIDAD	PROCEDIMIENTO	MATERIAL	TIEMPO
Exploración de movimientos libres ¿cómo planear en equipo una serie de movimientos?	Ejercicios de improvisación de movimientos libres.	<ul style="list-style-type: none"> - Diálogo de bienvenida. - Escribir una palabra con las yemas de los dedos en la espalda de un compañero (ejercicio de coordinación y contacto). - Ejercicios de calentamiento. - Dos acciones, dos respuestas (en parejas y en equipos de 3-4 integrantes). - Acciones de movimiento con sonido. - Series de movimientos (en equipo de 3-4 integrantes). - Actividad de retroalimentación - Comentarios y despedida (aplausos). 	<p>-Se comienza dando la bienvenida y explicando el tema y su objetivo a los participantes.</p> <p>-Después se pide que formen parejas, y se escriban palabras en la espalda de su compañero con la yema de los dedos.</p> <p>-Luego se les pide seguir indicaciones y realizar ejercicios de acondicionamiento físico.</p> <p>-Cambiando de pareja, se indica que uno de los dos proponga dos movimientos y al terminarlos, el otro continúe con otros movimientos.</p> <p>Seguir con lo mismo, pero en equipo de 3 a 4 integrantes.</p> <p>-Se les da indicaciones para realizar acciones siguiendo sonidos.</p> <p>-En los mismos equipos hacer movimientos seriados.</p> <p>-Compartir experiencias.</p> <p>-Finalmente se sigue con una actividad de diálogo y despedida con aplausos.</p>	<p>-Ropa cómoda (deportiva).</p> <p>-Reproductor de música.</p> <p>-Reloj (metrónomo).</p> <p>-Música de Bachata, Jazz.</p>	<p>-5 min.</p> <p>-10 min.</p> <p>-5 min.</p> <p>-10 min.</p> <p>-10 min.</p> <p>-5 min.</p> <p>-5 min.</p> <p>Total: 1 hrs.</p>

CARTA DESCRIPTIVA

SESIÓN: 8

FECHA:

OBJETIVO: Que el joven improvise series de movimientos libres (de contacto) con otros compañeros y proponga piezas musicales.

TEMA	CONTENIDO	ACTIVIDAD	PROCEDIMIENTO	MATERIAL	TIEMPO
Exploración de movimientos y estilos musicales ¿cómo improvisar en equipo una serie de movimientos y ponerle música?	Ejercicios de improvisación de movimientos libres.	<ul style="list-style-type: none"> - Diálogo de bienvenida. - Técnica grupal coctel de frutas. - Ejercicios de calentamiento. - Dos acciones, dos o más respuestas (en parejas y en equipos de 3-4 integrantes). - Acciones de movimiento con música. - Series de movimientos (en equipo de 3-4 integrantes). - Actividad de retroalimentación - Comentarios y despedida (aplausos). 	<p>-Se comienza dando la bienvenida y explicando el tema y su objetivo a los participantes.</p> <p>-Después se pide que se pongan de pie, se les da instrucciones para la actividad coctel de frutas.</p> <p>-Luego se les pide seguir indicaciones y realizar ejercicios de acondicionamiento físico.</p> <p>-Se pide que primero formen parejas y propongan dos o más acciones.</p> <p>-A continuación que formen equipos de 3 o 4 personas y cada uno proponga una o más acciones.</p> <p>-Se les da indicaciones para realizar acciones siguiendo música que ellos previamente elijan para este día.</p> <p>-Se pide que realicen secuencias de movimientos organizados hasta crear una serie.</p> <p>-Compartir experiencias.</p> <p>-Finalmente se dialoga y sigue con la despedida con aplausos.</p>	<p>-Ropa cómoda (deportiva).</p> <p>-Reproductor de música.</p> <p>-Reloj (metrónomo).</p> <p>-Música propuesta por los participantes.</p>	<p>-5 min.</p> <p>-10 min.</p> <p>-5 min.</p> <p>-10 min.</p> <p>-10 min.</p> <p>-5 min.</p> <p>-5 min.</p> <p>Total: 1 hrs.</p>

CARTA DESCRIPTIVA

SESIÓN: 9

FECHA:

OBJETIVO: Que el joven planee series de movimientos (de contacto) con otros compañeros y proponga piezas musicales.

