



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

**“Efectos del baile sobre las funciones ejecutivas mediante una
intervención con un grupo de adolescentes”**

TESIS

QUE COMO PARTE DE LOS REQUISITOS PARA OBTENER EL GRADO DE

LICENCIATURA EN

PSICOLOGÍA EDUCATIVA

PRESENTA:

Diego Armando Guerrero Zúñiga

Miriam Angélica Guzmán Ramírez

C.U., QUERÉTARO, QRO., SEPTIEMBRE, 2022



Dirección General de Bibliotecas y Servicios Digitales
de Información



Efectos del baile sobre las funciones ejecutivas
mediante una intervención con un grupo de
adolescentes

por

Diego Armando Guerrero Zúñiga
Miriam Angélica Guzmán Ramírez

se distribuye bajo una [Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0
Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

Clave RI: PSLIN-221257



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Psicología y Educación
Licenciatura en Psicología Educativa

**“Efectos del baile sobre las funciones ejecutivas mediante una
intervención con un grupo de adolescentes”**

TESIS

Que como parte de los requisitos para obtener el grado de
Licenciatura en Psicología Educativa

Presenta:

Diego Armando Guerrero Zúñiga
Miriam Angélica Guzmán Ramírez

Dirigido por:

Tanya González García

SINODALES

Mtra. Tanya González García

Presidenta

_____ Firma

Dra. Gloria Nélide AVECILLA RAMÍREZ

Secretaria

_____ Firma

Dra. Cintli Carolina Carbajal Valenzuela

Vocal

_____ Firma

Dra. Martha Beatriz Moreno García

Suplente

_____ Firma

Mtra. Angélica María Aguado Hernández

Suplente

_____ Firma

Dr. Rolando Javier Salinas García
Director de la Facultad de Psicología y Educación

Centro Universitario
Querétaro, Qro.
Septiembre, 2022
México

Agradecimientos

Queremos agradecer a nuestra directora de tesis, la Mtra. Tanya González García, por guiarnos y acompañarnos en el proceso de realización de este documento.

También queremos agradecer a la Dra. Gloria Nérida Avecilla por apoyarnos en el inicio del desarrollo de esta tesis a través de la materia de Investigación y a su vez encaminarnos a nuestra directora de tesis, por contribuir en la corrección del trabajo durante la licenciatura y por proporcionarnos la prueba BANFE que fue crucial en la intervención.

De igual manera, agradecemos a nuestra compañera de licenciatura, Alma Guadalupe González Martínez, quien nos acompañó en la planeación y aplicación de la intervención, siempre animándonos y aportando su gran trabajo al equipo; también a cada uno de los docentes que en el camino de nuestra formación universitaria colaboraron con sus conocimientos y otros que han leído este trabajo desde su inicio y colaboraron con textos o guías que nos permitieron construir.

Y, por último, nuestra entera gratitud y amor a nuestros padres y familia, que son la pieza angular de nuestro crecimiento personal y profesional, y que sin el apoyo que nos brindaron este trabajo no hubiera sido posible.

Índice

Agradecimientos	3
Abreviaturas y siglas	6
Resumen	7
Abstract	8
I. Introducción	9
Objetivo	11
General.	11
Específicos.	11
II. Funciones Ejecutivas y Movimiento	11
II.1 Aspectos generales de la neuropsicología	12
II.2 Funciones Ejecutivas	16
II.3 Movimiento, danza y cognición	20
Efectos cognitivos que produce el baile	22
III. Sobre la adolescencia y la secundaria	25
III.1 Descripción de la escuela	29
III.3 Evaluación de necesidades	37
IV. Método	39
IV.1 Batería de Funciones Ejecutivas y Lóbulos Frontales (BANFE)	41
IV.2 El taller	44
VI. Resultados	49
Características iniciales del grupo	50
Sesión 1: Desinhibición y agudización del oído	52
Sesión 2: Límites y reglas.	55
Sesión 3: Flexibilidad mental	58
Sesión 4: Organización espacial	61
Sesión 5: Equilibrio y coordinación	65
Sesión 6: Velocidad y amplitud	68

Síntesis del taller y post test	71
CONCLUSIONES.	¡Error! Marcador no definido.
Bibliografía	87
ANEXOS	89

Abreviaturas y siglas

USAER:	Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular
USEBEQ:	Unidad de Servicios para la Educación Básica en el Estado de Querétaro.
BANFE:	Batería Neuropsicológica de Funciones Ejecutivas y Lóbulos Frontales
TDAH:	Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad
CPF:	Corteza Cerebral Prefrontal
AMG:	Amígdala Cerebral
CONAFE:	Consejo Nacional de Fomento Educativo
SEP:	Secretaría de Educación Pública

Resumen

La adolescencia es un campo potencial para la investigación al tratarse de una etapa crítica del desarrollo neurológico como meseta de la cumbre de las funciones ejecutivas. Se sabe que el baile puede ser una herramienta para el trabajo cognitivo a partir de la activación de la memoria y la concentración. Para fines de la presente investigación se retoma el baile desde los trabajos realizados por Rudolf Von Laban del análisis del movimiento. Tras un trabajo de prácticas y observación realizado en la Secundaria General Epigmenio González en la ciudad de Querétaro, se encontró un conjunto de problemáticas que refieren a un grupo de alumnos del turno vespertino a la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación; con el objetivo de determinar si el baile, a partir de los principios básicos del movimiento, genera un cambio en las funciones ejecutivas se implementó un taller como estrategia metodológica y se utilizó la segunda edición de la Batería de Funciones Ejecutivas y Lóbulos Frontales (BANFE) para evaluar a los participantes. Como principales resultados se obtuvo un aumento en las puntuaciones normalizadas de la subprueba orbitomedial de la BANFE.

PALABRAS CLAVE: Funciones ejecutivas, Baile, Movimiento, Adolescencia.

Abstract

The adolescence is a potential field to research as it's a critical stage to neurological development as summit of executive functions. It's known that dance can be a tool for cognitive work, because of memory activation and concentration. This research dance is based on Rudolf Von Laban's studies on movement analysis. After an internship and observation work carried out at the "Epigmenio Gonzalez" High School in Queretaro city, a set of problem was found that refer a group of students from afternoon shift to the Education Support Services Unit. In order to determine if dance, based on the basic principles of movement, generates a change in executive functions, a workshop was implemented as a methodological strategy and the second edition of the Battery of Executive Functions and Frontal Lobes (BANFE) was used to evaluate the participants. The main results were an increase in the normalized scores of the medial orbital subtest of BANFE in the experimental group.

KEY WORDS: Executive Functions, Dance, Movement, Adolescence

I. Introducción

La adolescencia es un vasto campo de investigación al tratarse de una etapa crítica del desarrollo neurológico como meseta de la cumbre que las funciones ejecutivas (Flores et al, 2014). El término “funciones ejecutivas” lo usa Lezak (1982) por primera vez para distinguir de las funciones cognitivas a aquellas capacidades mentales necesarias para la formulación de metas, planear cómo lograrlas y llevar a cabo su ejecución de forma efectiva.

En ámbitos educativos, la investigación y evaluación de intervenciones con población adolescente es una necesidad al observar puntos de alarma en las funciones ejecutivas y su relación con el bajo rendimiento escolar (Martorell, 2014). En Querétaro, 8.6% de los 122,316 estudiantes de secundaria del ciclo escolar 2015-2016 presentó bajo rendimiento escolar y reprobación (Nuño Mayer, Granados Roldán, & Ávila Díaz, 2016) que se relaciona con la incidencia de conductas disruptivas y que representan al mismo tiempo una barrera para el aprendizaje.

La duración, frecuencia e intensidad en la conducta disruptiva son indicadores que permiten concluir si un estudiante presenta un problema conductual; la mayoría poseen leves alteraciones en su desarrollo cognitivo, psicomotor y/o emocional que provoca problemas de aprendizaje que los predisponen al bajo rendimiento escolar (Jadue, 2002). Sobre este mismo punto, Casas (2013) reporta una correlación significativa entre funciones ejecutivas y rendimiento escolar a partir de un estudio en el que se realizó una evaluación de las funciones ejecutivas de 30 estudiantes de entre 18 y 25 años para relacionar sus resultados con las calificaciones escolares obtenidas durante el proceso de evaluación, concluyendo que aquellos con mejores puntajes en las pruebas realizadas, tienen un mejor rendimiento escolar. La etiología de los problemas de conducta se ha discutido desde diferentes perspectivas, y con ello las estrategias de intervención son variadas.

En 1963, Alexander Romanovich Luria propuso tres unidades funcionales en el cerebro; la tercera es la corteza prefrontal, la sede de la programación, control y verificación de la información: las funciones ejecutivas (Ardila, 2013). Lopera (2008), las define como un conjunto de funciones directivas y rectoras del cerebro que incluyen aspectos muy variados de la programación y ejecución de las actividades cerebrales. Por otro lado, se sabe que el

baile puede ser una herramienta para el trabajo cognitivo a partir de la activación de la memoria de trabajo y la concentración (Verghese et al, 2003; Hamill et al, 2011) y trabajar funciones ejecutivas relacionadas con el control de la conducta (Perueyo et al, 2017).

Para fines de esta investigación se retoma el baile a partir de los trabajos de Rudolf Von Laban de análisis del movimiento y sus formas: fuga (estabilidad), fuerza (tensión), tiempo (velocidad o ritmo) y espacio (amplitud) (Laban, 1926). Sostiene que para bailar es necesario desarrollar un equilibrio y coordinación entre diversas articulaciones, lo que constituye un proceso complejo; en los niños pequeños esta articulación se da de manera instintiva y natural a partir de movimientos como el estiramiento de brazos y de piernas. Se trata del “empleo bien proporcionado de un cierto número de fuerzas diferentes, lo que hace placenteros y saludables a los movimientos de la danza” (Laban, 1975).

En el caso de los adolescentes y los adultos esta capacidad de movilidad espontánea se pierde, así como el uso de esfuerzos aislados. Interesa trabajar con adolescentes en ejercicios prácticos, observación de movimientos realizados por otra persona, tests, repetición exacta de los movimientos realizados por alguien más y la elaboración de una sucesión de movimientos específicos.

Bajo esta consideración, el taller no busca que quienes participen bailen. No se coloca un “paso de baile” o una “coreografía” sino fundamentados en los principios de movimiento: caminar, correr, saltar, girar, rodar, flexionar o estirar (Laban, 1975). Se aborda el papel ejecutivo del lóbulo prefrontal que comprende la formación de intenciones, planes, programas de acción y ejecución, regulación y verificación no solo las conductas sino también el movimiento consciente e intencional debido a su estrecha relación con la corteza premotora y motora (Luria, 1987), y de esta manera lograr que recuperen la movilidad espontánea, sin omitir los procesos grupales e institucionales donde se desarrolla la investigación.

Se propone la siguiente pregunta de investigación: ¿el baile, como principios de movimiento, reporta beneficios en el desarrollo de funciones ejecutivas de adolescentes con bajo rendimiento escolar?

Objetivo

General.

Determinar si el baile, a partir de los principios básicos del movimiento de Laban genera un cambio en las funciones ejecutivas del lóbulo orbitomedial medidas a través de las tareas específicas incluidas en la Bateria Neuropsicológica de Funciones Ejecutivas y Lóbulos Frontales (BANFE).

Específicos.

- Identificar la relación entre tareas específicas del lóbulo orbitomedial con el bajo rendimiento escolar y problemas de conducta mediante la evaluación de funciones ejecutivas.
- Propiciar cambios en las tareas específicas del lóbulo orbitomedial mediante un taller de baile y principios básicos de movimiento para ser evaluadas mediante rúbricas de desempeño.
- Evaluar el cambio en las funciones ejecutivas del lóbulo orbitomedial de los participantes comparando los resultados de la BANFE entre inicio y final de la intervención.

Es así como en primer término se presentan aspectos generales de la neuropsicología, lo que nos sirve de base para hablar de las funciones ejecutivas; en seguida se hace un despliegue de información referente a los aspectos generales acerca del movimiento, la danza y cómo se relacionan estos con la cognición. Se hace también una descripción de la institución en donde se llevó a cabo la intervención, el cual se generó gracias a una previa evaluación de necesidades, de manera detallada describimos la metodología con el diseño de las sesiones y la aplicación de las pruebas del área orbitomedial de la BANFE. Para finalizar, se presentan los resultados obtenidos de las observaciones, la aplicación de las pruebas y la implementación del taller.

II. Funciones Ejecutivas y Movimiento

La presente investigación aborda una posibilidad de intersección entre los campos de la neuropsicología y la danza, se realizó una revisión bibliográfica de: 1) aspectos generales de

la neuropsicología; 2) estudio de las funciones ejecutivas y el movimiento; 3) estudios sobre los efectos del baile en la cognición.

II.1 Aspectos generales de la neuropsicología

La neuropsicología se encarga de estudiar las estructuras y funciones cerebrales, así como las alteraciones cerebrales relacionadas con la conducta humana, con ello puede diagnosticar y rehabilitar dichas áreas. El interés intuitivo de la relación entre el cerebro y la conducta es previo al surgimiento de la neurociencia como tal.

“El primer precedente de nuestra concepción sobre el cerebro y su relación con la mente se encuentra hacia el año 400 a. C. en Hipócrates, aunque el estudio del cerebro es introducido en la tradición médica a finales del siglo II por Galeno, no será hasta el siglo XIX cuando comiencen a producirse avances científicos revolucionarios en este campo” (Horga, 2013, pág. 140).

La inquietud sobre qué ocurre en el cerebro no se encontraba enmarcada en el campo de la ciencia, de restos antropofísicos y arqueológicos como la trepanación en el México prehispánico se deduce que esta práctica y el abordaje de lo cerebral parece haber estado más vinculada a fines rituales que terapéuticos (Lagunas Rodríguez, 2004) En este mismo sentido se afirma que:

“el interés por comprender qué sucede dentro de la cavidad craneana del ser humano se remonta siglos atrás, en donde se evidenciaron ciertas prácticas que permiten comprender un primer acercamiento en la relación entre el cerebro, la cognición y el comportamiento del ser humano” (Ramos-Galarza, Ramos, Jadan-Guerrero, & Gómez García, 2017, pág. 53).

Debieron ocurrir descubrimientos e innovaciones tecnológicas y de pensamiento para que emergiera la neurociencia como campo científico, su antecedente moderno refiere al año 1848, cuando un participante tiene un accidente en el que resultó herido en ciertas áreas cerebrales y como consecuencia su conducta cambió.

“Larner y Leach (2002) reportan el caso de Phineas Gage en septiembre de 1848 descrito por el médico estadounidense John Martin Harlow y que marca el inicio de la neuropsicología. El paciente logró sobrevivir después de sufrir un accidente en el que una barra de hierro le atravesó el cráneo, destruyendo a su paso las regiones cerebrales prefrontales (Harlow, 1848). Sin

embargo, después del accidente, Gage dejó de ser él mismo: se convirtió en una persona irresponsable, irreverente, blasfema, pendenciera y caprichosa, con manifiesta dificultad para planificar y tomar decisiones” (Horga, 2013, pág. 143).

La documentación de observaciones de John Martyn Harlow dio pie a estudios que permitieron identificar la relación entre la conducta y el estudio de la anatomía del cerebro como un campo de estudio científico puesto que:

“Las observaciones de Harlow (1868) han pasado a la historia como una de las mejores descripciones del síndrome prefrontal, y destacando además la importancia de estas regiones para el control de la conducta. Phineas ha de ser recordado por ser el primer caso documentado de alteraciones de la personalidad causadas por daño cerebral, Macmillan (2008)” (Horga, 2013,143).

En la Rusia del siglo XX, se desarrollan los trabajos de quién será conocido como *padre* de la neuropsicología: Alexander Luria, quien —producto del estudio sobre las funciones cerebrales en pacientes atendidos en la segunda guerra mundial— desarrolló un modelo teórico explicativo de la organización cerebral y su relación con las fuerzas culturales y ambientales (Horga, 2013, pág. 55). En 1963 propuso las tres unidades funcionales que se retomaron en esta investigación.

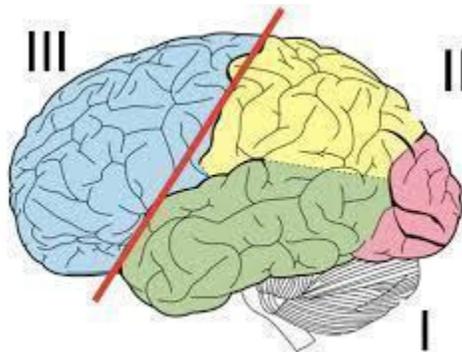


Figura 1. Representación de las unidades funcionales (Jiménez, 2017)

- La primera unidad se encarga de regular el tono cortical y el estado de vigilia necesarios para llevar a cabo toda actividad organizada, debido a su acción sobre las funciones sensoriales y motoras del cuerpo; comprende el tallo cerebral, el diencefalo y las regiones mediales del córtex.

- La segunda unidad se encarga de la recepción, análisis y almacén de información del mundo exterior a través de los sentidos, la forman las regiones visuales, auditivas y sensoriales de los hemisferios cerebrales.
- La tercera unidad es responsable de la actividad consciente, así como su programación y regulación; en esta se forman intenciones en forma de planes de acción, lo que permite regular la conducta en función de la realización de éstos; se localiza en las regiones anteriores de los hemisferios (Luria, 1989).

Los procesos cognitivos funcionan jerárquicamente. En un primer momento, las regiones del cerebro asociadas a procesos elementales como los sensoriomotores maduran más rápido, seguidas de aquellas relacionadas a la orientación espacial, y suelen madurar más tarde las que tienen relación con las funciones ejecutivas, la atención y la coordinación motriz (Radford & André, 2009). Es decir, parten de lo más simple a lo más complejo y se complementan, van desde el sentido de alerta, orientación, atención, gnosias, lenguaje, memoria, praxis y en su nivel más complejo las funciones ejecutivas. Estos procesos se diferencian de otros que hace el cuerpo sin tener que aprenderlos. Por lo tanto, los reflejos, no son un proceso cognitivo, esto es importante tenerlo en consideración por que el baile requiere un proceso de aprendizaje que integra diferentes procesos cognitivos como veremos más adelante.

Para fines de esta investigación interesa especialmente la tercera unidad funcional que involucra a la corteza prefrontal, sede de la programación, el control y la verificación de la información, que constituye un papel ejecutivo (Ardila, 2013).

El modelo de Luria (1898) propone las unidades funcionales, que participan de forma conjunta para la actividad cerebral, sin embargo, cada una corresponde a un proceso que corre en paralelo y contribuye a un resultado final y conjunto. Se trata de una estructura jerárquica y organizada en tres zonas corticales, una sobre la otra:

- Primera unidad funcional. Primaria o de proyección, recibe el estímulo.

El estado de vigilia es esencial para recibir y analizar información, esto permite desencadenar una actividad planeada hacia una meta específica, corregir los posibles errores en el curso y redireccionar la actividad hacia la tarea programada, la primera unidad (I) es responsable de

proporcionar un tono cortical óptimo, se trata de la formación reticular ascendente, una red nerviosa en el tallo cerebral donde los somas de las células se conectan entre sí, la excitación se extiende por toda esta red, incluso hasta estructuras como el tálamo y el neocórtex de forma gradual para modular el tono cortical (sistema reticular ascendente). Es así como se activa el córtex y se regula su actividad. Existen otras fibras que corren un proceso inverso, desde el neocórtex hacia el tallo cerebral para la modulación del estado de vigilia según la ejecución de la actividad programada (sistema reticular descendente).

Hay tres posibles fuentes de activación de esta primera unidad funcional: 1) los procesos metabólicos, es decir los relacionados a la homeostasis, como la respiración, y de conducta instintiva, como sexualidad y alimentación, 2) los estímulos ambientales, es decir lo que viene del mundo exterior y 3) se entienden como sociales, es decir que hay una participación en la actividad programada, las intenciones que se forman dentro de la actividad consciente, como el lenguaje, actividad compleja y social en su motivación. Se trata pues, de un sistema de regulación de ida y vuelta que activa e inhibe las funciones sensoriales y motoras del cuerpo.

- Segunda unidad funcional. Secundaria o de asociación, procesa la información y se prepara la respuesta.

En este caso la red nerviosa que la compone son neuronas aisladas que obedecen a la ley del “todo o nada”, es decir, no actúa de manera gradual como la formación reticular de la primera unidad. Los receptores periféricos reciben el estímulo y éste viaja al cerebro para su análisis. La recepción de la información se da en las diferentes regiones que están altamente especializadas: el occipital para la información visual, el temporal para la información auditiva, el parietal para la información sensorial en general y una pequeña región en el córtex para la recepción olfativa y gustativa.

Esta segunda unidad es una estructura jerárquica de las regiones sensoriales del córtex, que según el estímulo que reciben en la zona primaria contienen células de alta especificidad, un sistema de organización de estímulos que llegan desde la zona primaria, compuesto de neuronas asociativas que envían los impulsos a las zonas terciarias.

- Terciaria o zona de superposición, responsable de las formas más complejas de la actividad.

También llamada de solapamiento, en los límites de las regiones sensoriales del córtex, su función es la integración a través de células de carácter multimodal para la organización espacial y síntesis de los impulsos, es decir, la conversión de la percepción concreta en pensamiento abstracto para tomar forma de esquemas internos o su almacenaje como experiencia previamente organizada.

II.2 Funciones Ejecutivas

Los procesos mentales, incluidas las funciones ejecutivas tienen lugar gracias a la interacción de las diferentes estructuras cerebrales y su trabajo en conjunto, contrario a lo que alguna vez se pensó sobre procesos localizados en determinadas áreas del cerebro. (Luria, 1989) El término “funciones ejecutivas” se propuso para distinguir de las funciones cognitivas a aquellas capacidades mentales necesarias para la formulación de metas, planear cómo lograrlas y llevar a cabo la ejecución de forma efectiva. (Lezak, 1982)

Las funciones ejecutivas se pueden definir como: “las rutinas responsables de la monitorización y regulación de los procesos cognitivos durante la realización de tareas cognitivas complejas” (Herrerias, 2014). Es decir, la capacidad de gestionar nosotros mismos nuestros pensamientos y acciones, vinculadas con la corteza prefrontal del cerebro son: “la anticipación y desarrollo de la atención, el control de impulsos o autorregulación, la flexibilidad mental y utilización de la retroalimentación, la planificación y organización, la selección de forma efectiva de estrategias para resolver problemas y monitorización” (Herrerias, 2014).

Las funciones ejecutivas, dice Restrepo (2008) comprenden un conjunto de funciones directivas y rectoras del cerebro que incluyen aspectos muy variados de la programación y ejecución como lo son:

- Iniciativa, volición, creatividad: inventar opciones y alternativas de solución; adaptación; voluntad para la acción.

- Capacidad de planificación y organización: formular hipótesis, realizar cálculos cognitivos y estimaciones, generar estrategias.
- Fluidez y flexibilidad para la ejecución efectiva de los planes de acción: verificar, retroceder, corregir.
- Procesos de atención selectiva, concentración y memoria operativa: procesos de atención, memoria de trabajo, ejecución de planes de acción.
- Procesos de monitoreo y control inhibitorio: garantizar el cumplimiento de objetivos y metas.

Por otro lado, en estudios sobre TDAH, Barkley (1990) conceptualiza la inatención y la impulsividad como “desinhibición conductual”, es decir, un problema de control ante los estímulos que consiste en una baja relación entre éste y la conducta que previsiblemente se desencadenaría. Desde ese supuesto, el taller de baile y movimiento realizado con adolescentes en 2018 pone especial atención al llamado control inhibitorio, función que garantiza el cumplimiento de objetivos y metas, relacionado con el funcionamiento de las regiones prefrontales del cerebro las cuales se encargan de la programación y regulación de la conducta, que es uno de los problemas que se observa en estudiantes derivados al aula de USAER.

En su buen funcionamiento, el proceso de inhibición conductual se fragmenta en tres partes:

1. La inhibición de respuestas automáticas.
2. Permitir la demora para la toma de decisión.
3. Proteger el periodo de demora y dar paso a respuestas autodirigidas derivadas de eventos y respuestas competitivas.

Con base en este proceso se potencia la *autorregulación* que se trata de “cualquier respuesta o cadena de respuestas del individuo que altera la probabilidad de que ocurra una respuesta que normalmente sigue a un evento, y que además altera a largo plazo la probabilidad de sus consecuencias asociadas” (Barkley, 1990).

La autorregulación es madura cuando el participante tiene la capacidad de controlar sus acciones y establecer la demora para evaluar la conveniencia de una u otra conducta; se

trabaja para resultados a largo plazo, es decir, la capacidad de organización temporal en tanto a la consecuencia de la conducta elegida (Servera Barceló, 2005).

Silvia López (1992) atribuye a la autorregulación la coherencia de juicio, acción y pensamiento sobre la conducta, destaca la importancia de la escuela como mediadora de este proceso adaptativo y de socialización relevante en la formación del propio juicio y el autoconcepto, a partir de tareas que implican la organización del tiempo de estudio establecida por el mismo estudiante pues es él quien conoce a detalle el tiempo que puede asignar a cada deber.

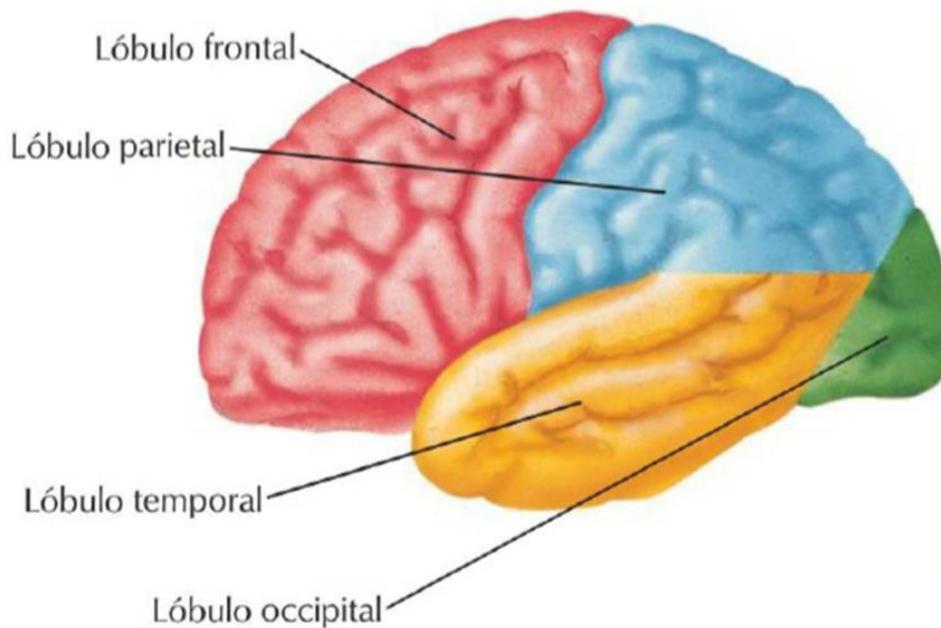
Ardila (2013) incluye en las funciones ejecutivas el filtraje de información tomada del ambiente que impacta e interfiere en la tarea y por lo tanto determina la dirección y objetivo de la conducta; de manera que el contexto social en el que se desenvuelve el participante es importante también para su desarrollo.

El tercer sistema funcional organiza la actividad consciente del participante a la hora de establecer intenciones, planes y programas de ejecución y regulación de la conducta. Las estructuras encargadas de estas tareas están localizadas en las regiones anteriores de los hemisferios, antepuestas al giro precentral.

La corteza motora, de carácter proyectivo, es su canal de salida y gracias a las células piramidales gigantes de Betz los impulsos motores van a los núcleos motores espinales y de ahí a los músculos de las extremidades superiores, inferiores y faciales. Dicha composición motora debe estar bien preparada e incorporada dentro de ciertos programas, y después de la preparación del impulso, este se envía a través del giro precentral para dar lugar a movimientos intencionales y voluntarios.

Esto quiere decir que cuando se pretende realizar un movimiento intencionalmente se lleva a cabo un proceso cognitivo dentro del cual se da el análisis de posibles soluciones mientras se mantiene la atención como un estado de alerta que le permita al participante llevar a cabo la acción. La corteza prefrontal juega un papel fundamental en la regulación del estado de actividad, y es capaz de cambiarlo según las intenciones y planes del participante,

Figura 2. Lóbulos cerebrales (Netter, 2014)



formulado con ayuda del lenguaje. Este es el papel regulador de los lóbulos frontales, la base de la organización de la conducta humana.

Para efectos de esta investigación las funciones ejecutivas se abordan desde las siguientes tareas específicas:

- Desinhibición y agudización del oído
- Límites y reglas
- Organización temporal
- Flexibilidad cognitiva
- Planeación del movimiento
- Control inhibitorio

- Motricidad y ritmo

II.3 Movimiento, danza y cognición

La danza se estudia desde miradas antropológica, estética, histórica, y recientemente psicológica. Para centrarse en el movimiento aquí no se profundiza la discusión entre danza y baile, interesan los principios del movimiento más que la función expresiva de la danza escénica donde el objetivo es un montaje coreográfico o una representación.

Por lo regular, al pensar en danza surgen imágenes de bailes de salón o complejas composiciones coreográficas en un teatro, pero también se puede referir al estudio del movimiento y sus prácticas. Rudolf Laban (1948) invita a considerar el papel de la danza en el desarrollo del niño y su valor educativo. Una definición útil para indagar los aportes de la danza, el baile y el movimiento es asumir la danza como “un conjunto de acciones corporales y mentales ordenadas coherentemente” (Vicente Nicolás, Ureña Ortín, Gómez López, & Carrillo Viguera, 2010).

Algo parecen indicar la historia y la antropología sobre el lugar de la danza en la antigüedad, su importancia en el ámbito religioso y espiritual, considerada “un medio para comprender y orientar el ritmo del universo” un modo de afirmación del participante y el lugar que ocupa en el mundo, tal como en su artículo de 2008, Chaiklin menciona como antiguamente las “manifestaciones artísticas” eran una manera de acercarse a las divinidades. Con el paso del tiempo, el lugar de la danza en la vida social resulta no ser tan tangible, a lo largo de los siglos parecen desvanecerse hasta llegar a un impreciso testimonio (Chaiklin, 2008).

A partir de la edad media se distinguen dos categorías, una de orden popular que se constituía de bailarines tradicionales, y otra de carácter profesional que se constituía de bailarines que habían recibido educación formal y presentaban espectáculos. Con la modernidad fue posible tener libertad para crear nuevas formas de utilizar sus cuerpos sin límites y explorar el movimiento de formas menos ligadas a los rituales (Chaiklin, 2008).

La danza es una manifestación del hombre en su tiempo, de sus hábitos y contexto, expresión de las pasiones humanas en el movimiento. El valor educativo surge cuando el movimiento se convierte en un medio de adaptación para las necesidades vigentes, como el movimiento de los trabajadores en las máquinas durante la Revolución Industrial, y es aquí también donde se desvincula del valor estético (Laban, 1948).

Sobre los estudios de la danza enfocados en la danza moderna, algo surgió al liberar el cuerpo y el movimiento, Isadora Duncan contribuyó a que el bailarín se deshiciera del exceso de ropa y rompiera el ocultamiento del cuerpo en el ballet clásico creando una danza libre y sin argumento, que para nada carecía de orden, compensando el desequilibrado movimiento industrial especializado y simple del principios del siglo XX a diferencia de cuando el hombre organizaba su oficio y el cuerpo entero se movía en el trabajo. (Laban, 1948)

Parece ser que en la actualidad la danza se vuelve básica para el hombre y reaparece en la educación para visualizar su estructura corporal y mental a través del movimiento que se forma en la conducta y el comportamiento cotidiano, considera: peso, espacio, tiempo y flujo. La característica de la danza moderna es el interés en el movimiento, sus principios y el dominio consciente, no se trata de buscar la perfección en la ejecución, sino procurar no perder la espontaneidad del movimiento aún durante la vida adulta (Laban, 1948).

En la ontogénesis, el movimiento se da de forma natural en el nacimiento; la respiración y el movimiento aparecen antes que el lenguaje y el pensamiento, esto ha sido así a lo largo de la historia humana (Chaiklin, 2008). De tal manera que durante el desarrollo el movimiento comienza en las extremidades para alcanzar una posición extendida, el aparato neuromuscular se desarrolla de manera más compleja con el crecimiento, comenzando con movimientos bilaterales hasta volverse independientes y aislados posteriormente (Laban, 1948).

Dentro del ámbito de la danza bailarinas influenciadas por la psicología en la primera mitad del siglo pasado observaron diferentes formas de movimiento en los cuerpos de sus estudiantes. Profundizar en temas ligados al comportamiento humano les permitió preguntarse por la relación del movimiento corporal con el campo psicoterapéutico, Marian Chace trabajó con pacientes esquizofrénicos y psicóticos, Mary Whitehouse introdujo el

término de “imaginación activa” para su abordaje, Trudi Schoop, Blanche Evan, Liljan Espenak, Alma Hawkins entre otras realizaron trabajos cada una por su cuenta de manera aislada y poco a poco entre algunas comparten hallazgos para dar pie a lo que se le conoce actualmente como Danza Movimiento Terapia (Chaiklin, 2008).

II.4 Efectos cognitivos que produce el baile

Con respecto al inicio de investigaciones sobre efectos cognitivos que produce el baile:

“Las primeras evidencias acerca de las bases neurales de la danza inician con estudios como el de Brown & Martínez (2006), quienes realizaron un análisis con 10 bailarines de tango argentino utilizando la tomografía de emisión de positrones encontraron que al realizar movimientos al ritmo de la música, además de las áreas auditivas, también se activan áreas para la integración de patrones espaciales sincronizados al ritmo como la vermis del lóbulo cerebelar anterior, los lóbulos cerebrales V y VI (temporal y occipital), implicados en el control de movimiento a un ritmo y cuando solo se escucha la música; además del núcleo geniculado medial (derecho), el putamen derecho también se activa cuando se escucha la música” (Brown & Martínez, 2006, como se citó en Orozco Calderón & Gil Alvarado, 2018) (p.145).

Es así como llegamos a la indagación del movimiento como núcleo tanto de la danza como del baile, herramienta para trabajar funciones cognitivas, desde tres unidades funcionales 1) el tono cortical, sistema nervioso sano, 2) recepción, almacenaje de la información, 3) lo ejecutivo; es decir qué información se recibe y cómo llega a la corteza motora, el movimiento es consciente, dirigido y tiene una meta (Luria, 1974).

“La neurobiología aporta conocimiento de cómo opera el sistema nervioso durante la creatividad y el entendimiento de los movimientos y la organización del baile implicando corteza frontal y áreas subcorticales. En la danza, convergen habilidades que activan el esquema del cuerpo como: a) la propiocepción, que provee las nociones del cuerpo, b) el sistema vestibular, que provee la conciencia espacial mientras se realiza el movimiento, y c) los sentidos sensoriales, dan información del entorno y la memoria muscular” (Thomson, 2011, como se citó en Calderón & Gil Alvarado, 2018) (p.146).

De igual manera el movimiento contribuye a formar conexiones cerebrales referidas a la ejecución, es decir, lo motor es el resultado de un conjunto de procesos cognitivos, como en

el caso de “Saltar la pata coja, por ejemplo, requiere entre otras cosas que el sistema cerebral sensoriomotor ejecute cálculos relativos a la percepción espacial, el equilibrio, la intención y la secuencia temporal” (Brown & Lawrence M., 2008, pág. 84). Es decir, la información de las órdenes motoras que releva la corteza parietal posterior del cerebro se traduce en información visual y se envían señales a las zonas encargadas de la planificación de los movimientos: corteza premotora y área motora suplementaria, que generan impulsos neuronales que se desplazan por los músculos y producen el movimiento.

El baile y la danza permiten establecer metas específicas como equilibrio y coordinación, procedimientos a los que en la vida diaria ya no ponemos atención. “Al aprender una secuencia motora compleja no activa solo un sistema motor directo que controle sus contracciones musculares, sino también un sistema de planificación motora que contiene información sobre la aptitud corporal para realizar un movimiento determinado” (Brown & Lawrence M., 2008, pág. 88)

La danza puede ser un estímulo para la creatividad y la resolución de problemas tal como reporta un artículo de 2010 en el que los autores mencionan como la práctica de la danza puede producir beneficios a nivel mental y corporal, de igual manera tiene relación con los procesos de socialización debido a la implicación de “contacto corporal, coordinación grupal y comunicación” que conllevan así como el desarrollo de habilidades perceptivo-motoras (Vicente Nicolás, Ureña Ortín, Gómez López, & Carrillo Viguera, 2010).

Otro artículo escrito por Calderón y Gil Alvarado reporta como la psicología cognitiva analiza procesos de memoria, atención y creatividad implicados en el aprendizaje de la danza. En dicho estudio midieron actividades físicas y cognitivas a un grupo de adultos a quienes se les enseñó diversos tipos de baile: rock and roll, la salsa y la rumba durante ocho meses. Resultó que la danza mejora el aprendizaje visoespacial y la memoria (Calderón & Gil Alvarado, 2018).

En un estudio con adultos de entre 75 y 85 años que no presentaron problemas de visión, audición, diagnóstico de Parkinson, alcoholismo o algún padecimiento terminal se analizaron los efectos de entre una diversidad de actividades cognitivas (leer, escribir, hacer crucigramas, juegos de mesa, instrumentos musicales, y físicas como: jugar tenis o golf,

nadar, jugar bicicleta, bailar, jugar bolos, escalar, caminar, trabajo doméstico o cuidar bebés). El estudio concluyó que el baile fue la única actividad física asociada a una disminución del riesgo de desarrollar demencia en la edad avanzada, evaluada a través de retención de información, memoria y concentración (Verghese, y otros, 2003).

En el 2011 se realizó un estudio a través del Servicio de Atención Mental de los Adultos Mayores con 18 adultos mayores que presentaban demencia moderada y avanzada, además de angustia emocional por aislamiento, ansiedad y agitación. Se desarrolló una intervención terapéutica orientada al cuerpo y la danza con una perspectiva neuropsicológica, en la que se proponía moverse todos juntos en círculo para facilitar la conexión entre los miembros del grupo en tres secuencias diferentes de baile que incluían caminatas simples, balanceos y movimientos suaves de los miembros superiores. El objetivo no era la precisión del movimiento sino experimentar el movimiento como fuente de creatividad y conciencia del cuerpo. La intervención tuvo un impacto positivo en los participantes aumentando su bienestar general, estado de ánimo, concentración y comunicación interpersonal (Hamill, Smith, & Röhrich, 2011).

En el caso de los adolescentes, se realizó un estudio con 44 estudiantes en el que se impartieron tres sesiones de Zumba, las sesiones fueron en diferentes intensidades y aplicaron el Test de Stroop antes y después de la actividad física. Se encontró que la actividad física intensa tiene mejores efectos en el control inhibitorio, a partir de ello refieren que la actividad física, y en este caso el baile, tiene un efecto de mejora en la cognición, específicamente en la inhibición, atención selectiva, memoria de trabajo y flexibilidad cognitiva, compararon el control inhibitorio con los resultados académicos de estos adolescentes, registrando una mejora significativa (Peruyero, Zapata, Pastor, & Cervelló, 2017).

En otro estudio realizado con 378 niñas y adolescentes de entre 4 a 14 años se abordaron los efectos cognitivos producidos por la danza a partir de la medición de inteligencia verbal, no verbal y el CI medidos con el instrumento KBit que evalúa inteligencia cristalizada e inteligencia fluida; se encontró que en todos los casos en que las evaluadas practicaban danza sus puntuaciones eran mayores comparadas con las que no lo hacían. Por lo que resulta un método formal de entrenamiento y un recurso para la salud psicológica y el rendimiento

académico de niños y adolescentes, en las clases de baile se realizan actividades individuales y grupales que unen lo motriz con lo expresivo estimulando funciones cognitivas como la atención, memoria, lenguaje, razonamiento, capacidad rítmica, rapidez de reacción, memoria visual y auditiva (Horga, 2013).

Para la educación desde la danza, hay que considerar estimular primero el movimiento desde sus formas básicas de acuerdo con la etapa y estado de desarrollo del individuo, y poco a poco ir incrementando la complejidad de manera que exista una comprensión mental de los principios. En una analogía en la que las palabras se conforman de letras, el movimiento tiene sus propios elementos que lo constituyen, y el conjunto de movimientos constituyen la danza, y justo como la palabra, el movimiento estimula la actividad mental. Los movimientos en la danza son los que también se utilizan en la vida cotidiana, y por ello la educación va dirigida a desarrollar la capacidad de seguir los impulsos voluntarios e involuntarios del movimiento. Así como el movimiento proviene de los esfuerzos internos, de los nervios que mueven a los músculos y articulaciones, va dirigido al espacio; el primer espacio en el que se desarrolla la danza es el cuerpo mismo (Laban, 1975).

III. Sobre la adolescencia y la secundaria

Este apartado presenta un panorama de la adolescencia como proceso, describe la institución educativa, características de quienes participaron en la intervención, la Unidad de Servicio de Apoyo para la Educación Regular (USAER), su función dentro de la escuela y la evaluación de necesidades que dio origen al taller.

La adolescencia es una etapa crucial en el desarrollo humano dadas las transformaciones biológicas y la transición social a la adultez (Krauskopof, 1999; Aberastury, 1971) se forma la personalidad, consolida la consciencia del yo que se adquirió en la infancia, afianza la identidad sexual y el sistema de valores (Ruiz, 2013).

Neurológicamente es preciso considerar que el cerebro adolescente aún está en desarrollo, no es completamente maduro y sus partes crecen de manera desigual.

“Los escaneos de niños normales han revelado que hay partes diferentes del cerebro que maduran a un ritmo distinto. De hecho, algunas partes del cerebro, tal como la corteza cerebral prefrontal ubicada justo detrás de los ojos, parece que madura completamente hasta los 24 años. Otras partes del cerebro, como la amígdala en forma de nuez ubicada en lo profundo del cerebro, parecen madurar mucho antes. Muchos neurocientíficos piensan que esta discrepancia en la madurez del cerebro puede explicar mucho del comportamiento adolescente” (Healthy Children Magazine, 2019).

La corteza prefrontal se encarga de regular el ánimo, la atención y controlar los impulsos, por lo que es esencial para la planificación y prever las consecuencias del comportamiento. La amígdala se encarga de las respuestas instintivas y emocionales. La madurez de la corteza prefrontal regula la amígdala al frenar los impulsos, y el descubrir que la amígdala madura mucho antes que la corteza prefrontal nos da una idea de cómo este proceso de maduración cerebral contribuye a los impulsos emocionales que ocurren en la adolescencia.

El conocimiento del desarrollo cerebral se encuentra en continua investigación, sus aportes por razones históricas o desconocimiento pueden ser invisibilizadas en los estudios sobre la adolescencia desde una perspectiva psicológica o social, que, aunque refieren a transformaciones biológicas tradicionalmente estas se centraban en el desarrollo genital.

Los adolescentes sortean sus necesidades frente a las metas socialmente disponibles y las ventajas/desventajas del entorno para lograr el desarrollo personal y construcción de la identidad, este desarrollo se da en los planos intelectual, sexual y social, no se trata de secuencias rígidas, responden a la interacción con el entorno social, económico y cultural en el que suceden, pudiendo acelerarse o desacelerarse (Krauskopof, 1999).

A través de procesos de exploración en este proceso construyen su individualidad y sentido de pertenencia, con una carga sociocultural que demanda una reorganización psicosocial de los modelos de autoridad, interacciones familiares y ambientales participan de un desarrollo sano, así como de riesgos, llega a transgredir las normas en el proceso de reconstruir su propia identidad (Krauskopof, 1999; Aberastury, 1971).

Figura 3.. Etapas de la adolescencia según Krauskopf (1999)

ETAPAS DE LA ADOLESCENCIA (Krauskopf, 1999)		
ETAPA	PROCESO	CARACTERÍSTICAS
Temprana 10 a 13 años	Preocupación por lo físico y emocional	<ul style="list-style-type: none"> ● Duelo por el cuerpo y la relación infantil con los padres ● Reestructuración de la imagen corporal ● Ajustes por cambios físicos y sexuales ● Necesidad de compartir los problemas con los padres ● Fluctuaciones del ánimo ● Autoconciencia de necesidades ● Relaciones grupales con el mismo sexo ● Regresión y avance en el abandono de la dependencia
Media 14 a 16 años	Preocupación por la afirmación personal social	<ul style="list-style-type: none"> ● Diferenciación del grupo familiar ● Deseo de afirmar el atractivo sexual y social ● Impulsos sexuales ● Exploración de capacidades personales ● Capacidad de situarse frente al mundo y a sí mismo ● Cuestionamiento de aspectos comportamentales y posiciones previas ● Interés por nuevas actividades ● La pareja como extensión del yo ● Búsqueda de la autonomía
Final 17 a 19 años	Preocupación por lo social	<ul style="list-style-type: none"> ● Búsqueda de afirmación del proyecto personal-social ● Reestructuración de las relaciones familiares ● Exploración de opciones sociales ● Avance en la elaboración de la identidad ● Duelo parental por la separación física ● Grupos afines en lo laboral, educacional, comunitario ● Relaciones de pareja con diferenciación e intimidad ● Capacidad de autocuidado y cuidado mutuo

Las etapas de interés en esta investigación son aquellas que van de los 12 a los 16 años, por el margen de edad de quienes reciben atención en USAER en la escuela secundaria. Krauskopf (1999) describe que entre los 10 y 14 años ocurre una reestructuración de la imagen corporal debido a los cambios físicos y la pérdida del cuerpo infantil y el adolescente busca nuevas orientaciones de conducta. Es un proceso de apropiación del nuevo cuerpo en

el que busca su derecho de propiedad y abandono de las identificaciones paternas para reivindicar su derecho a la diferencia (Ruiz, P., 2013).