TEMA	CONTENIDO	ACTIVIDAD	PROCEDIMIENTO	MATERIAL	TIEMPO
Planeación de movimientos y estilos musicales ¿cómo planear en equipo una serie de movimientos y ponerle música?	Propuesta y ejecución de movimientos libres.	<ul style="list-style-type: none"> - Diálogo de bienvenida. - Ejercicios de calentamiento. - Dos acciones, dos o más respuestas (en parejas y en equipos de 3 o más integrantes). - Acciones de movimiento con música. - Series de movimientos (en equipo de 3 o más integrantes). - Actividad de retroalimentación - Comentarios y despedida (aplausos y abrazos). 	<p>-Se comienza dando la bienvenida y explicando el tema y su objetivo a los participantes.</p> <p>-Después se pide que sigan los ejercicios de calentamiento.</p> <p>-Se pide que primero formen parejas y propongan dos o más acciones.</p> <p>-A continuación que formen equipos de 3 o 4 personas y cada uno proponga una o más acciones.</p> <p>-Se les da indicaciones para realizar acciones, siguiendo música que ellos previamente elijan para este día.</p> <p>-Se pide que realicen secuencias de movimientos organizados hasta crear una serie.</p> <p>-Compartir experiencias.</p> <p>-Finalmente se pasa a dialogar y a la despedida con aplausos.</p>	<p>-Ropa cómoda (deportiva).</p> <p>-Reproductor de música.</p> <p>-Reloj (metrónomo).</p> <p>-Música propuesta por los participantes.</p>	<p>-5 min.</p> <p>-10 min.</p> <p>-10 min.</p> <p>-10 min.</p> <p>-15 min.</p> <p>-5 min.</p> <p>-5 min.</p> <p>Total: 1 hrs.</p>

CARTA DESCRIPTIVA

(Continuación)

SESIÓN: 10

FECHA:

OBJETIVO: Que el estudiante planee series de movimientos (de contacto) con otros compañeros y proponga piezas musicales.

TEMA	CONTENIDO	ACTIVIDAD	PROCEDIMIENTO	MATERIAL	TIEMPO
Planeación de movimientos y estilos musicales ¿cómo planear en equipo una serie de movimientos y ponerle música?	Propuesta y ejecución de movimientos libres.	<ul style="list-style-type: none"> - Diálogo de bienvenida. - Interacción con una hoja de papel (en parejas y en grupo) - Ejercicios de calentamiento. - Dos acciones, dos o más respuestas (en equipos de 5 o más integrantes). - Acciones de movimiento con música. - Series de movimientos (en equipo de 5 o más integrantes). - Actividad de retroalimentación - Comentarios y despedida (aplausos). 	<p>-Se comienza dando la bienvenida y explicando el tema y su objetivo a los participantes.</p> <p>-Se les pide que de manera anónima escriban un pensamiento positivo a un compañero y se lo envíen con algún sonido o movimiento específico.</p> <p>-Después se pide que sigan los ejercicios de calentamiento.</p> <p>-A continuación que formen equipos de 5 o más personas y cada uno proponga una o más acciones.</p> <p>-Se les da indicaciones para realizar acciones siguiendo música que ellos previamente elijan para este día.</p> <p>-Se pide que realicen secuencias de movimientos organizados hasta crear una serie.</p> <p>-Compartir experiencias.</p> <p>-Se concluye con un diálogo y la despedida con aplausos.</p>	<p>-Ropa cómoda (deportiva).</p> <p>-Reproductor de música.</p> <p>-Música propuesta por los participantes.</p> <p>-Hojas de papel.</p> <p>-Lápiz.</p>	<p>-5 min.</p> <p>-10 min.</p> <p>-5 min.</p> <p>-10 min.</p> <p>-10 min.</p> <p>-5 min.</p> <p>-5 min.</p> <p>Total: 1 hrs.</p>

CARTA DESCRIPTIVA

SESIÓN: 11 **FECHA:**

OBJETIVO: Que el adolescente organice rutinas de danza de contacto con otros compañeros y proponga piezas musicales.