Psicológicamente, desde una perspectiva no neuropsicológica, se entiende que en la adolescencia nace la necesidad de la afirmación personal y social, la exploración de las capacidades sociales y la búsqueda de la aceptación por el grupo de pares. Se produce el duelo por la pérdida de la imagen de los padres seguros y protectores de la niñez (Aberastury, 1971). Las fortalezas o deficiencias del sistema familiar son relevantes, aunque existe un deseo de comprensión y apoyo por los mayores, este se contrapone a la aparición del discurso parental que enfatiza los riesgos y perspectivas morales, quebrando así la autonomía también buscada durante esta etapa, sumando el surgimiento o aumento del control y vigilancia de los padres ante el inminente desarrollo sexual (Krauskopof, 1999).

El duelo por las pérdidas genera angustia al destruir vínculos muy arraigados a su estructura personal; en el intento de conservarlos adopta conductas regresivas y actitudes infantiles, y ante la incompreensión de los padres surge un instinto de defensa y actitudes agresivas hacia éstos. Hay una necesidad de comprensión de las figuras paternas, pero no se admite porque pone en juego la búsqueda de su autonomía. La agresividad provoca un sentimiento interior de culpa que termina por transferir a los padres, y al sentir más angustia con esto, la rebeldía se vuelve un reflejo de los conflictos internos que enfrenta (Ruiz, P., 2013). Esto desata duelos parentales por la pérdida del hijo fantaseado y la caída de la figura incuestionable que representan ante el adolescente (Krauskopof, 1999).

En el campo intelectual, ante la necesidad de insertarse en el mundo, surge el interés por nuevas actividades y todas las fuentes de reconocimiento sensorial, emocional y social. Se replantea las relaciones con el mundo y se producen visiones más amplias. El adolescente deja de “estar” en el mundo y se sitúa frente a él y a sí mismo, lo cual le hace mirar su propio pensamiento y el de los demás en la búsqueda de la diferenciación e individualidad. Se cuestiona los comportamientos que había aceptado en la niñez y surge la amenaza del control de las figuras de autoridad al afirmar sus procesos de independización (Krauskopof, 1999).

El juzgar y discutir todo es una oportunidad de tomar consciencia de sí mismo. Le arrebató la verdad a las figuras adultas y éstas ahora se convierten en obstáculos para desenvolver su actividad y constituir su autonomía. Toda afirmación apoyada por una figura de autoridad se vuelve una imposición que violenta su libertad y el adolescente la niega para evadir la sensación de inferioridad frente a los adultos (Ruiz, 2013).

Con estos elementos, es importante no perder de vista que esta investigación se centra en el desarrollo cognitivo desde una perspectiva neuropsicológica, el desarrollo cerebral no ignora las condiciones sociales implicadas en el desarrollo del adolescente, es por ello que se incluye información acerca de estas, sin embargo dichas implicaciones y visiones no serán abordadas en esta investigación, pues lo que se espera es determinar si se produce un cambio en las funciones ejecutivas del participante y no medir los cambios en el desarrollo social que pudieran presentarse.

III.1 Descripción de la escuela

El taller se desarrolló en una escuela secundaria pública general, es decir, se trata de una escuela que es administrada por el estado, avalada por la Secretaría de Educación Pública donde se imparten materias que “continúan y amplían los conocimientos científicos y culturales adquiridos en la escuela primaria”. Esto implica que está ubicada dentro del municipio de Querétaro en la dirección Av. Santiago Tlatelolco S/N, colonia Villas de Santiago, en una zona habitacional popular, con alta densidad poblacional, a cuarenta minutos del centro las rutas 7, 9, 27, 59, 92 y 130 y 131 de transporte público, brindan servicio en esa zona entre las 6 y 20 hrs aproximadamente.

Se encuentra en la Delegación Epigmenio González al norte de la ciudad, hasta el siglo pasado la zona se hallaba poco habitada y en ella trabajaban algunas granjas, actualmente se caracteriza por una densidad poblacional en aumento en los últimos 15 años de la mano de la urbanización.

La Auditoría Local de Seguridad en el Municipio de Querétaro en 2019 arrojó que los delitos se distribuyen de forma desigual en la ciudad y se aglomeran aún más en la zona norte,

especificando delitos como el vandalismo (Payán, 2019). Se registró que en esta delegación vivían un total de 115 mil 276 personas, en su mayoría jóvenes, de las cuales al menos el 20% habían nacido en otra entidad del país (Consejo Estatal de Población Querétaro, 2017). La escolaridad promedio es del primer año de preparatoria y 60% de la población es económicamente activa, comenzando desde los 12 años.



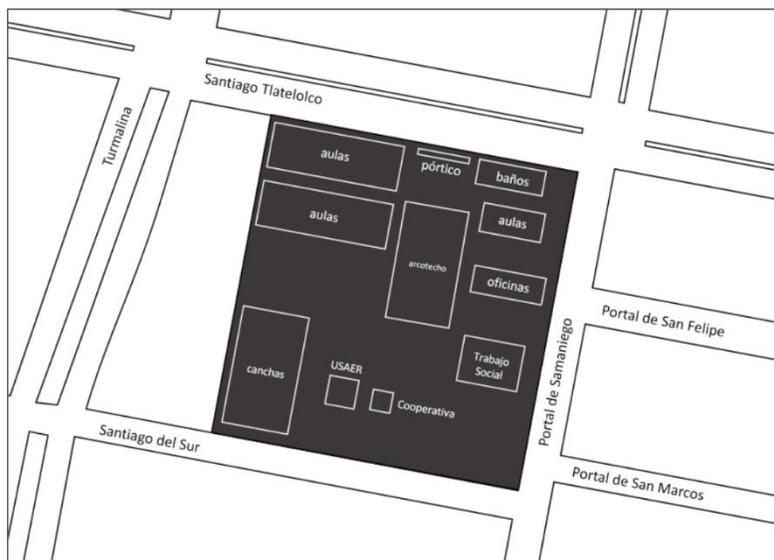
Figura 4. Mapa de la delegación Epigmenio González (IMPLAN, 2020)

Poco a poco el crecimiento de la población y la urbanización exigió la construcción de una secundaria que se alzó en uno de los lotes baldíos que aún se encontraban en las orillas. La construcción fue entregada en 2012 por el gobierno de José Calzada Roviroso, contando con cuatro aulas y con la promesa de cuatro más en construcción. En 2014 se entrega la infraestructura final de dos edificios de tres y dos niveles, y en 2016 se celebra la colocación de un *arco-techo* por el gobierno de Marcos Aguilar (Secretaría de Educación, 2012).

Las aulas son de materiales con poca capacidad de regulación térmica, en verano hace mucho calor, en invierno hace mucho frío, el terreno es pequeño, da una sensación de amontonamiento, sin lugares amplios para moverse y desplazarse.

La demanda aumentó y la institución amplió su plantilla a más de 1500 estudiantes distribuidos en dos turnos y 32 grupos, como se ha conservado hasta la actualidad. Cuenta con servicios de agua, drenaje, electricidad, teléfono e internet.

Figura 5. croquis de la escuela



Responde a una población de nivel socioeconómico medio-bajo. Cerca de la escuela existen comercios menores que abastecen a las colonias que la rodean; sobresale la ausencia de parques y otro tipo de zonas de recreación como casas culturales a las que los jóvenes puedan asistir. Es una zona estigmatizada por problemas sociales como el vandalismo y la inseguridad pública, que muchas veces se refleja en pérdidas humanas (Secretaría de Desarrollo Sustentable, 2006). Es frecuente saber de problemáticas en las calles cercanas que tienen que ver con riñas y drogadicción en las que se involucran estudiantes de la secundaria. Las calles aledañas a la escuela son de pavimento empedrado en no muy buen estado, y en tanto a las viviendas de la zona el 62% es de interés social, el 27% de desarrollo medio, el 6% en condiciones precarias y el restante 5% a viviendas de un nivel de altos ingresos.

La institución es atendida por un total de 46 trabajadores docentes, 3 secretarias, 1 trabajadora social, 3 prefectos, 2 subdirectores, 1 director y 6 intendentes. En el turno vespertino, en el cual se realizó la intervención, hay alrededor de 900 estudiantes distribuidos en 18 grupos (seis por cada grado), lo que da un aproximado de 50 alumnos en cada aula. El horario de clases en este mismo turno es de 1:30 p.m. a 7:40 p.m. Esto indica un espacio constreñido,

de movimientos cortos y limitados en la vida diaria, exige largos periodos de atención, concentración y reposo en sillas muy cercanas unas a otras.

La Secundaria se encuentra en el lugar 209 entre las 481 escuelas secundarias del estado de Querétaro, el aprovechamiento de la institución en las pruebas PLANEA y ENLACE la califica apenas *aprobada* y *reprobada* respectivamente, un 5.4 en relación con los maestros, infraestructura, participación y ambiente escolar (Mejora tu escuela, 2017). Los padres participan en firmas de boletas bimestrales y juntas ocasionales.

La disciplina dentro de la escuela es una de sus problemáticas notables, en observación directa se encuentra que los parámetros entre lo permitido y prohibido son difusos y confusos. El estudiantado presenta comportamientos disruptivos y las medidas disciplinarias son impuestas por unos docentes y evadidas por otros. Trabajo Social atiende estudiantes que no hacen la tarea, no cumplen con las indicaciones del profesor, agreden a sus compañeros de forma verbal y física, no muestran ningún tipo de interés por la clase ni preocupación por las bajas calificaciones que obtienen cada bimestre.

Mientras algunos maestros parecen ignorar estas problemáticas atendiendo a estudiantes que siguen el ritmo, los prefectos y trabajadora social sancionan a niñas por llevar el cabello suelto o aquellos que salen del salón cuando el profesor no está presente; las sanciones son, por dar algunos ejemplos, reporte por escrito, llamada a los padres, suspensión de clases, etc., lo que resulta desproporcionado al considerar la complejidad de problemáticas en la institución.

Las condiciones de la escuela son otro punto importante para considerar. El gran número de estudiantes en la misma aula en relación con su tamaño da por resultado un clima bastante caluroso. No existe una limpieza e higiene suficiente y es común ver las aulas desordenadas y sucias. El desnivel del terreno donde la escuela está construida provoca que zonas como el patio y las canchas se inunden y enloden debido a que la mayor parte del suelo es de tierra.

El patio techado es de usos múltiples: para eventos cívicos, las clases de Educación Física, clases variadas, actividades, ensayos, receso, por lo cual es insuficiente cuando se requiere realizar una actividad en específico y por lo regular se ve saturado. Los alumnos disponen de una única cancha de fútbol, la cual está bajo el sol y en malas condiciones y es el lugar alterno

donde se realizan actividades como la clase de Educación Física. No existen áreas verdes ni de sombra, así como tampoco lugares para que los estudiantes puedan sentarse durante el tiempo del receso a excepción de la zona de la cafetería donde existen únicamente dos mesas con cuatro asientos cada una.

De las cuestiones particulares que se relacionan directamente con dificultades educativas se encarga la Unidad de Servicio de Apoyo para la Educación Regular (USAER) la cual forma parte de un modelo de instancias gubernamentales para la educación especial en las escuelas de educación básica. Cuenta con su propio personal y aula para brindar atención a estudiantes canalizados, la mayoría de los casos con dificultades estrechamente relacionadas con problemas de conducta identificados por docentes y prefectos.

Esta iniciativa tiene sus antecedentes en los años setenta con la creación de la Dirección General de Educación Especial y la fundación de los primeros Centros de Rehabilitación de Educación Especial. Fue hasta 1993 que la educación especial se adhiere a la educación regular para fomentar la inclusión y la no discriminación, se elabora el Proyecto General para la Educación Especial en México y se establece la Ley General de Educación sobre la igualdad del acceso a la educación, para que la educación básica satisficiera las necesidades educativas especiales de todos los estudiantes en las escuelas regulares.

Así pues, el objetivo de estas unidades es ayudar a las instituciones educativas regulares a ampliar sus servicios a niños, niñas y adolescentes con capacidades diferentes, promoviendo la inclusión y diversidad en la vida escolar para elevar la calidad educativa y la modernización de las prácticas. Cuenta con un equipo de maestros especialistas en diferentes áreas de educación especial y psicólogos que dan soporte no sólo a estudiantes sino a profesores y padres de familia.

USAER es una instancia a la cual se derivan los estudiantes con necesidades educativas especiales, y funge como puente entre las escuelas regulares y las escuelas de educación especial. (Portal de la educación, 2018).

La Secundaria es atendida por la unidad de USAER No. 13 durante el turno vespertino de lunes a viernes. Según la página de USEBEQ, en el estado de Querétaro un total de 340

instituciones educativas reciben apoyo de una unidad de USAER, de las cuales 154 corresponden a la capital y de estas 17 son escuelas secundarias.

En las escuelas atendidas por USAER existe un espacio que se denomina: *aula de apoyo*, lugar designado para el equipo de Educación Especial dentro de la institución educativa y es el espacio para la intervención con estudiantes con necesidades especiales o capacidades diferentes. El equipo de trabajo es interdisciplinario y está formado por: dos maestras especialistas en aprendizaje que brindan atención a los alumnos y realizan la intervención psicopedagógica y de orientación tanto al personal de la escuela como a los padres de familia; una maestra de lenguaje que facilita los proceso de integración en los alumnos que presentan dificultades en lenguaje y que en consecuencia se ven afectadas sus competencias comunicativas; un psicólogo para contribuir al desarrollo cognitivo y socio-afectivo a través de diferentes estrategias psicopedagógicas. Todos trabajan en colaboración con el departamento de Trabajo Social de la Secundaria, que interviene en el ámbito sociofamiliar que interfieren con el aprendizaje, asesorías y orientación a los padres de familia y a la comunidad escolar (Granados Álvarez, 2007).

Docentes y prefectos derivan a USAER a estudiantes que identifican con dificultades educativas o barreras para el aprendizaje, con discapacidad y aptitudes sobresalientes, lo cual representa una gran diversidad de necesidades y la dificultad que tiene la institución por sí misma para dar atención y seguimiento a esta población.

USAER proporciona apoyos técnicos y metodológicos a la institución que contribuyen a la formación de quienes están en riesgo de exclusión. Una vez que un estudiante es derivado a la unidad, en función de sus características personales, sociales-familiares y educativas, se detectan las necesidades particulares en cada uno de estos ámbitos para, a partir de una evaluación, poner en marcha una respuesta educativa que involucre la forma de enseñanza en el aula, la organización y funcionamiento de la escuela, la relación de la escuela con la familia, todo esto para organizar y planificar un plan de trabajo que contemple los recursos personales, materiales y organizativos (Granados Álvarez, 2007) (figura 6).

Dentro de esta investigación, USAER fue el punto de partida para el diagnóstico y detección de necesidades, realizado desde la materia “Diseño de programas de intervención” que forma

parte del plan de estudios del sexto semestre de la licenciatura en Psicología Educativa. El equipo de USAER expresó¹ su inquietud por la regularidad con la que estudiantes con barreras para el aprendizaje son reportados por incidencias de conducta.

Incluso la línea de acción se hizo difusa cuando a la unidad eran derivados tanto estudiantes con dificultades como otros con conductas disruptivas. Surge por lo tanto un primer filtro donde estudiantes atendidos por USAER se convierten en población objetivo para la intervención. El equipo de USAER trabaja con estudiantes de primer hasta tercer grado, en este caso se trabajó con todos los estudiantes atendidos por este equipo.

¹ Entrevista realizada al equipo de USAER en octubre de 2017 durante el diagnóstico institucional.

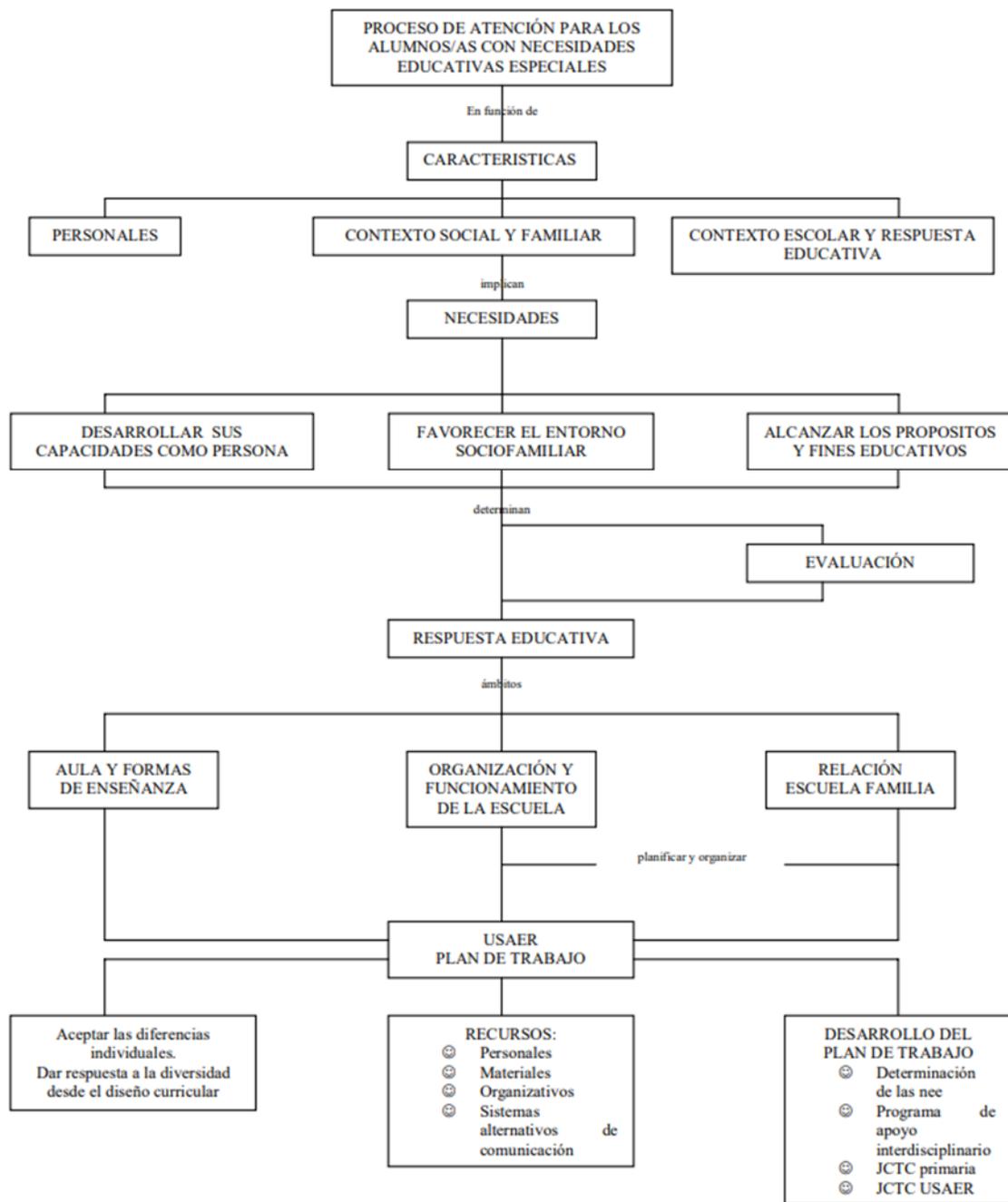


Figura 6. Protocolo de atención para los alumnos con necesidades especiales (Granados Álvarez, 2007).

III.3 Evaluación de necesidades

El objetivo de la evaluación de necesidades (EDN) es como su nombre lo indica: identificar las necesidades específicas en estudiantes que reciben atención en USAER para diseñar una intervención que incida en la regulación de su conducta y con ello impactar directamente en su desempeño escolar: calificaciones, disciplina y disposición a las actividades académicas. Se realizó desde el modelo de decisión educacional de Witkin (Figura 7) que es una herramienta por fases para detectar las necesidades en el ámbito educativo; en la primera fase mediante observación se exploró la institución para reunir información que permita identificar la necesidad latente en la institución. En la segunda fase se recogió la información pertinente a través de las fuentes principales de información para enseguida, en la tercera fase, establecer prioridades y planes de acción que darán respuesta a las necesidades.

Figura 7. Modelo de decisión educacional de Witkin

Modelo de decisión educacional de Witkin (2000)	
¿A quién se quiere evaluar?	Alumnos referidos a U.S.A.E.R.
¿Por qué?	Existen problemas de conducta que inciden en problemas de aprendizaje y un bajo rendimiento escolar.
¿Cuál será el alcance de la evaluación?	Diagnóstico e intervención.
¿Sobre qué necesidades?	Autorregulación de la conducta.
¿Qué datos se recogerán?	Cualitativos y cuantitativos.
¿Con qué métodos?	Encuesta a profesores y prefectos.
¿Qué se hará con los datos?	Diseño y aplicación de un programa de intervención.
¿Qué recursos disponibles hay para la evaluación?	Docentes, prefectos, trabajadora social, equipo de USAER y alumnos.
¿Qué problemas resolverán?	Problemas de aprendizaje y bajo rendimiento escolar.

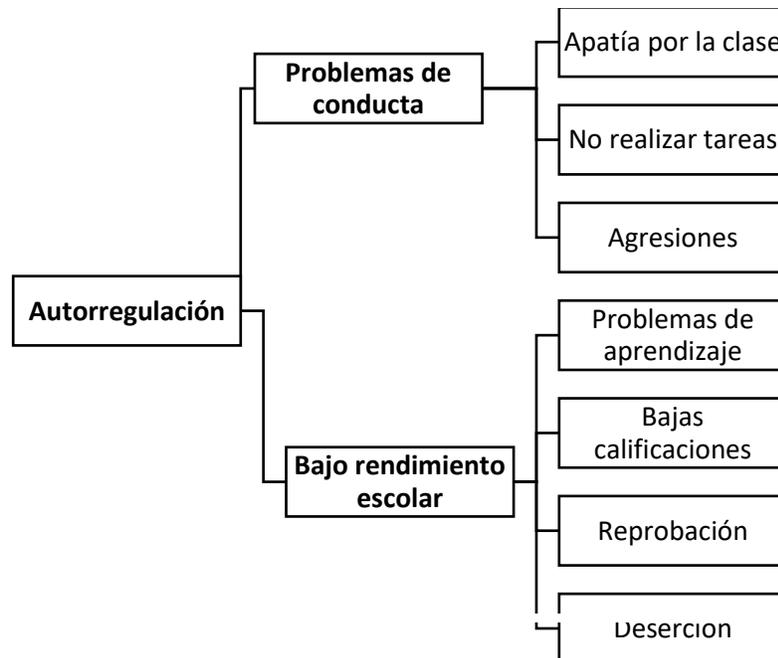
Como producto resultó una evaluación e intervención centrada en estudiantes derivados a USAER, que presentan: problemas de conducta y dificultades en el aprendizaje. Las necesidades son en primera instancia expresadas por la misma institución: profesores, prefectos, Trabajo Social, directivos y las colaboradoras de USAER.

Mediante observación directa entre los meses de septiembre y noviembre de 2017 se identifica que la principal necesidad es la autorregulación de la conducta durante tareas académicas que involucran límites y reglas.

En conversaciones informales durante el diagnóstico institucional en 2017, estudiantes derivados a USAER hacen explícito su desinterés hacia la escuela, falta de objetivos a mediano y largo plazo y rechazo a la autoridad que representan los profesores, prefectos y

directivos. De la misma forma en un tono informal, el cuerpo docente expresa que el pronóstico es poco alentador, desde su punto de vista, estudiantes que han presentado la misma situación no concluyen su educación secundaria o lo hacen de manera deficiente, con bajas calificaciones.

Figura 8. Dimensiones, factores y variables



Dimensiones, factores o variables.

De esta manera, como se ilustra en la figura 8, la dimensión a explorar y el principal problema en los estudiantes es la autorregulación de la conducta, la cual se vuelve explícita y se descompone en dos factores: en los problemas de conducta y el bajo rendimiento escolar. Las variables de los problemas de conducta son la apatía por la clase, no realizar tareas y trabajos en clase, así como la agresión física y verbal hacia los compañeros y maestros; el bajo rendimiento escolar lo indican problemas en el aprendizaje, bajas calificaciones, reprobación de materias y deserción escolar.

IV. Método

A continuación, se presentan datos acerca de la población con la que se trabajó en esta investigación, se describe el método de evaluación que se utilizó y el diseño que se llevó a cabo para la posterior aplicación de las sesiones del taller. Así como una descripción del grupo y la división de éste para el posterior análisis de los resultados.

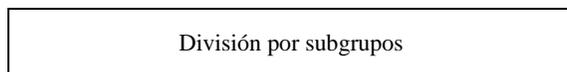
Se trabajó con 26 participantes adolescentes de entre 12 a 16 años, derivados a USAER. El grupo estaba conformado por 20 hombres y 6 mujeres; 11 participantes eran de 1° grado, 9 de 2° grado y 6 de 3° grado. El muestreo fue no probabilístico por conveniencia con los siguientes criterios de inclusión:

- Estudiantes atendidos por USAER No. 13.
- Estudiantes que reportan problemas de conducta. Tomando en cuenta los reportes y suspensiones enviados a los padres de familia por el departamento de Trabajo Social. El criterio de problemas de conducta se obtuvo mediante el registro de reportes por estudiantes en el periodo de noviembre-diciembre del 2017 llevado por los prefectos de cada grado.
- Estudiantes que presenten bajo rendimiento académico. Este criterio se evaluó a partir de las calificaciones de los estudiantes durante el periodo de noviembre-diciembre del 2017.

Para fines analíticos se divide el grupo en dos subgrupos que permiten visualizar la dimensión contextual útil para hablar de los resultados y alcances de la intervención, esta división se realiza posterior a la realización del taller (figura 9):

- Subgrupo A: participantes de los que se tiene un registro de evaluación previa y posterior a la intervención.
- Subgrupo B: aquellos de quienes no se cuenta con el post test.

Figura 9. División de subgrupos



Participantes totales	Subgrupo A		Subgrupo B	
26	19	73%	7	27%

Del subgrupo B (Figura 9), integrado por aquellos de los que no se cuenta con el post test de la BANFE, llama la atención la variable de la conducta, puesto que además de que no asistieron a la aplicación del post test mantenían su participación en las sesiones del taller por considerarlo obligatorio; aunado a esto resaltan los reportes de conducta que la mayoría de este subgrupo presenta, puesto que el 71.4% de ellos tiene más de 10 (ver figura), y se deduce que la inasistencia a la post evaluación se debe probablemente a un rechazo por concluir las actividades relacionadas al taller.

Por motivos referentes a las actividades institucionales de fin de ciclo, encontrar a los responsables de Trabajo Social imposibilitó el acceso a la información sobre los reportes de conducta, materias reprobadas y calificaciones finales de los alumnos participantes, por lo que no se cuenta con la información para hacer el cierre comparativo de estos indicadores. Algo similar sucedió con el departamento de USAER, ya que, a pesar de estar enterados de las actividades de cierre de la intervención, las últimas semanas de clase ya no estaban en actividad y por lo tanto el espacio que se utilizaba para la aplicación se hallaba cerrado, razón por la cual algunos de los post test fueron aplicados en la sala de maestros y algunas veces incluso el patio.

Este estudio es de corte mixto: cualitativo y cuantitativo, con un alcance exploratorio, pre – experimental, para ampliar lo conocido hasta ahora sobre las variables que en este caso serían, el taller de baile a modo de estímulo sobre las funciones ejecutivas del grupo de estudiantes.

No hubo grupo control, porque se consideró algo fuera de los parámetros éticos al trabajar con el grupo de USAER.

Consideraciones éticas:

Definido el diseño de la investigación, se prosiguió a establecer el respectivo contacto con las autoridades de la institución, esto con el fin de obtener las autorizaciones respectivas, para aplicar las pruebas a los estudiantes y la participación en el taller.

Se llevó a cabo la presentación con madres y padres de familia de los participantes para la explicación del proyecto y solicitar las firmas de consentimiento informado, dado que los participantes son menores de edad.

Una semana después de la presentación con los padres de familia se presentó a los estudiantes el taller como parte de una investigación para obtener su participación voluntaria en cada una de las sesiones programadas. Tanto a éstos como a los padres de familia se les notificó que su información se mantendría como datos confidenciales y sería utilizada exclusivamente para la investigación.

Instrumentos de registro:

Para registrar el inicio, término y proceso de los estudiantes en el taller se diseñaron tablas de registro que incluyen la consecución o no de las actividades por sesión, las asistencias de los participantes, así como la participación cooperativa en las sesiones como proceso grupal, por lo que se generaron tablas para sintetizar la información:

- **Tabla de participantes:** resultados obtenidos en BANFE, total reportes de conducta, calificaciones y materias reprobadas, sustituyendo el nombre por numerar consecutivamente a quienes participaron por razones de confidencialidad.
- **Rúbricas de actividades por sesión:** indicador por actividad, de cada participante registra si logró la actividad, está en proceso o no la logró de acuerdo con indicadores específicos de cada actividad por sesión.
- **Tabla de síntesis:** síntesis del taller. Indica los resultados de todas las sesiones por participante.

IV.1 Batería de Funciones Ejecutivas y Lóbulos Frontales (BANFE)

Se utilizó la segunda edición de la Batería de Funciones Ejecutivas y Lóbulos Frontales (BANFE), propuesta por Flores Lázaro Julio Cesar y Feggy Ostrosky Shejet en 2012 y revisada en 2015. Es un instrumento que tiene por objetivo la exploración y evaluación de los procesos cognitivos que dependen de la corteza prefrontal, evalúa el desempeño de las

funciones ejecutivas en personas de habla hispana de 6 a 85 años y tiene normas específicas para la población mexicana. Valora 15 procesos agrupados en tres áreas: orbitomedial, prefrontal anterior y dorsal lateral. Para fines de esta investigación, el área a evaluar es la orbitomedial para la cual se realizan las siguientes tareas: Laberintos, Clasificación de cartas, Efecto Stroop A y B, Juego de cartas que evalúan respectivamente las siguientes capacidades: control motriz y planeación visoespacial; generar hipótesis de clasificación; inhibir una respuesta equivocada (flexibilidad mental) y mantener una conducta en relación al reforzamiento positivo; inhibir una respuesta altamente automatizada; y determinar relaciones riesgo-beneficio y obtener la mayor ganancia

Para la calificación primero se obtienen las puntuaciones naturales de cada una de las subpruebas, las cuales varían cada una de acuerdo con el protocolo de aplicación y la misma naturaleza de las tareas (ver figura 10). Estas calificaciones han de codificarse de acuerdo con los valores de las Tablas de Puntuación Codificada considerando factores como la edad y escolaridad. Ya que se han codificado las puntuaciones se suman las de cada subprueba para obtener el total del área evaluada y transformarlo en puntuación normalizada, lo cual permite determinar el diagnóstico de la ejecución del participante evaluado (Figura 11).

La aplicación del pre test, se realizó durante los días 18 al 25 de abril del 2018, con una duración aproximada de 30 minutos. La prueba se aplicó en el aula de USAER de la institución en dos momentos: 1) tareas de laberintos y Stroop; 2) clasificación de cartas y prueba de juego. La aplicación del post test se realizó durante los días 13 al 20 de junio del 2018, también en dos momentos y con una duración aproximada de 30 minutos cada una.

Figura 10. Tareas para evaluar área orbitomedial de la BANFE

TAREA	OBJETIVO	DESCRIPCIÓN	CALIFICACIÓN
Laberintos	Evaluar las capacidades de control motriz y planeación visoespacial	Se conforma de cinco laberintos que incrementan su nivel de dificultad debido a que progresivamente se tienen que realizar planeaciones con mayor anticipación espacial para llegar a lenta. Evalúa la capacidad para respetar límites (control de impulsividad) y planear la ejecución motriz para llegar a una meta específica; involucra áreas que intervienen en el control motriz y planeación.	Suma de cada tipo de error cometido (número de veces que atraviesa las paredes y número de veces que entra a un camino sin salida); para el tiempo se considera el promedio de todos los laberintos resueltos.
Clasificación de cartas	Evaluar la capacidad de generar hipótesis de clasificación, inhibir una respuesta equivocada (flexibilidad mental) y mantener una conducta en relación con el reforzamiento positivo.	Se basa en la prueba <i>Wisconsin Card Sorting Test</i> . Consiste en una base de cuatro cartas que tienen cuatro figuras geométricas diferentes (círculo, cruz, estrella y triángulo), las cuales a su vez tienen propiedades: número y color. El evaluado tiene que acomodar las 64 tarjetas que se le presentan debajo de una lámina por medio de un criterio que él mismo tiene que generar (color, forma o número). La decisión correcta es establecida por un criterio arbitrario del evaluador.	Hay cinco calificaciones a tomar en cuenta: aciertos (correspondencia entre el principio de clasificación de la prueba y el del evaluado), errores (no correspondencia entre el principio de clasificación de la prueba y el del evaluado), perseveraciones (la carta inmediata-posterior a un error corresponde al mismo criterio erróneo), perseveraciones diferidas (cuando se utiliza el mismo criterio equivocado de alguno de los cuatro errores anteriores) y errores de mantenimiento (después de tres aciertos consecutivos no se mantienen el principio de clasificación y se cambia por otro).
Efecto Stroop A y B	Evalúa la capacidad para inhibir una respuesta altamente automatizada.	Consiste en una lámina integrada por una columna de seis nombres de colores cada una. La prueba plantea dos condiciones: neutral (se lee la palabra impresa) y conflictiva (mencionar el color en que la palabra está impresa, que es distinto).	Error Stroop (cuando se nombra mal el color), error no Stroop (cuando no leyó correctamente la palabra), tiempo y aciertos (palabras leídas correctamente).
Juego de cartas	Evalúa la capacidad para determinar relaciones riesgo-beneficio y obtener la mayor ganancia.	Se dan pocas instrucciones para crear un escenario incierto. El evaluado debe establecer relaciones de riesgo-beneficio de manera que progresivamente deje de seleccionar cartas con ganancias altas, pero con mayor riesgo de pérdida y elija cartas con ganancias moderadas o bajas a largo plazo, pero que a largo plazo representan ganancias netas.	Se toma en cuenta número de cartas escogidas de cada bloque, número de castigos o pérdidas, puntuación total obtenida y el porcentaje de cartas de riesgo tomadas.

Figura 11. La puntuación normalizada permite la interpretación de las puntuaciones totales

Puntuación total normalizada	Clasificación
116 en adelante	Normal alto
85 a 115	Normal
70 a 84	Alteración leve-moderada
69 o más	Alteración severa

IV.1 El taller

Se espera que quienes participan sean capaces de construir sus propios criterios para mediar su comportamiento, para ello se proponen estrategias para desarrollar su competencia autorregulativa, estrategias basadas en la motivación, autoobservación y concientización de sus acciones y así establecer un plan que prevenga y establezca una autoevaluación de la mala conducta. Para ello la actividad física entendida como la realización de ejercicios simples: correr, saltar, mover la cabeza, entre otras, se propone como medio de trabajo para ejercitar las funciones ejecutivas, las consignas de movimiento colaborarán en mantener el estado de alerta, puesto que el estímulo verbal que se percibe a través de la función auditiva pasa por un proceso de análisis en el tercer bloque funcional y posteriormente se almacena en la memoria, dicho proceso es lo que se pretende permita la consecución de los objetivos por parte de los participantes.

Se implementó un taller como intervención para incitar al trabajo en conjunto que permitiera conseguir los objetivos de las actividades. Por taller se entiende “una forma de enseñar, y sobre todo de aprender, mediante la realización de actividades que en gran medida se llevan a cabo conjuntamente” (Gutierrez, 2009, pág. 3).

Una vez que todos los participantes fueron evaluados, inició el taller de 6 sesiones² los miércoles, intercalando los horarios de trabajo, una semana en el primer módulo de 1:30 a 2:20 y otra semana en el segundo módulo de 2:20 a 3:10 del turno vespertino, esto con el fin

² La planeación del taller se realizó en cartas descriptivas de acuerdo con las variantes y dimensiones. La cantidad de sesiones y su calendarización fue de acuerdo con el calendario escolar de la institución y del departamento de USAER.

de no interferir cada miércoles en la misma materia. Las sesiones fueron programadas con una frecuencia semanal, y se realizaron entre la primera semana de mayo de 2018 y la última semana de junio de 2018, de acuerdo con el calendario escolar y a la planeación de actividades de USAER.

La planeación de las sesiones se realizó de acuerdo con las tareas que evalúa la prueba BANFE en la subprueba orbitomedial, con el fin de posteriormente hacer una comparación pretest-postest y analizar si existen cambios o no en los resultados obtenidos en la prueba.

Las sesiones se estructuraron de acuerdo con el modelo del psicodrama de Moreno, definido como el método para coordinar grupos a través de la acción, integrado por las siguientes fases: la preparación de la acción o calentamiento, el actuar o dramatizar y el compartir o verbalización, las cuales constituyen el procedimiento de forma secuencial de la acción (Bello, 2000).

En este caso la dramatización es sustituida por ejercicios inspirados en la propuesta de movimiento de Laban (1978) quien menciona 16 tipos de movimiento (Figura 12) que se divide en: movimientos elementales (niños menores de 11 años), y temas avanzados (niños mayores de 11 años). De igual manera las formas de los temas avanzados y los temas elementales se pueden intercalar, sin dejar de ser el fundamento de la enseñanza de la danza la de los grupos de menor edad, es decir los temas elementales. (Laban, 1975).

Por otro lado, para el proceso grupal (Figura 13) se consideró una de las seis constantes propuestas por Enrique Pichón Rivièrè (1975), la cual se centra en la tarea: cooperación, es decir se observa en cada actividad si el grupo opera colectivamente y si las participaciones individuales contribuyen al logro de la meta.

Figura 12. Temas de movimiento en Laban

DIECISÉIS TEMAS DE MOVIMIENTOS BÁSICOS (Laban, 1975)	
Tema	Descripción
1. Conciencia del cuerpo	El juego del movimiento de las diferentes partes del cuerpo lleva al niño o a la niña al contacto con la danza.
2. Conciencia del peso y el tiempo	El niño toma conciencia de que todo movimiento puede ser sostenido o súbito, vigoroso, leve.
3. Conciencia del espacio	El niño advierte la diferencia entre movimientos estrechos o amplios y la aproximación del centro de su cuerpo con el espacio exterior que le rodea (habitación, piso, paredes, techo).
4. Conciencia del flujo del peso corporal en el espacio y el tiempo	La plasticidad del cuerpo: el niño realiza movimientos en línea recta, así como en trayectos tortuosos y serpenteantes con diferentes velocidades y ritmos.
5. Adaptación a compañeros	El niño interactúa con los compañeros a través de dinámicas como “las estatuas” para fortalecer la sensación de pertenencia a un grupo, se puede agregar contraste de velocidad (rápido-lento) y dirección (recta-tortuosa).
6. Uso instrumental de los miembros del cuerpo	El niño utiliza sus manos y brazos como instrumentos (pinzas, cucharas) y las piernas para locomoción (trasladarse, caminar, correr, brincar, girar).
7. Conciencia de las acciones aisladas	Se desarrollan habilidades para producir una serie de descargas súbitas de impulsos de movimiento que se siguen unos a otros con rapidez (repetición de movimientos vigorosos).
8. Ritmos ocupacionales	Acciones que se traducen a transiciones entre esfuerzos, hay una relajación antes de que la principal acción sea repetida (una desaparición de energía y una posterior repetición eficaz).
9. Formas del movimiento	Experimentar la diferencia entre los diseños angulares y los curvos realizados en una misma posición (extensión posible en una esfera de movimiento).
10. Combinaciones de las ocho acciones básicas de esfuerzo	Pueden encontrarse muchas sucesiones de dos, tres o más acciones básicas de esfuerzo (conteniendo una variación de movimientos).
11. Orientación en el espacio	Realizar secuencias de movimientos de modo tal que cada uno se dirija a cierto punto en el espacio que rodea al cuerpo y hacer cambios entre puntos de manera armónica y fluida.
12. Figuras y esfuerzos usando diferentes partes del cuerpo	Cualquier forma o diseño regular puede contener uno o más esfuerzos, las variaciones dependen de las figuras, esfuerzos y partes del cuerpo que se combinen o se siguen en la acción.
13. Elevación desde el suelo	La suspensión del cuerpo en el aire le sigue a una caída sobre una o ambas piernas, el movimiento de las piernas se combina con los esfuerzos correspondientes en las partes inferiores del cuerpo y las partes superiores pueden o no realizar esfuerzos.
14. Despertar de la sensación de grupo	Los individuos pueden realizar el mismo esfuerzo, pero moviéndose en diferentes direcciones, la repetición exacta de las improvisaciones enriquece la imaginación y robustece la memoria del movimiento.
15. Formaciones grupales	Las formaciones grupales más sencillas pueden sufrir variaciones (filas y círculos), los movimientos y ritmos que se producen tienen una variedad infinita, cualquier formación que se desee puede lograrse mediante el conjunto de pasos y movimientos realizados con diferentes esfuerzos.
16. Cualidades expresivas o modos de los movimientos	Expresiones emocionales y físicas, el niño ejercita la cooperación de estas facultades. El movimiento como la expresión de los modos de acción definidos es un lenguaje de acción en el que diferentes intenciones y esfuerzos corporales y mentales se disponen en un orden coherente, la cooperación organizada de las facultades mentales.

Figura 13. Rúbrica proceso grupal

Observación grupal	
Con cooperación: El grupo da muestras de ánimo, respeto, impulsa a sus compañeros a realizar la actividad, sonrisas, aplausos, realizan las actividades. VALOR: 2	Sin cooperación: Se muestran burlas, empujones, agresiones verbales, se ignoran entre compañeros, no realizan las actividades. VALOR: 0

La observación grupal con adolescentes es importante en tanto que durante la adolescencia se produce un “espacio transicional para sostener una estructuración psíquica”, el adolescente muestra características que solo aparecen mientras se está en el grupo. En la fase temprana de su vida, los niños necesitan un objeto humano para actualizar funciones mentales y psíquicas, y mediante el cual adquieren seguridad y confianza, consiguiendo sentirse pertenecientes a un grupo (Montserrat, 2020).

Sobre las situaciones grupales “es en este proceso donde deberá surgir el reconocimiento de sí y del otro en el diálogo e intercambio permanente (..) todo grupo se plantea explícita o implícitamente una tarea, la que constituye su objetivo o finalidad” (Rivière, 1975). De esta forma la observación directa permite obtener información estando en contacto directo con los hechos a observar. “Este tipo de técnicas se utilizan durante el trabajo de campo, observando y entrevistando in situ a las personas que forman parte del contexto con toda su peculiaridad” (Benguría, et al 2010), se trata de un análisis cualitativo acerca de los avances que el grupo presenta a lo largo de la intervención.

Dos de las investigadoras videograbaron cada una de las sesiones para llenar dos rúbricas correspondientes a cada sesión, una referente a la cooperación grupal (Figura 13) y otra al logro de metas por participante correspondiente a cada actividad en la que se utilizan colores para ejemplificar el avance del logro de metas (Figura 14). Este dato se recoge en las tablas por sesión (ver resultados) para tener una visión longitudinal, es decir, de todo el proceso del taller y sus sesiones.

Figura 14. Rúbrica logros individuales

Sesión 1	
Actividad 1	Lo logró: "Realiza la acción frente al grupo". Color verde, Valor 2
	En proceso: "Hace la actividad en su lugar, con risas, de manera rápida o con movimientos cortos". Color naranja Valor 1
	No lo logró: "No atiende a la consigna, se queda en su lugar". Color rojo Valor 0
Actividad 2	Lo logró: "Participó, la mayor parte del tiempo, diciendo verbalmente lo que escuchaba en los sonidos". Color verde, Valor 2
	En proceso: "Participó solo algunas veces, diciendo lo que escuchaba y aparecieron algunas risas" ". Color naranja Valor 1.
	No lo logró "No participó en la actividad". Color rojo Valor 0
Actividad 3	Lo logró: "Participó haciendo movimientos al ritmo de la música". Color verde, Valor 2
	En proceso: "Solo algunas veces, realizó movimientos y aparecieron risas" ". Color naranja Valor 1.
	No lo logró: "No realizó ningún movimiento" Color rojo Valor 0.

La calendarización de las sesiones está distribuida en el siguiente cronograma (Figura 15), en donde se señala la fecha, la actividad y el objetivo. La descripción detallada de las sesiones se encuentra en las cartas metodológicas (anexos), en las cuales se especifica el tiempo, las actividades a realizar y su objetivo.

Se hacen consideraciones sobre el contexto institucional donde se desarrolló el proyecto, para dar cuenta de los alcances y obstáculos para la implementación del proyecto.