TEMA	CONTENIDO	ACTIVIDAD	PROCEDIMIENTO	MATERIAL	TIEMPO
Organización de rutinas de danza de contacto con estilos musicales propuestos.	Propuesta y ejecución de movimientos libres.	<ul style="list-style-type: none"> - Diálogo de bienvenida. - Interacción con antifaces y mascadas (en parejas y en grupo). - Ejercicios de calentamiento. - Dos acciones, dos o más respuestas con música (en equipos de 5 o más integrantes). - Organización de rutinas de danza (en equipo de 5 o más integrantes). - Actividad de retroalimentación - Comentarios y despedida (aplausos). 	<p>-Se comienza dando la bienvenida y explicando el tema y su objetivo a los participantes.</p> <p>-Se les pide a los participantes que cubran sus ojos con un antifaz e imiten a alguien que admiren, una figura positiva.</p> <p>-Se pide a los participantes que en equipos de 4 integrantes, uno se cubra sus ojos con una mascada y se pongan de pie. Los otros compañeros deben estar detrás, los que tengan los ojos cubiertos deben dejarse caer.</p> <p>-Después se pide que sigan los ejercicios de calentamiento.</p> <p>-A continuación que formen equipos de 5 o más personas y cada uno proponga una o más acciones.</p> <p>-Se pide a los participantes que organicen una rutina estructurada a partir de los movimientos que inventaron.</p> <p>-Compartir experiencias.</p> <p>-Después se sigue con un diálogo y la despedida con aplausos.</p>	<p>-Ropa cómoda (deportiva).</p> <p>-Reproductor de música.</p> <p>-Mascadas y antifaces.</p> <p>-Música propuesta por los participantes.</p>	<p>-5 min.</p> <p>-10 min.</p> <p>-10 min.</p> <p>-10 min.</p> <p>-10 min.</p> <p>-5 min.</p> <p>Total: 1 hrs.</p>

CARTA DESCRIPTIVA

SESIÓN: 12

FECHA:

OBJETIVO: Que el joven organice y repase rutinas de danza de contacto con otros compañeros y sus piezas musicales.

TEMA	CONTENIDO	ACTIVIDAD	PROCEDIMIENTO	MATERIAL	TIEMPO
Organización de rutinas de danza de contacto con estilos musicales propuestos.	Propuesta y ejecución de movimientos libres.	<ul style="list-style-type: none"> - Diálogo de bienvenida. - Ejercicio guía a ciegas. - Ejercicios de calentamiento. - Organización y repaso de rutinas de danza (en equipo de 5 o más integrantes). - Presentación de propuestas por equipos. - Actividad de retroalimentación . - Comentarios y despedida (aplausos). 	<p>-Se comienza dando la bienvenida y explicando el tema y su objetivo a los participantes.</p> <p>-Se pide a los participantes que cubran sus ojos y se dejen guiar por un compañero alrededor del salón.</p> <p>-Después se pide que sigan los ejercicios de calentamiento.</p> <p>-A continuación que formen equipos de 5 o más personas y cada uno proponga una o más rutinas.</p> <p>-Se pide a los participantes que formen equipos y comiencen a preparar una coreografía, partir de los movimientos que inventaron que se expondrá en la sesión final.</p> <p>-Compartir experiencias.</p> <p>-Finalmente se sigue con una actividad de diálogo y despedida con aplausos.</p>	<p>-Ropa cómoda (deportiva).</p> <p>-Reproductor de música.</p> <p>-Música propuesta por los participantes.</p> <p>-Mascadas.</p>	<p>-5 min.</p> <p>-10 min.</p> <p>-10 min.</p> <p>-10 min.</p> <p>-10 min.</p> <p>-5 min.</p> <p>Total: 1 hrs.</p>

CARTA DESCRIPTIVA

SESIÓN: 13 FECHA:

OBJETIVO: Que el alumno repase rutinas de danza de contacto con otros compañeros y sus piezas musicales.

TEMA	CONTENIDO	ACTIVIDAD	PROCEDIMIENTO	MATERIAL	TIEMPO
Repaso de rutinas de danza de contacto con estilos musicales propuestos.	Propuesta y ejecución de movimientos libres.	<ul style="list-style-type: none"> - Diálogo de bienvenida. - Actividad adopta un amigo. - Ejercicios de calentamiento. - Repaso de rutinas de danza (en equipo de 5 o más integrantes). - Presentación de propuestas con interacción entre equipos. - Actividad de retroalimentación - Comentarios y despedida (aplausos). 	<p>-Se comienza dando la bienvenida y explicando el tema y su objetivo a los participantes.</p> <p>-Se pide a los participantes que escriban en un papel, de manera anónima a quien o quienes adoptarían como amigos y mencionar alguna cualidad de ellos, la regla es que estos no sean sus amigos, pero que sean de su salón.</p> <p>-Después se pide que sigan los ejercicios de calentamiento.</p> <p>-A continuación que formen equipos de 5 o más personas y cada uno proponga una o más rutinas.</p> <p>-Se pide a los participantes que muestren el avance de su presentación final por equipos.</p> <p>-Compartir experiencias.</p> <p>-Finalmente se sigue con una actividad de diálogo y despedida con aplausos.</p>	<p>-Ropa cómoda (deportiva).</p> <p>-Reproductor de música.</p> <p>-Música propuesta por los participantes.</p> <p>-Hojas de papel.</p> <p>-Lápiz.</p>	<p>-5 min.</p> <p>-10 min.</p> <p>-10 min.</p> <p>-10 min.</p> <p>-10 min.</p> <p>-5 min.</p> <p>Total: 1 hrs.</p>