Figura 15. Cronograma del taller

Fecha	Actividad	Objetivo
11/04/18	Reunión con padres de familia	Presentar el proyecto a padres de familia y obtener el consentimiento informado.
12/04/18	Reunión con estudiantes	Presentar el proyecto a los participantes.
12/03/18 a 18/03/18	Preevaluación	Aplicar a los participantes la prueba BANFE.
02/05/18	Sesión 1	Trabajar la desinhibición y la agudización del oído, a partir de actividades específicas que permitan el desenvolvimiento llevado a cabo por los participantes, así como la percepción de distintos estímulos auditivos.
09/05/18	Sesión 2	Trabajar límites y reglas, a partir de consignas específicas que permitan la regulación de la actividad llevada a cabo por los participantes, que los participantes logren integrar la relación entre los límites y las reglas dentro de cualquier actividad que se busque realizar.
16/05/18	Sesión 3	Trabajar flexibilidad mental haciendo uso de estrategias y planeen hipótesis, Inhiban conductas desfavorables y refuercen conductas favorables para la solución de problemas.
23/05/18	Sesión 4	Ejercitar la organización espacial a través de movimientos que les permitan a los estudiantes integrar su cuerpo en el espacio físico
30/05/18	Sesión 5	Trabajar las formas y principios básicos del movimiento, a partir de actividades que permitan a los estudiantes ejercitar su equilibrio y coordinación.
06/06/18	Sesión 6	Trabajar la velocidad y la amplitud como formas en las que podemos movernos, además de ejercitar la motricidad y el ritmo como parte de las funciones ejecutivas.
13/06/18 a 20/06/18	Posevaluación	Aplicar a los participantes la prueba BANFE.

VI. Resultados

Se presentan resultados en el siguiente orden: consideraciones por sesión que corresponden a temas que son tareas de la BANFE, de cada sesión, consideraciones generales sobre la cooperación grupal y anotaciones de la relación con la institución; se trata de tres dimensiones: individual, grupal e institucional, esta última emergió como necesaria para entender mejor los resultados del programa de intervención, sus alcances, limitaciones y elementos a tener en cuenta para posteriores intervenciones. Por último, presentamos una lectura del proceso del taller como totalidad y la comparación entre dos variables: pre test y post test.

Características iniciales del grupo

La prefectura de la institución informa que 100% de los participantes cuentan con reportes de conducta, con un promedio de seis reportes acumulados, 69% tiene un bajo rendimiento escolar, es decir, su promedio de calificaciones se encuentra por debajo de siete (gráficas en anexos) y 37% tiene un promedio de dos materias reprobadas durante el periodo escolar noviembre - diciembre 2017. El bajo rendimiento y conductas disruptivas se presentan frecuentemente en el ámbito educativo e incluyen agresión física y verbal a compañeros y docentes, incumplimiento de tareas y faltas al reglamento escolar. Los participantes 6, 14, 17, 21, 22 y 23 contaban con diez reportes o más entre septiembre de 2017 y mayo de 2018.

Tras evaluar las tareas del área orbitomedial con la prueba BANFE, el 96% de los participantes que iniciaron el taller obtuvo una puntuación normalizada inferior a 84, lo cual, según la estandarización de la prueba da cuenta de alteraciones en las funciones ejecutivas de la zona orbitomedial que van desde un grado leve-moderado hasta severo.

Dentro del grupo inicial de participantes, que es atendido por la unidad de USAER, se encuentran grupos diferenciados por características específicas como es el caso de un grupo con necesidades de educación especial integrado por los participantes 2, 8, 13, 17, 24, 25 y 26 (subrayado rosa en las figuras 16 y 17), de los cuales USAER, durante entrevistas informales, reporta la sospecha de algunos trastornos del neurodesarrollo como autismo, discapacidad intelectual y dificultades específicas de aprendizaje, aunque ni la institución ni el departamento proporcionan un diagnóstico formal; por otro lado están los participantes 3 y 12 a los que se subrayó en azul en las listas de subgrupos (figuras 16 y 17) quienes son reconocidos por las maestras de USAER como estudiantes de “alto rendimiento escolar”; de igual manera los participantes 4, 5, 6, 7, 10, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 21 y 25 eran derivados al aula de USAER por problemas de conducta que los docentes referían.

Considerando los factores de rendimiento académico y conducta que resultaron de la evaluación de necesidades y en relación con los procesos cognitivos en un trabajo individual, grupal e institucional, se recurre al baile, no como sucesión coreográfica sino como principios

de movimiento con la intención de provocar un cambio en el desarrollo de las funciones ejecutivas por el trabajo cognitivo que el movimiento implica.

Figura 16. Subgrupo A

SUBGRUPO A				
ESTUDIANTE	Promedio de calificaciones nov- dic 2017	Materias reprobadas nov- dic 2017	# reportes sep 2017 a may 2018	Puntuación normalizada BANFE marzo 2018
1. participante 1	6.5	0	7	44
2. Participante 2	6.7	0	1	46
4. Participante 4	6.8	0	8	44
5. Participante 5	7.3	0	1	44
7. Participante 7	6.2	1	9	50
8. Participante 8	8.8	0	1	73
9. Participante 9	6.5	1	8	77
10. participante 10	6.7	1	9	110
11. participante 11	6.8	0	5	46
12. participante 12	7.3	0	2	61
13. participante 13	6.8	1	4	54
16. Participante 16	6.6	4	4	47
18. participante 18	8.1	0	2	44
19. participante 19	6.2	0	4	46
20. Participante 20	6.3	3	7	50
23. participante 23	6.1	0	11	44
24. Participante 24	7.5	0	1	46
25. Participante 25	8.9	0	1	70
26. Participante 26	6.3	0	1	44
Promedio	6.97	0.58	4.53	54.74
Desviación estándar	0.83	1.12	3.39	17.09

Del subgrupo B (Figura 17), integrado por aquellos de los que no se cuenta con el post test de la BANFE, llama la atención la variable de la conducta, ya que, aunque no asistieron a la aplicación del post test mantenían su participación en las sesiones del taller por considerarlo obligatorio; aunado a esto resaltan los reportes de conducta que la mayoría de este subgrupo presenta puesto que el 71.4% de ellos tiene más de 10, y se deduce que la inasistencia a la post evaluación se debe probablemente a un rechazo por concluir las actividades relacionadas al taller.

Figura 17. subgrupo B

SUBGRUPO B				
ESTUDIANTE	Calificaciones nov- dic 2017	Materias reprobadas nov- dic 2017	# reportes sep 2017 a may 2018	Puntuación normalizada BANFE marzo 2018
3. Participante 3	6.4	0	1	50
6. Participante 6	7.5	0	16	69
14. participante 14	6.4	1	19	63
15. participante 15	6.8	0	1	46
17. Participante 17	7.6	0	10	39
21. participante 21	6.6	1	17	77
22. participante 22	6.1	5	12	46
Promedio	6.77	1.00	10.86	57.33
Desviación estándar	0.57	1.83	7.38	14.65

Antes de la primera sesión del taller los participantes no realizaban actividades grupales dentro del departamento de USAER, todas las tareas o evaluaciones que se les aplicaban las hacían de manera individual, y al ser este taller la primera interacción que tienen como grupo las reacciones pudieron verse un tanto incómodas.

Sesión 1: Desinhibición y agudización del oído

Se trabajaron tres actividades:

1. Saludo con movimiento: a partir de la realización de movimientos al mismo tiempo compartir algo con los demás, trabajar la desinhibición con el grupo y la integración grupal.
2. Reconocimiento del sonido: trabajar la atención a partir de la identificación y la escucha de los distintos estímulos auditivos que se les presenten.
3. Baile rítmico: siguiendo con la idea de generar una apertura grupal, y la desinhibición a partir de la generación de movimientos espontáneos, pero ahora con la relación de los sonidos, para formar movimientos rítmicos.

Se relacionan con el proceso cognitivo de la atención a diferentes sonidos que se les presentaban y a sus compañeros cuando se les preguntaba por qué tipos de sonidos escuchaban, dentro del mismo trabajo grupal se establece una relación entre los participantes, en cuanto a los tipos de movimiento se buscó generar un ambiente relajado en el que pudieran expresar sus movimientos con espontaneidad, de manera que establecieran una relación

grupales (ver figura 5), a partir de los movimientos espontáneos y su repetición entre quienes participan se generan más variantes de movimiento, se enriquecen la imaginación de los compañeros de manera recíproca.

En el subgrupo A (Figura 18) encontramos que los participantes 11 y 24 no lograron el objetivo ya que no realizaron ningún movimiento, se mostraban incómodos o se distraían con sus compañeros, en las tres actividades se notaban dispersos e incluso no atendían las indicaciones que se les daban, los participantes no realizaban los movimientos o los realizaban de manera forzada; en el caso particular del participante 26 de quien se tiene sospecha de trastorno del espectro autista las interacciones con los otros participantes resultaban muy forzadas, incluso reaccionaba de manera un tanto agresiva cuando los otros participantes intentaban animarlo a moverse de lugar o lo miraban fijamente.

Figura 18. Rúbrica de actividades por sesión 1 (subgrupo A)

Tema: Desinhibición y agudización del oído (subgrupo A)				
Estudiante	Actividad 1	Actividad 2	Actividad 3	puntaje
Participante 1	Lo logró	Lo logró	No lo logró	4
Participante 2	No lo logró	En proceso	No lo logró	1
Participante 4	NO ASISTIÓ			
Participante 5	En proceso	Lo logró	No lo logró	3
Participante 7	No lo logró	En proceso	No lo logró	1
Participante 8	NO ASISTIÓ			
Participante 9	En proceso	En proceso	No lo logró	2
Participante 10	NO ASISTIÓ			
Participante 11	No lo logró	No lo logró	No lo logró	0
Participante 12	NO ASISTIÓ			
Participante 13	En proceso	Lo logró	No lo logró	3
Participante 16	NO ASISTIÓ			
Participante 18	Lo logró	Lo logró	Lo logró	6
Participante 19	En proceso	En proceso	En proceso	3
Participante 20	En proceso	No lo logró	No lo logró	1

Participante 23	No lo logró	En proceso	En proceso	2
Participante 24	No lo logró	No lo logró	No lo logró	0
Participante 25	NO ASISTIÓ			
Participante 26	No lo logró	No lo logró	No lo logró	0

En el subgrupo B (Figura 19) llama la atención que los participantes se mantienen en su mayoría en proceso de las actividades, se notaban distraídos y con resistencia a realizar los movimientos sobre todo a bailar, sin embargo, participaron de manera constante y atendían las indicaciones, mantuvieron una comunicación grupal constante, entre comentarios y risas nerviosas.

Figura 19. Rúbrica de actividades por sesión 1(subgrupo B)

Tema: Desinhibición y agudización del oído (subgrupo B)				
Estudiante	Actividad 1	Actividad 2	Actividad 3	puntaje
Participante 3	En proceso	En proceso	En proceso	3
Participante 6	En proceso	En proceso	No lo logró	2
Participante 14	En proceso	Lo logró	No lo logró	3
Participante 15	Lo logró	En proceso	No lo logró	3
Participante 17	En proceso	Lo logró	En proceso	5
Participante 21	En proceso	En proceso	En proceso	3
Participante 22	NO ASISTIÓ			

En cuanto a las inasistencias de los participantes 4, 8, 10, 12, 16, 22 y 25, pensamos que indican un rechazo o desinterés al taller posiblemente por la idea de realizar actividades de baile ya que se les había indicado el día en que el taller iniciaría. En la figura 20 se reporta la cooperación grupal, así como algunas anotaciones acerca de la institución.

Figura 20. Rúbrica de cooperación grupal sesión 1

Tema: Desinhibición y agudización del oído	
Cooperación grupal	0

Anotaciones institución	Este es el primer acercamiento como un grupo entre los participantes atendidos por USAER por lo que al ser la primera interacción que tienen como grupo las reacciones pudieron verse forzadas. La sesión se realizó dentro del aula de USAER, lo que dejó al equipo con muy poco espacio para que los participantes se desarrollaran de una manera más libre o espaciosa, también las maestras de USAER se encontraban presentes para evitar disturbios dentro del grupo, lo que probablemente provocó que los participantes se negaran o resistieran a realizar los movimientos indicados.
-------------------------	--

Sesión 2: Límites y reglas.

Se trabajaron tres actividades:

1. Sigamos la música: a través de movimientos simples acompañados con música que incluyan el mayor número de partes del cuerpo, se logra progresivamente la desinhibición y cooperación en grupo.
2. Simón dice: luego de que se indique determinado movimiento, el resto del grupo deberá imitarlo, de manera que es esencial mantenerse atentos, pues sólo se repite la acción si se dice antes la frase “Simón dice”, esto para trabajar límites y atención.
3. Golpe y aplauso: con la intención de continuar trabajando con límites y reglas en combinación con la coordinación y ritmo, se debe realizar una secuencia de movimientos sistematizados de golpes y aplausos con la regla de que con cada error deberán volver a iniciar.

La relación que se estableció en esta sesión fue el trabajo de límites y reglas con el proceso cognitivo de la regulación de la actividad, en la cual la música era esencial para marcar el ritmo y se reforzaba la atención para seguir las consignas de manera correcta.

Las actividades fueron útiles para trabajar los tipos de movimiento (ver figura 5): conciencia del cuerpo, adaptación a compañeros y sensación de grupo se permitió un juego con el cuerpo que ofreciera un primer contacto con la danza. Al mismo tiempo la interacción mediante el seguimiento de un ritmo en un mismo esfuerzo colectivo fortalece la pertenencia y da paso a más formas de movimiento que pueden ser imitadas.

El trabajo con el cuerpo, el ritmo y la velocidad posibilita la consciencia del movimiento y el peso a través de las formas exploradas para cumplir las consignas en un tiempo específico determinado por la música en forma de esfuerzos y repeticiones rítmicas

Del subgrupo A (Figura 21), es significativo que sus resultados sobre “límites y reglas” muestran que la primera actividad fue la más difícil de realizar, los participantes 4, 10, 15, 16 y 23 no fueron capaces de realizar los movimientos. Se mostraban incómodos e incluso miraban con risas a quienes sí realizan la indicación.

El participante 16 participaba con comentarios que invitaban al resto a burlas, y algunos de ellos continuaban, otros intentaban realizar las actividades visiblemente apenados. En el caso particular del participante 26, nuevamente fue difícil que se integrara al taller desde que se acudió por él al salón de clases, pero sorpresivamente se le observó más atento y logró seguir las consignas con ayuda de las maestras de USAER que apoyaron la actividad.

En la actividad 2 la participación aumentó hasta que en la tercera casi todos y todas, a excepción del participante 5, alcanzaron la clasificación de “Lo logró”.

Figura 21. Rúbrica de actividades por sesión 2 (subgrupo A)

Sesión 2, Tema: Límites y reglas (subgrupo A)				
Estudiante	Actividad 1	Actividad 2	Actividad 3	Puntaje
Participante 1	En proceso	Lo logró	Lo logró	5
Participante 2	Lo logró	Lo logró	Lo logró	3
Participante 4	No Lo logró	En proceso	Lo logró	3
Participante 5	Lo logró	En proceso	En proceso	4
Participante 7	En proceso	Lo logró	Lo logró	5
Participante 8	Lo logró	Lo logró	Lo logró	6
Participante 9	En proceso	Lo logró	Lo logró	5
Participante 10	No Lo logró	Lo logró	Lo logró	4
Participante 11	Lo logró	Lo logró	Lo logró	6
Participante 12	En proceso	Lo logró	Lo logró	5
Participante 13	Lo logró	Lo logró	Lo logró	6
Participante 15	No Lo logró	Lo logró	Lo logró	4
Participante 16	No Lo logró	En proceso	Lo logró	3
Participante 18	Lo logró	Lo logró	Lo logró	6

Participante 19	En proceso	Lo logró	Lo logró	5
Participante 20	En proceso	En proceso	Lo logró	4
Participante 23	No Lo logró	Lo logró	Lo logró	4
Participante 24	Lo logró	Lo logró	Lo logró	6
Participante 25	En proceso	Lo logró	Lo logró	5
Participante 26	Lo logró	Lo logró	Lo logró	6

El subgrupo B (Figura 22) mostró mayor resistencia a seguir al grupo, realizan movimientos ligeros y poco visibles. El participante 6, en compañía del 20 del subgrupo A que en cambio sí intentaba realizar los movimientos, se negaba explícita y completamente a realizar la actividad con comentarios de desagrado y gestos que dejaban más en claro su desinterés por el taller, pero progresivamente fue colaborando un poco más en el resto del taller mientras que el resto alcanzó un desempeño satisfactorio.

Figura 22. Rúbrica de actividades por sesión 2 (subgrupo B)

Sesión 2, Tema: Límites y reglas (subgrupo B)				
Estudiante	Actividad 1	Actividad 2	Actividad 3	Puntaje
Participante 3	En proceso	Lo logró	Lo logró	5
Participante 6	No Lo logró	En proceso	En proceso	2
Participante 14	En proceso	Lo logró	Lo logró	5
Participante 15	No Lo logró	Lo logró	Lo logró	4
Participante 17	En proceso	Lo logró	Lo logró	5
Participante 21	No Lo logró	En proceso	Lo logró	3
Participante 22	No Lo logró	Lo logró	Lo logró	4

Pese a que de manera general se cumplió el objetivo, las dificultades por las que los participantes no realizaron las actividades de manera satisfactoria podrían estar relacionadas con la cohibición que produce ser mirado por el resto, lo cual parece disminuir la atención y el enfoque, así como limitar los movimientos del cuerpo. Cabe señalar que el espacio utilizado para las sesiones es el patio donde se reúnen otros alumnos para actividades simultáneas, lo cual pone sobre la mesa la falta de espacios dentro de la escuela para el esparcimiento de sus estudiantes; así como el hecho de que los participantes podían ser observados por otros estudiantes.

Las risas eran constantes y más frecuentes en quienes no realizaban las actividades, y había otros que mostraban un completo desinterés por las indicaciones. Las maestras de USAER intervenían en estos casos con regaños o repetían las indicaciones entre gritos, lo cual produjo algunas veces enfrentamientos con los estudiantes y más resistencia a las actividades.

En esta segunda sesión se contó con la asistencia de todos los participantes; sin embargo, fue necesario acudir por cada uno de ellos a su aula para invitarlos al taller pese a que el departamento de USAER ya conocía el cronograma de actividades para facilitar la comunicación con cada uno de los docentes del grupo. En la figura 23 se reporta la cooperación grupal, así como algunas anotaciones acerca de la institución.

Figura 23. Rúbrica de cooperación grupal sesión 2

Tema: Límites y reglas	
Cooperación grupal	2
Anotaciones institución	El espacio causó dificultades en la comunicación y ejecución de las actividades, pues otros alumnos ajenos al taller realizaban otras actividades de manera simultánea. Las maestras de USAER apoyaron la sesión, pero sus intervenciones eran regaños y enfrentamientos con los estudiantes que no colaboraban.

Sesión 3: Flexibilidad mental

Se trabajaron tres actividades:

1. Estatuas: a partir de la realización de consignas simples reforzar la práctica de límites y reglas, a través de la inhibición de conductas desfavorables que les obstaculizaran alcanzar el objetivo.
2. Lava mortal: trabajar la flexibilidad mental a partir de la planeación de diferentes estrategias para alcanzar el objetivo, así como el trabajo en equipo a partir de la escucha y organización de todos los integrantes de cada equipo.
1. Telaraña: trabajar de igual manera la flexibilidad mental, el trabajo en equipo y la autorregulación de la conducta, a partir de la inhibición de conductas que les desfavorezcan en comparación con otros equipos, que se organicen en equipo de manera que logren alcanzar el objetivo.

Se relacionan las actividades con el proceso cognitivo de la atención a los otros equipos y a partir de estas observaciones planear diferentes estrategias que les favorezcan, se aborda el trabajo grupal ya que establece una relación entre los participantes al momento de discutir las diferentes estrategias que se pueden utilizar para alcanzar los objetivos de las actividades.

La flexibilidad mental se pone en juego ante los diferentes obstáculos que se le presentan en las actividades y la constante verificación y replanteamiento de las conductas que deben inhibir o redirigir para poder alcanzar los objetivos por equipo.

En cuanto a los tipos de movimiento (figura 5), las actividades se relacionan con los referentes a la interacción de los participantes y el tipo de movimiento 1, que habla del movimiento de las partes del cuerpo y el contacto con el ámbito de la danza; el tipo de movimiento 6 y 8 sobre la utilización del cuerpo como instrumento a partir de sus extremidades: brazos y piernas, y como el participante se replantea la ejecución de una acción para posteriormente producirla de manera diferente y eficaz; el tipo de movimiento 16 explica cómo el participante integra las funciones mentales y corporales a partir de las diferentes acciones realizadas.

En el subgrupo A (Figura 24), los participantes trabajan de manera más fluida con respecto a las dos sesiones anteriores, mantienen una buena comunicación grupal y realizan las actividades; los participantes 2, 7, 11, 13, 25 y 26 lograron las tres actividades por su constante comunicación con sus equipos y la realización de las indicaciones; en cuanto a los participantes que se mantienen en proceso es porque no quieren hacer lo que los demás integrantes les dicen, pero tampoco proponen soluciones por lo que realizan la actividad sin una previa planeación, aunque el trabajo en equipo fue bueno, aún les costaba esfuerzo pensar en diferentes maneras de resolver los obstáculos que se les presentaban (flexibilidad mental).

Figura 24. Rúbrica de actividades por sesión 3 (subgrupo A)

Sesión 3, Tema: Flexibilidad mental (subgrupo A)				
Estudiante	Actividad 1	Actividad 2	Actividad 3	puntaje
Participante 1	Lo logró	Lo logró	En proceso	4
Participante 2	Lo logró	Lo logró	Lo logró	6
Participante 4	En proceso	Lo logró	En proceso	4
Participante 5	En proceso	En proceso	En proceso	3

Participante 7	Lo logró	Lo logró	Lo logró	6
Participante 8	Lo logró	Lo logró	En proceso	5
Participante 9	En proceso	Lo logró	Lo logró	5
Participante 10	NO ASISTIÓ			
Participante 11	Lo logró	Lo logró	Lo logró	6
Participante 12	Lo logró	Lo logró	En proceso	5
Participante 13	Lo logró	Lo logró	Lo logró	6
Participante 16	NO ASISTIÓ			
Participante 18	Lo logró	Lo logró	En proceso	5
Participante 19	En proceso	Lo logró	En proceso	4
Participante 20	En proceso	Lo logró	En proceso	4
Participante 23	En proceso	Lo logró	En proceso	4
Participante 24	NO ASISTIÓ			
Participante 25	Lo logró	Lo logró	Lo logró	6
Participante 26	Lo logró	Lo logró	Lo logró	6

En el subgrupo B (Figura 25) se presentan las inasistencias de los participantes 17 y 22; 6 y 15 lograron los objetivos de igual manera debido al trabajo en equipo ya que consiguen realizar todas las actividades y mantener la atención y dirigir a sus compañeros para conseguir terminar las actividades; de igual manera los que tienen “En proceso” es debido a que de distraen demasiado o no mantiene comunicación con sus grupos. Por otro lado, la aparición de diferentes distracciones externas al grupo de trabajo obstaculizó en cierta manera el objetivo de inhibir conductas desfavorables para la consecución de los objetivos (en este caso el tener que modificar el espacio donde se estaba trabajando a mitad de la sesión).

En la figura 20 se reporta la cooperación grupal, así como algunas anotaciones acerca de la institución.

Figura 25. Rúbrica de actividades por sesión 3 (subgrupo B)

Tema: Flexibilidad mental (subgrupo B)				
Estudiante	Actividad 1	Actividad 2	Actividad 3	puntaje
Participante 3	Lo logró	Lo logró	En proceso	5
Participante 6	Lo logró	Lo logró	Lo logró	6
Participante 14	En proceso	Lo logró	En proceso	4

Participante 15	Lo logró	Lo logró	Lo logró	6
Participante 17	NO ASISTIÓ			
Participante 21	En proceso	Lo logró	Lo logró	4
Participante 22	NO ASISTIÓ			

Figura 26. Rúbrica de cooperación grupal sesión 3

Sesión 3, Tema: Flexibilidad mental	
Cooperación grupal	2
Anotaciones institución	Pese a la colaboración del grupo, las maestras de USAER interrumpen constantemente la sesión para “mantener el orden”, lo que obstaculizó la comunicación entre participantes; por otro lado, el espacio de trabajo se modificó a mitad de la sesión debido a que otro grupo usaría la cancha para clase de Educación Física.

Sesión 4: Organización espacial

Se trabajaron tres actividades:

1. Reconocer el espacio: Al mismo tiempo que el cuerpo se prepara para las actividades posteriores, los participantes se integran en el espacio físico donde se encuentran a través de movimientos y diferentes velocidades.
2. Figuras en el espacio: los participantes se dividen en equipos para formar con sus cuerpos diversas figuras en el suelo que se les irán indicando para favorecer el análisis espacial y el uso de su cuerpo como instrumento.
3. El lazarillo: en parejas uno será un lazarillo que deberá guiar a su compañero con los ojos vendados a través de algunos caminos y obstáculos para continuar con el trabajo de localización espacial y el control del cuerpo.

Una de las nociones a trabajar en esta sesión fue la identificación del lugar donde se realizaron las actividades para establecer una relación con el espacio físico donde se desenvuelve el movimiento en todas sus formas. Continúa presente la estructura de reglas y consignas en las actividades que permiten visualizar la regulación de la conducta e inhibición de respuestas

automáticas, y se hace más presente el uso del cuerpo como instrumento en un espacio y consigna específica. Con la tercera actividad se buscó el trabajo en parejas, en la que el participante debía confiar en su par para reconstruir el espacio físico en su mente a pesar de tener los ojos cubiertos.

En tanto a los temas de movimientos básicos de Laban (1945) (figura 5), una vez más se favoreció la conciencia del cuerpo al reconocer sus movimientos y las formas que puede adoptar a voluntad cuando se seguían las consignas de la actividad; el reconocimiento del espacio fue crucial para controlar la acción del propio cuerpo en relación a las dimensiones, pues hacía falta correr, ir al suelo, saltar, moverse entre los demás participantes, etc., lo cual propició una relación entre el participante, los otros y el espacio; los estudiantes pudieron utilizar su cuerpo para crear formas específicas que de manera colectiva y en colaboración formaban un todo completo, por lo cual el cuerpo nuevamente fungió como instrumento para, a partir de las formas en que puede moverse, concentrar sus esfuerzos en crear figuras.

Del subgrupo A (Figura 27), se presenta la inasistencia de los participantes 20 y 23, que podemos recordar iniciaron con una participación baja y nula en algunas actividades, la sesión pasada habían mostrado más participación a pesar de ser influenciados por sus compañeros para no colaborar. Los participantes 7, 8, 12 y 18 realizaron las actividades fluidamente y alcanzaron la calificación máxima al lograr realizar cada una de las consignas.

En esta sesión la participación fue considerablemente mayor, aunque había aún participantes que lo hacían entre bromas y negación verbal que terminaba de lado porque se veían atraídos por lo que los demás hacían.

Pequeños grupos dentro del universo de los participantes se consolidan más cada vez y son un punto de partida para influir en sus integrantes ya sea para realizar las actividades o para no hacerlas, lo que brinda un panorama de la importancia del grupo social como estímulo en el que se busca la aprobación del resto: “si mis amigos participan, yo participo; si mis compañeros se burlan de los que lo hacen, mejor yo no lo hago”. El participante 26, por su parte, colabora más con sus compañeros, aunque limita el intercambio verbal, sólo sigue las indicaciones y observa a los demás para desencadenar su propia actividad.

Figura 27. Rúbrica de actividades por sesión 4 (subgrupo A)

Sesión 4, Tema: Organización espacial (subgrupo A)				
Estudiante	Actividad 1	Actividad 2	Actividad 3	puntaje
Participante 1	En proceso	Lo logró	Lo logró	5
Participante 2	En proceso	Lo logró	Lo logró	5
Participante 4	En proceso	Lo logró	Lo logró	5
Participante 5	Lo logró	En proceso	En proceso	4
Participante 7	Lo logró	Lo logró	Lo logró	6
Participante 8	Lo logró	Lo logró	Lo logró	6
Participante 9	En proceso	Lo logró	Lo logró	5
Participante 10	En proceso	En proceso	Lo logró	4
Participante 11	Lo logró	En proceso	Lo logró	5
Participante 12	Lo logró	Lo logró	Lo logró	6
Participante 13	Lo logró	Lo logró	En proceso	5
Participante 16	En proceso	En proceso	En proceso	3
Participante 18	Lo logró	Lo logró	Lo logró	6
Participante 19	En proceso	Lo logró	Lo logró	5
Participante 20	No asistió			
Participante 23	No asistió			
Participante 24	En proceso	Lo logró	Lo logró	5
Participante 25	En proceso	En proceso	Lo logró	4
Participante 26	Lo logró	En proceso	Lo logró	5

Por su parte en el subgrupo B (Figura 28), la ausencia de 6 y 21 (junto con la de 20 y 23 del subgrupo A) resalta al ser participantes que han participado poco y se niegan a hacerlo, siendo ellos algunos quienes observan al resto y propician la burla. Es posible que el notable aumento de la participación se debe a su ausencia, pues al no estar, el resto se sintió con más libertad de interactuar con el grupo y realizar las actividades. En el caso de 21, USAER reporta que fue suspendido por conducta. El participante 3, que recordamos que está diferenciado como parte del grupo de alto rendimiento, participa activamente, logrando todas las actividades y colaborando con el resto para que también lo hagan.

Figura 28. Rúbrica de actividades por sesión 4 (subgrupo B)

Tema: Organización espacial (subgrupo B)				
Estudiante	Actividad 1	Actividad 2	Actividad 3	puntaje
Participante 3	Lo logró	Lo logró	Lo logró	6
Participante 6	No asistió			
Participante 14	En proceso	Lo logró	En proceso	4
Participante 15	En proceso	En proceso	Lo logró	4
Participante 17	Lo logró	En proceso	Lo logró	5
Participante 21	No asistió			
Participante 22	En proceso	En proceso	Lo logró	4

Se logró ver más participación y la cohesión grupal también se vuelve más notoria, aunque sea en algunos subgrupos. En la actividad del lazarillo, algunos tuvieron dificultad para confiar en su compañero, pero el objetivo se logró, aunque la misma dinámica de cubrirse los ojos favoreció que algunos de los participantes se distrajeran de las consignas a seguir.

En esta ocasión se contó sólo con la mitad del espacio, ya que otro grupo realizaba actividades con otro maestro al mismo tiempo que el taller. Aquí salta a la vista el poco apoyo del departamento de USAER para coordinar y/o reservar el espacio pese a que se cuenta con una planeación, además de que se hace recurrente la dificultad de juntar a los participantes al inicio de la sesión por esta misma falta de apoyo. Así como la necesidad de espacios abiertos en el plantel escolar.

Figura 29. Rúbrica de cooperación grupal sesión 4

Sesión 4, Tema: Organización espacial	
Cooperación grupal	2
Anotaciones institución	Para esta sesión sólo se dispuso de la mitad de la cancha, pues otro grupo realizaba alternamente otra actividad. La psicóloga de USAER apoyó en la actividad asistiendo a algunos de los estudiantes, al igual que las maestras de aprendizaje sin recurrir al regaño en esta ocasión.

Sesión 5: Equilibrio y coordinación

Se trabajaron tres actividades:

1. Activando nuestro cuerpo: A partir de la realización de diferentes movimientos los participantes reconocen que el movimiento tiene diversas formas.
2. Cruzando el río: trabajar el equilibrio y la fuerza al moverse en planos que no lo hacen comúnmente (moverse en una sola pierna), así como la planeación de diferentes estrategias que les permitan alcanzar una meta como equipo.
3. Mar y tierra: trabajar de igual manera el equilibrio y la fuerza en los movimientos además de trabajar los planos en los que se puede mover el cuerpo.

Se relacionan las actividades con el proceso cognitivo de la atención al estar atentos a los otros equipos y a partir de estas observaciones planear diferentes estrategias que les favorezcan en consideración con los otros equipos, así mismo se trabaja de nuevo el trabajo grupal ya que se establece una relación entre los participantes al momento de discutir las diferentes estrategias que se pueden utilizar para alcanzar los objetivos de las actividades, se trabaja también la flexibilidad mental ante los diferentes obstáculos que se le presentan en las actividades y la constante verificación y replanteamiento de las conductas que deben inhibir o redirigir para poder alcanzar los objetivos por equipo.

En cuanto a los tipos de movimiento las actividades se relacionan con los tipos de movimiento (Laban, 1975) (figura 5): 1 que habla del movimiento de diferentes partes del cuerpo y el contacto con el ámbito de la danza; el 2, que se relaciona con el peso y el tiempo de manera que los movimientos pueden realizarse de diversas formas (sostenida, leve y vigorosa); el 3 que habla de cómo el participante se da cuenta de sus movimientos y la aproximación de su cuerpo con el entorno (el espacio en que se encuentra y lo que le rodea); el 4 que se relaciona con la toma de conciencia del flujo del peso corporal en el espacio y el tiempo, esto al moverse en diversos trayectos y realizar movimientos variados y con diferentes velocidades y ritmos; el 5, que habla acerca de la interacción de los participantes en un grupo y el reforzamiento de la pertenencia entre sus integrantes, así como el tipo de movimiento 9 que está relacionado con las formas del movimiento, al experimentar la

diferencia entre los diferentes diseños que pueden alcanzar los movimientos: esfera del movimiento.

En el subgrupo A (Figura 30) se observó cómo el participante 18 logró todas las actividades debido a que realizó las acciones indicadas e incluso propone diferentes estrategias para terminar la actividad dos y trabaja en constante comunicación en la actividad 3. Por el contrario, los participantes 11, 24 y 26 no realizaron las actividades indicadas o las realizaban de manera forzada sin seguir todas las indicaciones, no trabajaron en equipo e incluso no participan en la primer y segunda actividad.

En el caso del participante 19 se mantuvo en proceso debido a que se le complicaba mantener los procesos de atención; además realizaba la acción, pero no seguía las indicaciones de pisar con una sola pierna o no conseguía una comunicación asertiva con sus compañeros de equipo.

Figura 30. Rúbrica de actividades por sesión 5 (subgrupo A)

Sesión 5, Tema: Equilibrio y coordinación (subgrupo A)				
Estudiante	Actividad 1	Actividad 2	Actividad 3	puntaje
Participante 1	Lo logró	Lo logró	No lo logró	4
Participante 2	No lo logró	En proceso	No lo logró	1
Participante 4	NO ASISTIÓ			
Participante 5	En proceso	Lo logró	No lo logró	3
Participante 7	No lo logró	En proceso	No lo logró	1
Participante 8	NO ASISTIÓ			
Participante 9	En proceso	En proceso	No lo logró	2
Participante 10	NO ASISTIÓ			
Participante 11	No lo logró	No lo logró	No lo logró	0
Participante 12	NO ASISTIÓ			
Participante 13	En proceso	Lo logró	No lo logró	3
Participante 15	Lo logró	En proceso	No lo logró	3
Participante 16	NO ASISTIÓ			
Participante 18	Lo logró	Lo logró	Lo logró	6
Participante 19	En proceso	En proceso	En proceso	3
Participante 20	En proceso	No lo logró	No lo logró	1
Participante 23	No lo logró	En proceso	En proceso	2
Participante 24	No lo logró	No lo logró	No lo logró	0

Participante 25	NO ASISTIÓ			
Participante 26	No lo logró	No lo logró	No lo logró	0

En el caso del subgrupo B (Figura 31) los participantes 3 y 21 se mantuvieron en el proceso de lograrlas ya que se les complicaba mantener los procesos de atención, realizaban la acción, pero no mantenían las indicaciones de pisar con una sola pierna o conseguir una comunicación asertiva con sus compañeros de equipo, aun así, lo intentaron.

Figura 31. Rúbrica de actividades por sesión 5 (subgrupo B)

Sesión 5, Tema: Equilibrio y coordinación (subgrupo B)				
Estudiante	Actividad 1	Actividad 2	Actividad 3	puntaje
Participante 3	En proceso	En proceso	En proceso	3
Participante 6	En proceso	En proceso	No lo logró	2
Participante 14	En proceso	Lo logró	No lo logró	3
Participante 15	Lo logró	En proceso	No lo logró	3
Participante 17	En proceso	Lo logró	En proceso	5
Participante 21	En proceso	En proceso	En proceso	3
Participante 22	NO ASISTIÓ			

En la figura 20 se reporta la cooperación grupal, así como algunas anotaciones acerca de la institución.

Figura 32. Rúbrica de cooperación grupal sesión 5

Sesión 5,	
Cooperación grupal	2
Anotaciones institución	Se repitió la situación de compartir el espacio de la cancha con otro grupo que en ese momento tenía clase de educación física, lo que dificultó un poco el arranque de la sesión para algunos participantes.

Sesión 6: Velocidad y amplitud

En la sexta sesión se trabajaron tres actividades:

1. La vuelta al mundo: a través de una dinámica en parejas que favorece la socialización, se trabaja la coordinación con un compañero para afianzar nociones de velocidad, ritmo y planeación visoespacial de la conducta y sus movimientos.
2. Ritmo con las manos: se establece una secuencia rítmica con las manos, la cual se ha de ejecutar en diferentes velocidades para trabajar este principio y el análisis y planeación del movimiento a realizar para cumplir la consigna.
3. Secuencia de movimientos: a partir de una sucesión coreográfica de movimientos se busca integrar las funciones ejecutivas y formas del movimiento trabajadas en las actividades anteriores.

La relación que se estableció en esta sesión fue el trabajo de límites y reglas con el proceso cognitivo de la regulación de la actividad, en la cual la música era esencial para marcar el ritmo y se reforzaba la atención para seguir las consignas de manera correcta.

Las actividades fueron útiles para trabajar los tipos de movimiento (figura 5): conciencia del cuerpo, adaptación a compañeros, y sensación de grupo, pues se permitió un juego con el cuerpo que ofreciera un primer contacto con la danza al mismo tiempo la interacción mediante el seguimiento de un ritmo en un mismo esfuerzo colectivo fortalece la pertenencia y da paso a más formas de movimiento que pueden ser imitadas. Además, el mismo trabajo con el cuerpo, el ritmo y la velocidad posibilita la consciencia del movimiento y el peso a través de las formas exploradas para cumplir las consignas en un tiempo específico determinado por la música en forma de esfuerzos y repeticiones rítmicas (ritmos ocupacionales).

Del subgrupo A (Figura 33), en el caso de 16, suma en esta sesión un total de 3 faltas, siendo el participante con más inasistencia. Por su parte, la ausencia de 20 vuelve a coincidir con la del participante 6 del subgrupo B (Figura 34).

La actividad 1 fue la que más participación deja observar, pues parece que es más dinámica y parecida a un juego que a una consigna; todos lograron realizarla, y aunque al inicio lo

hacían de forma descoordinada, poco a poco pudo volverse una actividad más organizada que seguía con precisión las consignas.

El participante 24 muestra una participación nula en las actividades 2 y 3, y observando el histórico de las sesiones, parece tener dificultad con aquellas actividades que le ponen a la vista del resto y por lo tanto se cohíbe y decide no participar, manteniéndose detrás del resto para sólo observar.

La tercera actividad, que fue la más compleja al concentrar todos los principios y tratarse de una sucesión coreográfica de movimientos, arroja resultados sorprendentes, pues todos la realizaron logrando memorizar y seguir el ritmo de la música en combinación con los movimientos de su cuerpo. Aunque se hacía con movimientos cortos y pequeños, la intención de la actividad era uniforme en el grupo, dificultándose concentrar los esfuerzos a la velocidad indicada, pero mejorando esta condición con cada una de las repeticiones. Lo más notorio es la participación, pues aún quienes se encontraban hasta atrás riéndose, realizaban los movimientos de forma un tanto discreta. Es pertinente observar qué pasa con los participantes que faltaron a sesiones anteriores, pero que aun así fueron capaces de realizar esta última consigna.

Figura 33. Rúbrica de actividades por sesión 6 (subgrupo A)

Tema: Velocidad y amplitud (Subgrupo A)				
Estudiante	Actividad 1	Actividad 2	Actividad 3	puntaje
Participante 1	Lo logró	Lo logró	Lo logró	6
Participante 2	NO ASISTIÓ			
Participante 4	Lo logró	Lo logró	Lo logró	6
Participante 5	Lo logró	Lo logró	Lo logró	6
Participante 7	Lo logró	Lo logró	Lo logró	6
Participante 8	Lo logró	Lo logró	Lo logró	6
Participante 9	Lo logró	Lo logró	En proceso	5
Participante 10	Lo logró	Lo logró	Lo logró	6
Participante 11	Lo logró	Lo logró	En proceso	5
Participante 12	Lo logró	Lo logró	Lo logró	6
Participante 13	Lo logró	Lo logró	Lo logró	6
Participante 16	NO ASISTIÓ			

Participante 18	Lo logró	Lo logró	Lo logró	6
Participante 19	Lo logró	Lo logró	En proceso	5
Participante 20	NO ASISTIÓ			
Participante 23	Lo logró	Lo logró	En proceso	5
Participante 24	Lo logró	No lo logró	No lo logró	2
Participante 25	Lo logró	Lo logró	Lo logró	6
Participante 26	Lo logró	En proceso	Lo logró	4

Por su parte, en subgrupo B (Figura 34) se encuentra una participación activa de la mayoría, realizando todas las actividades y siguiendo las consignas, únicamente el caso del participante 22 que inició con buena participación, pero poco a poco perdió el interés hasta sentarse durante la última actividad para observar al resto sin intención de participar. Las ausencias de 6 ya nos pueden dar un panorama de la resistencia al taller y el rotundo desinterés. Por otra parte, se reportó que el participante 21 fue dado de baja de la institución por acuerdo de la misma y de los padres.

La actividad 1 se realizó de forma satisfactoria en el espacio de trabajo en las canchas, pero al finalizar comenzó a llover bastante fuerte, y por los desniveles de la escuela toda el agua corrió al lugar a dicho espacio, por lo que fue necesario salir de ahí. Al ser el único sitio abierto y con techo, la única alternativa fue volver al aula de USAER, donde se concluyeron las actividades 2 y 3 aún con un espacio reducido y limitado lo que tuvo como resultado que los movimientos no pudieran ser lo suficientemente amplios, pero que los participantes no se sintieran observados pudo desencadenar una actividad más libre y desinhibida.

Figura 34. Rúbrica de actividades por sesión 6 (subgrupo B)

Tema: Velocidad y amplitud (Subgrupo B)				
Estudiante	Actividad 1	Actividad 2	Actividad 3	puntaje
Participante 3	Lo logró	Lo logró	Lo logró	6
Participante 6	NO ASISTIÓ			
Participante 14	Lo logró	Lo logró	Lo logró	6
Participante 15	Lo logró	Lo logró	Lo logró	6
Participante 17	NO ASISTIÓ			
Participante 21	NO ASISTIÓ			
Participante 22	Lo logró	En proceso	No lo logró	5

Síntesis del taller y post test

En la figura 36 se muestran las puntuaciones totales obtenidas por cada participante en cada sesión, así como la puntuación normalizada obtenida en el pre test y el post test.

Figura 36. Tabla de calificaciones pre y post taller

ESTUDIANTE	Puntuación normalizada obtenida en la BANFE (Pre-test)	Puntuación normalizada obtenida en la BANFE (Post-test)
Participante 1	44	44
Participante 2	46	69
Participante 3	50	
Participante 4	44	88
Participante 5	44	81
Participante 6	69	
Participante 7	50	80
Participante 8	73	92
Participante 9	77	118
Participante 10	110	105
Participante 11	46	54
Participante 12	61	81
Participante 13	54	100
Participante 14	63	
Participante 15	46	
Participante 16	47	100
Participante 17	39	
Participante 18	44	113
Participante 19	58	102
Participante 20	50	69
Participante 21	77	
Participante 22	44	

Participante 23	44	95
Participante 24	46	46
Participante 25	70	91
Participante 26	44	61

Los resultados obtenidos de las pruebas aplicadas arrojaron resultados positivos, muestran un aumento en la puntuación obtenida por el 84% de los participantes quienes obtuvieron una puntuación mayor a la obtenida en el pre test, el 10% de ellos se mantuvo en la misma puntuación que al inicio de la intervención y solo el 5% obtuvo una puntuación menor a la inicial.

En el subgrupo A (Figura 37) podemos observar que 19 de los participantes culminaron el taller y la evaluación pre y post de la BANFE, de los cuales 16 (84%) presentan un aumento en las puntuaciones normalizadas del post test en referencia a la aplicación del pre test, por lo que se puede considerar que el taller fue efectivo para el 84% de los participantes y que el movimiento permitió un cambio en beneficio de los procesos cognitivos que abarcan las funciones ejecutivas.

En el caso del participante 1 podemos observar que logra alcanzar los objetivos de las actividades, aunque en algunas de ellas se mantiene en proceso como son las relacionadas con la capacidad de planificación y organización: formular hipótesis o generar estrategias así como la capacidad de procesos de atención selectiva, concentración y memoria operativa, se comunica con el equipo; aunque aún después de asistir a todas las sesiones la puntuación que obtuvo en su post evaluación no aumenta como en el caso de otros participantes.

En el caso del participante 2 que pertenece a los participantes con necesidades especiales se observa como el desenvolvimiento se va dando gradualmente manteniendo constante comunicación con sus compañeros, aunque al inicio no logra los objetivos después de la segunda sesión alcanza los objetivos de las actividades o se mantiene en proceso en algunas de ellas principalmente las relacionadas con los procesos de fluidez y flexibilidad para la ejecución efectiva de los planes de acción: verificar, retroceder, corregir, excluyendo la última sesión a la que faltó; por otro lado podemos observar como la puntuación que obtiene

después de la post evaluación aumenta en 23 puntos, que como se mencionaba anteriormente aunque no alcance un rango mayor logra resolver las pruebas de la BANFE con mejores resultados.