CARTA DESCRIPTIVA

SESIÓN: 14 **FECHA:**

OBJETIVO: Que el joven presente sus propuestas de danza de contacto con otros compañeros y sus piezas musicales.

TEMA	CONTENIDO	ACTIVIDAD	PROCEDIMIENTO	MATERIAL	TIEMPO
Presentación de propuestas de danza de contacto con sus estilos musicales.	Ejecución de movimientos libres.	<ul style="list-style-type: none"> - Diálogo de bienvenida. - Ejercicio tú que sentirías. - Ejercicio de silencios y sonidos (en grupo). - Ejercicios de calentamiento. - Presentación de propuestas de danza y música con interacción entre equipos. - Actividad de retroalimentación. - Comentarios y despedida (aplausos). 	<p>-Se comienza dando la bienvenida y explicando el tema y su objetivo a los participantes.</p> <p>-Se pide a los participantes que se recuesten en el piso, cierren sus ojos y escuchen una historia acerca de los efectos que deja la violencia en las personas. Luego que expresen cómo se sentirían, si ellos fueran los protagonistas.</p> <p>-Se pide que expresen como se sienten con un sonido (susurrar, gritar, gruñir, e incluso no emitir ningún sonido).</p> <p>-Después se pide que sigan los ejercicios de calentamiento.</p> <p>-Se pide a los participantes que muestren el avance de su presentación final por equipos.</p> <p>-Compartir experiencias.</p> <p>-Finalmente se sigue con una actividad de diálogo y despedida con aplausos.</p>	<p>-Ropa cómoda (deportiva).</p> <p>-Reproductor de música.</p> <p>-Música propuesta por los participantes.</p> <p>-Texto de una historia real sobre los efectos de la violencia entre adolescentes.</p>	<p>-5 min.</p> <p>-10 min.</p> <p>-10 min.</p> <p>-10 min.</p> <p>-15 min.</p> <p>-5 min.</p> <p>-5 min.</p> <p>Total: 1 hrs.</p>

CARTA DESCRIPTIVA

SESIÓN: 15 FECHA:

OBJETIVO: Que el adolescente realice la presentación final de danza y exprese su postura acerca de la convivencia.

TEMA	CONTENIDO	ACTIVIDAD	PROCEDIMIENTO	MATERIAL	TIEMPO
Presentación.	Ejecución de la coreografía grupal. Postura sobre la convivencia.	<ul style="list-style-type: none"> - Diálogo de bienvenida. - Ejercicios de calentamiento. - Presentación grupal final. - Aplicación del cuestionario para estudiantes sobre el avance del inicial hasta el actual de la convivencia escolar (Ortega, y Del Rey, 2008, pp. 112). - Entrevistas. - Comentarios y despedida (aplausos). 	<p>-Se comienza dando la bienvenida y explicando el tema y su objetivo a los participantes.</p> <p>-Después se pide que sigan los ejercicios de calentamiento.</p> <p>-Se pide a los participantes que muestren su presentación final en grupo.</p> <p>-Se pide a todos los participantes que contesten el cuestionario, sobre el avance de la convivencia.</p> <p>-Se pide sólo a los participantes seleccionados que contesten una breve entrevista, sobre el avance de la convivencia.</p> <p>-Compartir experiencias.</p> <p>-Finalmente se sigue con una actividad de diálogo y despedida con aplausos.</p>	<p>-Ropa cómoda (deportiva).</p> <p>-Reproductor de música.</p> <p>-Música propuesta por los participantes.</p> <p>-Formato de entrevista.</p> <p>-Formato de cuestionario.</p> <p>-Pluma.</p>	<p>-1 min.</p> <p>-2 min.</p> <p>-10 min.</p> <p>-20 min.</p> <p>-22 min.</p> <p>-5 min.</p> <p>Total: 1 hrs.</p>