En el caso del participante 4 inicia el taller con una falta; posteriormente los avances suceden de manera gradual de modo que en las primeras sesiones no logra algunos de los objetivos referentes a procesos de control inhibitorio. Sin embargo, en las últimas sesiones logra los objetivos de las actividades con mayor facilidad e incluso al final del taller se relaciona mejor con sus compañeros, y a partir del trabajo de las sesiones también logra resolver la evaluación de manera favorable aumentando 44 puntos su puntuación normalizada y subiendo el rango de alteración severa a normal.

En el participante 5 quien asistió a todas las sesiones del taller, se observa cómo al inicio de estas le cuesta un poco de trabajo lograr los objetivos de cada actividad quedándose en proceso en varias de ellas por ejemplo las relacionadas con procesos de atención selectiva, concentración y memoria operativa: procesos atencionales, memoria de trabajo, ejecución de planes de acción y control inhibitorio por lo que se distrae demasiado en algunas actividades, aún con las dificultades que mencionamos el participante logró responder la post evaluación de manera favorable aumentando su puntuación normalizada en 37 puntos.

Del participante 7 se puede observar, cómo en las primeras sesiones se mantiene en proceso en actividades relacionadas con fluidez y flexibilidad para la ejecución efectiva de los planes de acción: verificar, retroceder y corregir, en el caso de la sesión 5 la dificultad apunta mayormente a procesos de capacidad de planificación y organización: formular hipótesis, generar estrategias. Pero con el paso de las sesiones logra los objetivos de manera eficiente; de la misma forma respondió de manera favorable en la post evaluación aumentando en 30 puntos su puntuación normalizada.

El participante 8 falta a la primer sesión del taller, el resto de las sesiones logra alcanzar los objetivos con algunas dificultades en la tercera y quinta sesión que corresponden al trabajo de fluidez y flexibilidad para la ejecución efectiva de los planes de acción: verificar, retroceder y corregir; en las que se mantiene en proceso en alguna actividad; este participante pertenece al grupo de necesidades especiales referido por las maestras de USAER lo que

podría explicar por qué se le dificultaba mantener la atención y comunicarse de manera eficiente con sus compañeros de equipo; el participante logra resolver de manera favorable las evaluaciones posteriores al taller aumentando en 19 puntos su puntuación normalizada y subiendo de rango de alteración leve-moderada a normal.

En el caso del participante 9 presenta dificultades en el proceso de fluidez y flexibilidad para la ejecución efectiva de los planes de acción: verificar, retroceder y corregir conductas, por lo que además distrae a sus compañeros; asistió a todas las sesiones alcanzando los objetivos en la mayoría de ellas y logra resolver favorablemente la post evaluación aumentando 41 puntos su puntuación normalizada y subiendo de rango de alteración leve-moderada a normal alto.

El participante 10 es el único que se encuentra en el rango de normal al inicio del taller. Durante una entrevista individual con él, manifestó que se presentó a la post evaluación después de atravesar por una situación familiar que involucra a sus padres, la institución y a las maestras del espacio de USAER, lo cual es importante tomar en cuenta como factores externos a la evaluación pero que podría ejercer cierto impacto en ella; se ausentó a tres de las sesiones de manera intermitente, es decir, asiste a una sesión y falta a la siguiente, constantemente le expresaba a las investigadoras e investigador su inconformidad con asistir al grupo de USAER porque “no tenía que estar ahí porque no era como los otros participantes” por lo que las faltas probablemente significarían un rechazo a realizar las actividades del taller.

El participante 11 no logra el objetivo de la primera sesión, pero en las sesiones 2 y 3 realiza las actividades de manera favorable, para posteriormente disminuir en la quinta sesión correspondiente al trabajo de equilibrio y coordinación. Presenta dificultades en las sesiones cuatro y seis, se mantuvo en proceso en actividades relacionadas con el trabajo de organización, procesos de atención selectiva, concentración y memoria operativa, así como procesos atencionales, memoria de trabajo y ejecución de planes de acción, por lo que se distraía con mayor facilidad en estas sesiones con sus compañeros y presentaba cierta resistencia a realizar y atender las consignas; logró aumentar su puntuación normalizada en 8 puntos pero aun así se mantiene en el rango de alteración severa, lo que podría deberse a

algún problema de aprendizaje que no haya sido evaluado por las maestras de USAER. Por lo que se recomendaría hacer una evaluación más completa para detectar si presenta algún problema de aprendizaje no diagnosticado.

El participante 12 no asistió a la primera sesión, pero a partir de la segunda tuvo una participación muy activa, realizando de manera positiva cada una de las actividades. Se mantuvo muy propositivo y curioso en cada una de las consignas, acercándose incluso al equipo para realizar preguntas o conversaciones, estudia en el turno matutino por lo que se queda a las sesiones después de clase, y únicamente faltó una vez más en la quinta sesión avisando previamente. Trabajó muy de cerca en las sesiones con los participantes 3 y 8, influyendo de manera positiva para que también realizaran las actividades, está evaluado por USAER como estudiante de alto rendimiento escolar, aumentó su puntuación en 20 puntos, aunque sin lograr que su puntuación llegara al rango de normalidad (84 puntos).

La participación del estudiante 13 fue inconsistente. En la primera sesión se mostró cohibido al realizar las actividades por las burlas del grupo y terminó por no realizar la última actividad; en la segunda sesión tuvo una participación provechosa logrando todas las consignas manteniéndose hasta la sesión 4, cuando tuvo dificultades para realizar la actividad relacionada con el equilibrio y la coordinación motriz y para buscar soluciones ante las condiciones de la actividad. Sin embargo, la sesión seis presentó una participación más activa, al ejercitar su coordinación y realizar la sucesión de movimientos. Aumentó su puntuación en 46 puntos, subiendo de rango de alteración severa a normal.

La situación del participante 16 es particular por una actitud de desinterés e indiferencia. Sin embargo, llegaba a realizar las actividades aun cuando provocaba las risas de otros al burlarse de alguno de sus compañeros. No estuvo presente en las sesiones 1, 3 y 5 de agudización del oído, flexibilidad mental y coordinación. En la sesión dos, la primera para él, se mostró renuente, más fue participando hasta lograr la consigna en la actividad 3 que tenía como objetivo el trabajo de límites y reglas. En diversas ocasiones hacía explícito su desinterés y su deseo de retirarse, desembocando en enfrentamiento directo con las maestras de USAER ya que estas no se lo permitían. Se observa que es un estudiante con un alto grado de inasistencia, lo que interviene también en su desempeño académico además de la conducta

disruptiva que presenta, influye en algunos de sus compañeros para no realizar las actividades y mirar a quienes sí, lo que provoca que los demás se cohíban al sentirse observados. Aumentó su puntuación en 53 puntos, subiendo de rango de alteración severa a normal. Una posible explicación a lo atípico de este participante es la probabilidad de que haya realizado la prueba inicial igualmente con desinterés, afectando su resultado, lo cual abre la puerta a cuestionar el papel de los factores sociales en el desempeño escolar por encima de lo cognitivo.

La disposición a la actividad del participante 18 fue destacable, llegaba sólo al aula de USAER antes de iniciar la sesión y mostraba interés por las actividades que se iban a realizar. Desde la primera sesión realizó cada consigna a pesar de las risas del resto y se mantuvo hasta la sesión 3 donde al trabajar la flexibilidad mental tuvo complicaciones para encontrar soluciones a la problemática presentada junto a su equipo; sin embargo, el resto de las sesiones se mostró emocionado en cada actividad y alcanzaba las calificaciones más altas en la realización pese a presentar algunas dificultades motrices visibles. Aumentó su puntuación en 69 puntos, subiendo de rango de alteración severa a normal.

La constante del participante 19 era manifestarse apenado de realizar las actividades, pero aun así mostraba interés y lo hacía tras ser animado por sus compañeros de equipo, como sucedió de forma más notable en la primera sesión de desinhibición. Poco a poco, a pesar de estar cerca de un grupo que mostraba resistencia en el taller, fue desarrollando su propia actividad de manera autónoma. Hubo dificultad en el seguimiento de reglas a la hora de realizar trabajo en equipo y coordinar los esfuerzos para alcanzar un objetivo en común, misma característica que se repitió al realizar las actividades que tenían por objetivo el desarrollo del equilibrio y coordinación motriz, aunque este resultado podría verse influido por el grupo que, como se decía, permeaba cierta negatividad en el desarrollo del taller. Aumentó su puntuación en 54 puntos, subiendo de rango de alteración severa a normal.

El participante 20 se mantuvo muy de cerca con el 6 del subgrupo A, y los comentarios de no querer estar en el taller eran constantes y desembocaban en una participación muchas veces nula. Sin embargo, tampoco mostraban una intención firme de retirarse, sino que se mantenía observando al resto del grupo. Incluso muchas veces se vieron en enfrentamientos

con las maestras de USAER. La primera sesión no participó y se mantuvo en un extremo del aula con los brazos cruzados. Permaneció así el resto de las sesiones, pero en algunas ocasiones se disponía a realizar las actividades con cierta resignación. Como algunos de los participantes, su actividad parece verse influenciada por el grupo, volviéndose a negar a participar en la sesión 5 de equilibrio y coordinación y faltar a la última junto con el participante 6; el participante aumentó su puntuación en 19 puntos, aunque no logra subir de rango.

El caso del participante 23 fue similar, y coincide con una participación tímida que se vio muchas veces truncada por la influencia del grupo. Durante las primeras sesiones se escondió detrás de sus compañeros para no participar, pero en las siguientes de límites y reglas, junto con flexibilidad mental, mantuvo una participación que oscilaba entre el logro de la consigna y en proceso de cumplirla. Lo que siguió fue su ausencia en la cuarta sesión y un retroceso en las actividades de la sesión cinco de equilibrio y coordinación, en la que tenía que coordinar esfuerzos con algunos de sus compañeros. Nuevamente se pone sobre la mesa la influencia del grupo en el desarrollo de la actividad. Tuvo una buena participación en la última sesión, aunque se ven algunas dificultades a la hora de realizar la sucesión coreográfica de movimientos. Aumentó su puntuación en 51 puntos subiendo de rango de alteración severa a normal.

El participante 24 tuvo una participación algunas veces nula, en las que incluso no hablaba cuando se le preguntaba la razón de no realizar las actividades. Durante las primeras sesiones manifestó no querer acudir al taller, pero lo realmente destacable de su caso es que, en las últimas dos sesiones, llegaba minutos antes al aula con la disposición de iniciar el taller. En las últimas dos sesiones tuvo una buena participación en la que logró socializar con algunos de sus compañeros y muchas veces trabajó en equipo con los participantes 3, 8 y 12 del turno matutino; el participante pertenece al grupo de necesidades especiales mencionado en las características generales de esta investigación debido a la sospecha de algún trastorno de aprendizaje, aunque como ya se ha mencionado no se contaba con un diagnóstico formal, aunque no se cuenta con un diagnóstico formal; mantuvo su puntuación de 46 puntos.

El participante 25 no participó en la primera sesión, pero a partir de su inclusión en las sesiones posteriores mantuvo una participación constante, mejorando su atención en cada una de las consignas, lo que le permitió realizarlas con más precisión cada vez. Se observó dificultad durante la sesión 4 de organización espacial, pero aún con ello logró alcanzar el objetivo. Aunque no asistió a la sesión 5, durante la última logró un buen desempeño en la coordinación de los movimientos de su cuerpo. Aumentó su puntuación en 21 puntos, subiendo de rango de alteración severa a normal.

Desde el comienzo USAER reportó la sospecha de un caso de trastorno de espectro autista en el participante 26, pero la institución no ofrecía un diagnóstico formal. Las características del estudiante implican dificultades que limitaron incluso la comunicación verbal y mostraba resistencia a la hora de acudir por él al aula para llevarlo a la sesión. Sin embargo, durante las dos últimas sesiones, él llegaba por cuenta propia. En la segunda sesión logró realizar las actividades a pesar de ser objeto de burla de algunos de los participantes. Se mantuvo participativo durante las siguientes sesiones, teniendo el apoyo de algunos de sus compañeros que lo asistían junto con el equipo de USAER. Durante las actividades de equilibrio y coordinación su participación fue nula, manteniéndose alejado del grupo como observador, situación que cambió en la última sesión cuando se le vio interactuar con sus compañeros y disfrutar de la actividad mientras se observaban movimientos más fluidos. Aumentó su puntuación en 17 puntos, aunque no sube de rango.

En cuanto al post test se realizó la aplicación de las pruebas en la última semana de clases y la primera de vacaciones, debido a esto y a que la institución se encontraba en preparativos para el cierre del ciclo escolar se citó a los estudiantes por medio del contacto de las maestras de USAER para la aplicación de las pruebas, al ser los últimos días no todos acudieron a las citas programadas como es el caso de los participantes 3,6,14, 15, 17, 21 y 22 esto debido posiblemente a un rechazo por concluir las actividades relacionadas al taller o a la falta de participación de los padres a quienes se les notificó acerca de las evaluaciones pero aun así los estudiantes no se presentaron; en el caso del participante 21 fue expulsado de la institución durante la aplicación de las últimas sesiones de la intervención.

Figura 37. Tabla de síntesis (subgrupo A)

TALLER y BANFE (subgrupo A)										
Estudiante	BANFE PRE	SESIONES							TOTAL	BANFE POST
		1	2	3	4	5	6			
Participante 1	44	4	5	4	5	5	6	29	44	
Participante 2	46	1	3	6	5	5	NA	20	69	
Participante 4	44	NA	3	4	5	6	6	24	88	
Participante 5	44	3	4	3	4	5	6	25	81	
Participante 7	50	1	5	6	6	5	6	29	80	
Participante 8	73	NA	6	5	6	4	6	27	92	
Participante 9	77	2	5	5	5	6	5	28	118	
Participante 10	110	NA	4	NA	4	4	6	18	105	
Participante 11	46	0	6	6	5	2	5	24	54	
Participante 12	61	NA	5	5	6	Na	6	22	81	
Participante 13	54	3	6	6	5	6	6	32	100	
Participante 16	47	NA	3	NA	3	6	NA	12	100	
Participante 18	44	6	6	5	6	5	6	34	113	
Participante 19	58	3	5	4	5	4	5	26	102	
Participante 20	50	1	4	4	NA	1	NA	10	69	
Participante 23	44	2	4	4	NA	4	5	19	95	
Participante 24	46	0	6	NA	5	6	2	19	46	
Participante 25	70	NA	5	6	4	6	6	27	91	
Participante 26	44	0	6	6	5	NA	4	21	61	
Promedio	55.37							23.47	83.63	
Desviación estándar	16.97							6.25	21.70	

Figura 38. Tabla de síntesis (subgrupo B)

Estudiante	TALLER							TOTAL
	pre	1	2	3	4	5	6	
Participante 3	44	3	5	5	6	4	6	29
Participante 6	69	2	2	6	NA	2	NA	12
Participante 14	63	3	5	4	4	4	6	26
Participante 15	46	3	4	6	4	4	6	27
Participante 17	39	5	5	NA	5	6	NA	21
Participante 21	77	3	3	4	NA	4	NA	14
Participante 22	44	NA	4	NA	4	4	5	17
Promedio	54.57							20.86
Desviación estándar	14.84							6.72

El participante 3 logra alcanzar los objetivos de las actividades con dificultades en el trabajo en equipo con quienes no mantenía comunicación, presenta dificultades en los procesos de atención selectiva, concentración y memoria operativa: procesos atencionales, memoria de trabajo o ejecución de planes de acción y no atendía las consignas de los investigadores.

El participante 6 no logra alcanzar los objetivos manteniéndose en proceso en la mayoría de las actividades con excepción de la sesión 3, faltó a dos de las sesiones y en las restantes se mantiene en proceso debido a que busca terminar las actividades sin comunicarse con el equipo, no atiende las indicaciones o consignas y en algunas actividades no participa expresando a los investigadores que sus padres le dijeron que “si no quiere hacer las actividades no tiene por qué hacerlas, y que los investigadores no la podemos obligar a realizarlas” por lo que deducimos que su inasistencia a la post evaluación fue un negativa a concluir las actividades del taller.

El participante 14 en la mayoría de las sesiones se mantiene en proceso se distraía jugando y distraía a sus compañeros y en ocasiones se burlaba de los compañeros de sus equipos; presenta dificultades en los procesos de atención selectiva, concentración y memoria operativa: procesos atencionales, memoria de trabajo o ejecución de planes de acción, así como en los procesos de monitoreo y control inhibitorio. Algunas veces no sigue las

indicaciones dadas, no logra evitar conductas desfavorables para conseguir los objetivos, y en ocasiones quiere terminar la actividad solo y no se comunica con su equipo; aunque en otras actividades los guía.

El participante 15 faltó a dos sesiones, se mantiene en proceso en algunas actividades en las que no quiere realizar los movimientos, esto cambia conforme avanzan las actividades pues después de un tiempo sigue las indicaciones, se distrae muy pocas veces y mantiene comunicación con su equipo, aunque si no logra comunicarse con los otros compañeros de su equipo busca terminar la actividad solo.

El participante 17 mantuvo una participación activa y desinhibida durante las sesiones. A pesar de que realizaba las consignas entre bromas y risas, mantuvo un buen ánimo y muchas veces animó a sus compañeros. Su actividad oscilaba entre el logro y el proceso hasta mantenerse a partir de la sesión 3, aunque era notable que perdía la concentración y eso lo llevaba a perder la continuidad de sus movimientos, recuperando el enfoque con la intervención del equipo o las maestras de USAER.

En el participante 21 eran notables las conductas disruptivas, recurrentemente se burlaba de sus compañeras, llegaba a enfrentamientos con el equipo y las maestras de USAER. Cumplía las actividades riéndose y entre bromas, se observaba mayor resistencia en actividades que lo colocaban frente a la mirada del resto. Le costaba trabajo mantener la concentración en el desarrollo de la actividad e influenciaba a otros a mantenerse igual que él. Tuvo una primera inasistencia en la sesión cuatro, y finalmente en la última sesión se le informó al equipo que había sido dado de baja de la institución.

La actividad del participante 22 se vio notablemente influida por el participante 16, encontrándose casi siempre juntos y ambos ausentándose en la sesión 3. Se integró a partir de la segunda sesión donde se observaron dificultades en el seguimiento de reglas a la hora de moverse con el resto del grupo; sin embargo, se le vio más participativo con aquellas sesiones que implicaban una dinámica más lúdica. Durante el resto de las sesiones se mantuvo entre el logro y el proceso de la consigna a la hora de trabajar en equipo, hasta lograr concentrar sus esfuerzos en la última sesión donde su cooperación fue más positiva.

Lo que no podemos deducir de los resultados anteriores es que en los casos del subgrupo B de los que no se cuenta con el post test, las faltas a la aplicación de la prueba se deban a distintas situaciones familiares, al desinterés de parte de los padres de los participantes e incluso de ellos mismos ya que como vimos anteriormente en algunos casos el rechazo a las actividades del taller se presentó desde los mismos participantes quienes hacían las actividades presionados por las maestras de USAER o no las hacían, en cuanto a la presentación de la propuesta del taller; se trata de punto ciego por no tener la certeza de si el taller realmente provocó un cambio, pues desde el inicio el baile bien podría ser una actividad que, por las características del grupo, de la etapa adolescente y el contexto social, cause cohibición y aunado a la presión por parte de las autoridades de la institución produzca una participación baja, nula u obligada que tenga como desenlace la deserción a las actividades del taller.

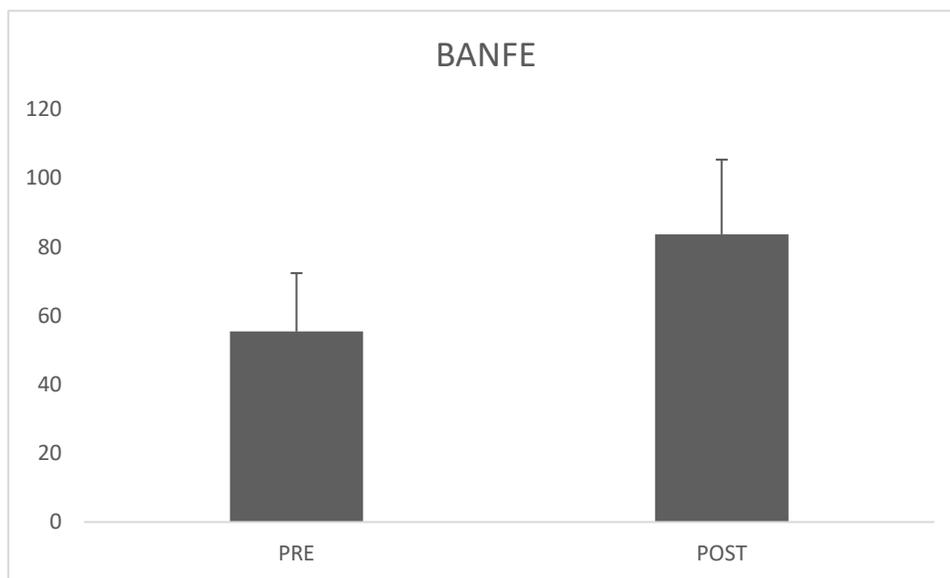
Estadísticas de muestras emparejadas

		Media	N	Desviación estándar
Par 1	PRE	54,7368	19	17,09075
	POST	83,6316	19	21,70307

Prueba de muestras emparejadas

		t	gl	Sig. (bilateral)
Par 1	PRE - POST	-6,006	18	,00001

Hubo diferencias estadísticamente significativas entre la evaluación pre intervención y la evaluación Post intervención ($t=-6$, $g.l.= 18$, $p<.001$). Esto nos muestra que hubo un cambio significativo por efecto del taller en tanto a las funciones ejecutivas del lóbulo orbitomedial evaluadas en dos distintos momentos de la intervención, apoyando a la idea que el baile, considerado a través de los principios del movimiento descritos por Laban, sí generan un efecto cognitivo que conduce a los participantes a regular su conducta.



CONCLUSIONES

Se identificó un cambio en las actitudes y conductas de la mayoría de los participantes, quienes pasan de la ejecución sin autorregulación ni atención de las actividades a una ejecución notoriamente más organizada y precisa en relación con las consignas de cada sesión. Se observó un cambio en cuanto a la disposición y colaboración mostrada por parte de éstos, debido posiblemente a la relación que se estableció entre los participantes a partir del trabajo en grupo.

Los resultados obtenidos de la aplicación de la prueba BANFE en su comparación final muestra un aumento de las puntuaciones normalizadas de los participantes 2, 5, 7, 11, 12, 20 y 26 que aunque no alcancen un rango diferente al inicial arrojan puntuaciones mayores que en el inicio del taller aunque no haya asistido a algunas sesiones; la razón podría ser el trabajo constante que se realizó con los procesos atencionales, flexibilidad cognitiva, planeación de movimiento y control inhibitorio (procesos cognitivos abordados en esta investigación) lo que les permitió conseguir los objetivos de las sesiones y que influyó al momento de resolver las post evaluaciones de pruebas de la BANFE. Por otro lado, los participantes 4, 8, 9, 13, 16, 18, 19, 23 y 25 aumentan sus puntuaciones por arriba de los 84 puntos, lo que indica un cambio de rango de acuerdo a los parámetros que establece la prueba.

Lo anterior apunta a la posibilidad de diseñar un taller con mayor número de sesiones, duración de éstas, con tiempos más cortos entre una sesión y otra, así como grupos de menor cantidad de participantes, o lugares de trabajo específicos para las actividades del taller en donde no sean observados y sin sentirse presionados de alguna forma por parte de las autoridades de la institución; lo que podría cambiar de manera considerable los resultados.

Algo que se debe tomar en cuenta es el contexto. Es importante destacar en el caso específico de esta institución que no se cuenta con espacios físicos y recursos pedagógicos que permitan promover el desarrollo conductual y cognitivo de las y los estudiantes. La información con la que cuentan los padres de familia se ve afectada por la falta de participación e involucramiento en las actividades que realizan los estudiantes y las realizadas por el equipo de USAER como son: evaluaciones y planeaciones para trabajar con este grupo. Se requiere

de una coordinación entre ambas partes (padres y USAER) eficaz con la finalidad de una mejora progresiva de los planes de trabajo que lleva a cabo, para que con los recursos con los que cuenta la institución se tomen medidas que permitan generar un cambio significativo en el desarrollo de las y los estudiantes.

Además del trabajo cognitivo, esta investigación, permite observar la importancia del contexto social en el que se desarrollan los adolescentes, así como el de la misma institución educativa.

Por parte de la institución se visualiza la importancia de un puente de comunicación sólido entre ésta, la unidad de USAER y los padres de familia para la construcción y seguimiento de trabajos de esta índole con los equipos de investigación. Durante la recopilación de información, como calificaciones y reportes, se presentaron dificultades (como datos poco claros en el caso de las faltas de conducta referidas, desde no atender indicaciones del profesor hasta agresiones físicas), que difieren entre las diferentes fuentes ya sean prefectos, docentes o USAER.

Se refuerza la idea de que la influencia de los otros y el deseo de aprobación durante la etapa adolescente sigue siendo un factor importante al ver que algunos estudiantes realizaban las actividades sólo si sus compañeros allegados las hacían también, y si se sentían juzgados por éstos detenían su actividad o mostraban rechazo a realizarla. Por el contrario, se construyeron pequeños subgrupos en los cuales sus miembros se apoyaban y animaban a realizar cada una de las consignas, como reportan autores retomados en el apartado de metodología acerca del trabajo en grupo como Monserrat (2020) y Ruiz P. (2013) en el caso del desarrollo adolescente.

Por otro lado, sobre los participantes, se observa una mejora en los resultados de las evaluaciones antes y después de la intervención, aunque, no ha sido suficiente en todos los casos para ver un cambio en cuanto a los rangos de calificación sí se puede observar un cambio en el progreso de los participantes en el taller al ir logrando con mayor precisión cada una de las consignas. Se puede considerar la implementación del taller sin considerarse obligatorio para los participantes, así como sesiones de menor tiempo de duración con intervalos de tiempo variados que permitan tocar a fondo cada uno de los principios de movimiento en combinación con las funciones ejecutivas podríamos obtener resultados más notables y benéficos.

El espacio físico tiene un papel destacable, pues del que se dispuso en esta investigación fue compartido con otras actividades y profesores, se inundaba al llover o no estaba disponible, teniendo que mover al grupo a otro lugar bajo el rayo del sol. El hecho de ser compartido con otros grupos llevaba a los participantes a la sensación de ser observados y esto terminó limitando su participación

y por lo tanto influyendo de cierta manera en los resultados al crear una situación incómoda para ellos y afectando su desenvolvimiento. Esto muestra la necesidad de apoyo a las instituciones educativas para contar con espacios y tiempos adecuados, e incluso pensar en llevar este tipo de talleres a los planes curriculares para incidir de forma temprana en aquellos estudiantes que muestren riesgo de bajo rendimiento escolar y conductas disruptivas.

Bibliografía

(s.f.).

Calderón, G. O., & Gil Alvarado, K. R. (2018). Beneficios cognitivos cerebrales de la práctica de la danza. *Ciencia & Futuro*, V. 8 No. 3.

Laban, R. (1975). *Danza educativa moderna*. México: PAIDOS.

Lagunas Rodríguez, Z. (2004). El uso ritual del cuerpo en el México prehispánico. *Arqueología Mexicana*(65), 42-47.

Chaiklin, S. (2008). Hemos danzado desde que pusimos nuestros pies sobre la tierra. En H. W. Sharon Chaiklin, *La vida es danza el arte y la ciencia en la Danza Movimiento Terapia* (págs. 27-38). España: Gedisa.

Lezak, M. D. (1982). the problem of assesing executive functions. *International Journal of Psychology* , 281 - 297.

Consejo Estatal de Población Querétaro. (2017). Obtenido de <https://gobqro.gob.mx/coespo/>

Lopera Restrepo, F. J. (2008). Funciones ejecutivas: aspectos clínicos. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, Vol.8, 59-76.

López, S. (1992). Autorregulación y desarrollo de capacidades que incrementen la coherencia entre el juicio y la acción. *Comunicación, lenguaje y educación*, 111.118.

Luria, A. R. (1989). *El cerebro en acción*. Barcelona: Roca.

Ardila, A. (2013). *Función Ejecutiva: fundamentos y evaluación*. Miami, Florida, EE.UU.

Barkley, R. A. (1990). *Attention deficit hyperactivity disorders: A handbook for diagnosis and treatment*. Nueva York: Guilford.

Brown, S., & Lawrence M., P. (2008). Neurociencia de la danza. *Investigación y Ciencia*, 84-89.

Educación, S. d. (7 de Marzo de 2012). *Poder Ejecutivo del Estado de Querétaro*. Obtenido de https://www.queretaro.gob.mx/documentos_interna1.aspx?q=vUYGbsxLnli4U0cyTJQKiVSHA/VcuCgq

Gutierrez, D. (2009). El taller como estrategia didáctica. *Razón y Palabra*.

Hamill, M., Smith, L., & Röhrich, F. (2011). ‘Dancing down memory lane’: Circle dancing as a psychotherapeutic intervention in dementia — apilot study. *Dementia*, 709–724.

Herreras, E. B. (2014). FUNCIONES EJECUTIVAS: NOCIONES DEL DESARROLLO. *ACCIÓN PSICOLÓGICA*, 21-34.

Horga, M. L. (2013). *EFECTOS DE LA PRÁCTICA DE LA DANZA EN EL DESARROLLO COGNITIVO DE LAS NIÑAS*. Madrid.

Mejora tu escuela. (2017). Obtenido de mejora tu escuela.org:
<http://www.mejoratuescuela.org/escuelas/index/22DES0047W>

- Monserrat, A. (11 de 08 de 2020). *Familia y adopción.es*. Obtenido de http://www.familiayadopcion.es/doc/grupos_adolescentes.pdf
- Nuño Mayer, A., Granados Roldán, O., & Ávila Díaz, A. (2016). *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2015-2016*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Orozco Calderón, G., & Gil Alvarado, K. R. (2018). Beneficios cognitivos cerebrales de la práctica de la danza. *Ciencia & Futuro*, 142-160.
- Payán, A. (21 de noviembre de 2019). Hay más delitos en la zona norte de la capital queretana. *Diario de Querétaro*.
- Peruyero, F., Zapata, J., Pastor, D., & Cervelló, E. (31 de mayo de 2017). The Acute Effects of Exercise Intensity on Inhibitory Cognitive Control in Adolescents. *Frontiers in Psychology*.
- Portal de la educación.com.mx*. (2018). Obtenido de Portal de la educación.com.mx: <https://portaldeeducacion.com.mx/educacion-especial-usaer/index.htm>
- Radford, L., & André, M. (2009). Cerebro, cognición y matemáticas. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, 218-250.
- Ramos-Galarza, C., Ramos, V., Jadan-Guerrero, J., & Gómez García, A. R. (28 de 01 de 2017). Fundamental Concepts In The Neuropsychological Theory. *Revista Ecuatoriana de Neurología*.(26), 53-60. Obtenido de <http://revecuatneurol.com/wp-content/uploads/2017/09/Conceptos-Fundamentales-Teori%CC%81a-Neuropsicologo%CC%81gica.-Fundamental-Concepts-Neuropsychological-Theory..pdf>
- Riviére, E. P. (1975). *El proceso grupal: Del psicoanálisis a la psicología social (I)*. Argentina: Ediciones Nueva Visión.
- Secretaría de Desarrollo Sustentable. (2006). *Plan parcial de desarrollo urbano para la delegación Epigmenio González*. Querétaro.
- Servera Barceló, M. (2005). Modelo de autorregulación de Barkley aplicado al trastorno por déficit de atención con hiperactividad: una revisión. *Revista de Neurología*, 358-368.
- Verghese, J., Lipton, R. B., Katz, M. J., Hall, C. B., Derby, C. A., Kuslansky, G., . . . Buschke, H. (2003). Leisure Activities and the Risk of Dementia in the Elderly. *The New England Journal of Medicine*, 2508-2516.
- Vicente Nicolás, G., Ureña Ortín N., Gómez López, M., & Carrillo Vigueras, J. (2010). La danza en el ámbito educativo. *FEADEF*, 42-45.

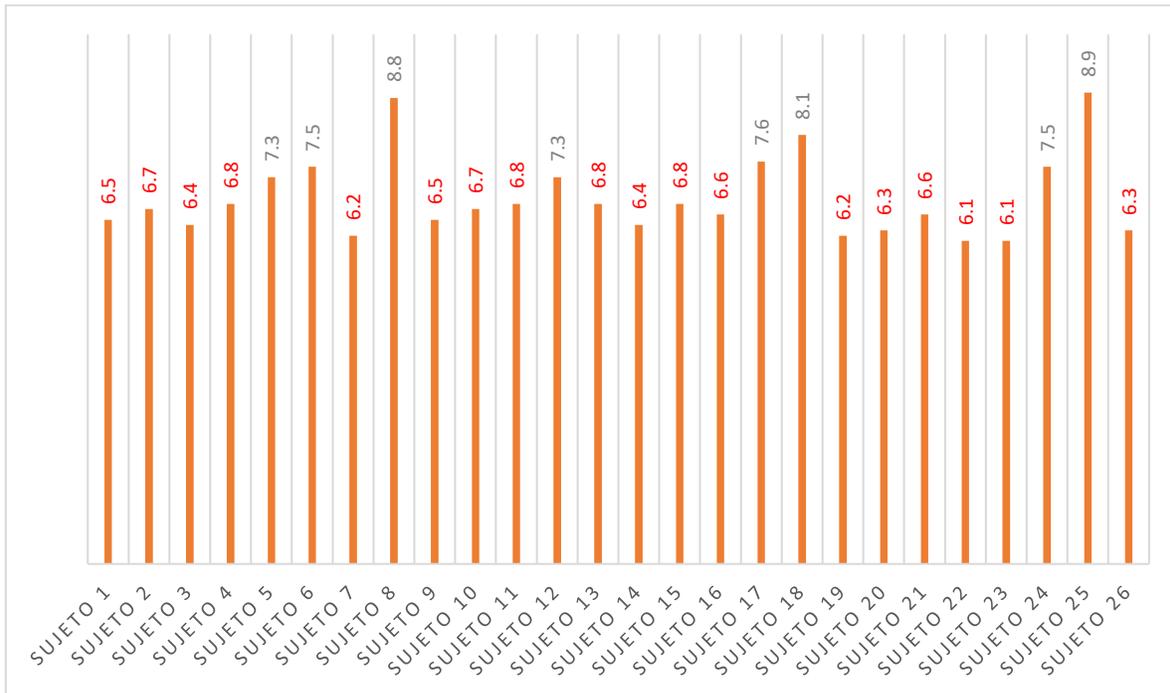
ANEXOS

Lista de participantes

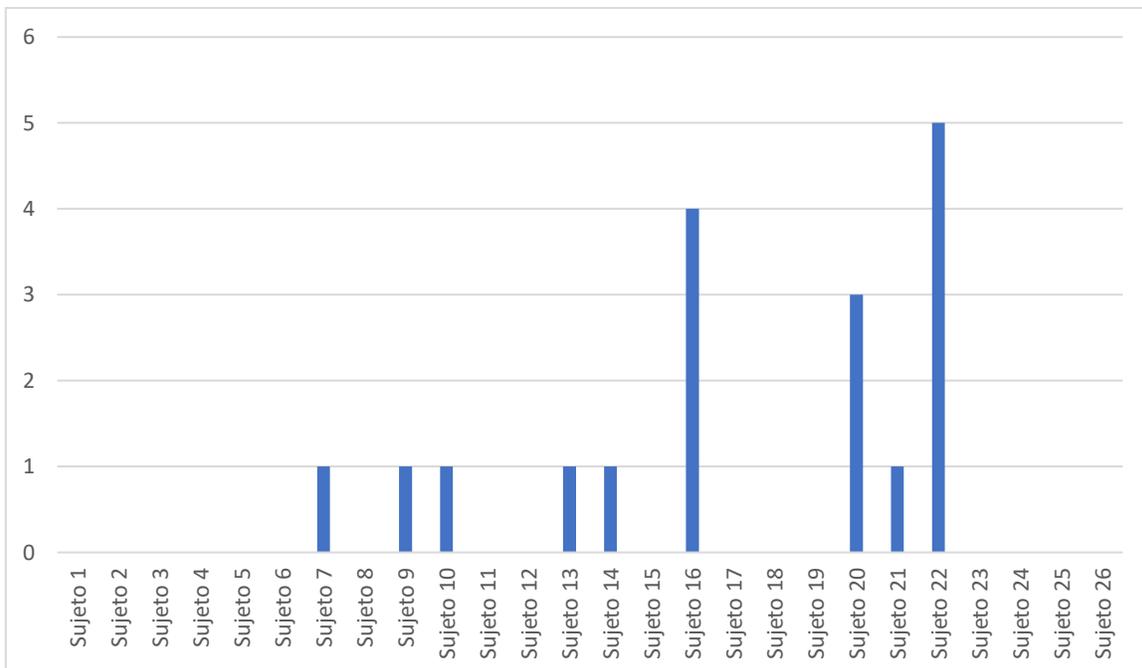
ESTUDIANTE	nombre
1. Alemán Pérez Carlos Daniel	Participante 1
2. Ávalos Camarillo Alexa Daniela	Participante 2
3. Balderas Barrera Laura Arely	Participante 3
4. Belmont Gómez Ángel Nathanael	Participante 4
5. Campos Chávez José Alberto	Participante 5
6. Furrusca González Dulce Danniela	Participante 6
7. Gómez Bolaños Ángel	Participante 7
8. González González Elizabeth	Participante 8
9. Hernández Luarca Pedro Gabriel	Participante 9
10. Hernández Rojas Luis Antonio	Participante 10
11. López Rangel Yahir Uriel	Participante 11
12. López Valadez Josué Alejandro	Participante 12

13. Mendieta Hernández Carlos Enrique	Participante 13
14. Mendoza Torrijos Luis Carlos	Participante 14
15. Olalde García Francisco	Participante 15
16. Pallares Balderas Ricardo Santiago	Participante 16
17. Pérez Hernández Juan José	Participante 17
18. Pérez Morales Jesús Antonio	Participante 18
19. Pilar Suárez Alfredo	Participante 19
20. Reyes Barragán Dafne Desiree	Participante 20
21. Rodríguez Ayala Sergio Iván	Participante 21
22. Romo Ramírez Kevin Orlando	Participante 22
23. Rosas González Tristán Alfredo	Participante 23
24. Salazar Rosas Viviana	Participante 24
25. Trejo Carapia Damián	Participante 25
26. Vázquez Martínez José Leonardo	Participante 26

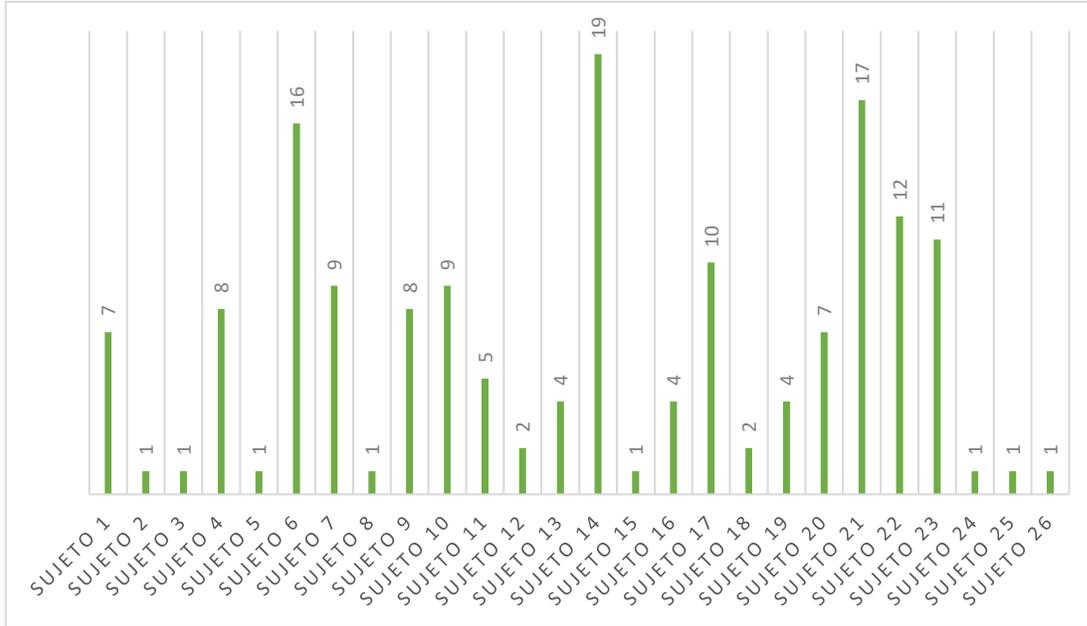
GRÁFICAS DE INICIO



Gráfica 3 Calificaciones nov - dic 2017 (Elaboración propia, datos TS y USAER)



Gráfica 4 Materias reprobadas nov - dic 2017 (Elaboración propia, datos TS y USAER)



Gráfica 5 Reportes de conducta

CARTAS METODOLÓGICAS

Sesión 1

<p>Número de sesión: 1</p> <p>Coordinación: Diego, Alma, Angélica</p> <p>Objetivo general: Trabajar la desinhibición y la agudización del oído, a partir de actividades específicas que permitan el desenvolvimiento llevado a cabo por los participantes, así como la percepción de distintos estímulos auditivos.</p> <p>Materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Bocina. ● Memoria USB. ● Cámara de video. ● Memoria SD. 			
Tiempo	Actividad	Objetivo	Argumentación
0			
10 min.	<p>Actividad 1. Saludo con movimiento.</p> <p>Se les solicitará a los participantes que formen un círculo, para que posteriormente se presenten diciendo su nombre y realizando un movimiento libre con su cuerpo. Los movimientos no se podrán repetir.</p> <p>Consigna:</p> <p>1. “Formen un círculo alrededor de mí”</p>	<p>Que el estudiante pierda el miedo a realizar actividades que nunca ha realizado y que son fuera de lo común para él, mediante la realización de movimientos corporales con el fin de generar un ambiente de integración entre los participantes.</p>	<p>Se pretende que la desinhibición permita desarrollar la espontaneidad de los participantes en el taller y el desbloqueo de las tensiones que le impiden realizar una activación física.</p>

	<p>2. “Ahora se van a presentar diciendo su nombre y haciendo algún movimiento, ya sea con sus manos, pies, cabeza, brazos, etc.”</p> <p>3. “Bueno vamos a empezar”</p>		
10 min.	<p>Actividad 2. Reconocimiento del sonido.</p> <p>Se reproducirá una lista de pistas musicales y los participantes tendrán que escuchar y reconocer los sonidos que las componen, siendo estos animales, instrumentos, objetos, etc.</p> <p>Consigna:</p> <p>1. “Ahora voy a reproducir unas pistas de audio, ustedes deben escuchar y me van a decir que perciben en esa pista”</p> <p>2. “Listos, empecemos”</p>	<p>Que los participantes identifiquen los sonidos que se integran en las pistas de sonido, mediante la utilización de la función auditiva y la atención, con la finalidad de discriminar sonidos y ritmos.</p>	<p>Partiendo de la relación de las funciones ejecutivas con la función auditiva es que se propone esta actividad, puesto que la agudización del oído permitirá la percepción de los sonidos y esto se reflejará en las sesiones posteriores que impliquen música.</p>
10 min.	<p>Actividad 3. Baile rítmico.</p> <p>Se presentará a los participantes una serie de pistas con diferentes ritmos, se les indicará que representen la pista a través de un baile libre.</p> <p>Consigna:</p>	<p>Que los participantes identifiquen los diferentes ritmos mediante la realización de movimientos rítmicos siguiendo</p>	<p>Puesto que esta sesión se centra en la desinhibición de los participantes, se propone esta actividad para propiciar un ambiente en el que</p>

	<p>1. “Ahora voy a reproducir unas pistas de música, ustedes van a hacer un baile que represente esa música, como ustedes consideren”</p> <p>2. “Cómo se moverían con la siguiente pista”</p> <p>3. “Muévanse al ritmo de la música”.</p>	<p>la pista de audio, con la finalidad de desenvolverse.</p>	<p>los participantes expresen con movimientos libres utilizando sus cuerpos.</p>
10 min.	<p>Verbalización:</p> <p>Se les solicitará a los estudiantes que se sienten en el piso formando un círculo, posteriormente se les preguntará a los participantes cómo se sintieron durante la sesión, si les ha gustado, si hubo algo que les desagradó o dificulta, y qué observaron en sí mismos durante los ejercicios.</p> <p>Consigna:</p> <p>1. “Por favor siéntense formando un círculo”</p> <p>2. “¿Cómo se han sentido en esta sesión?”</p> <p>3. “¿Alguien quiere hacer una participación en la que nos exprese su sentir acerca de esta primera sesión?”.</p>	<p>Que los participantes expresen una breve reflexión acerca de la sesión y los contenidos, mediante la respuesta de las preguntas.</p>	<p>Se indagará acerca del sentir de los estudiantes con respecto a la sesión, a manera de retroalimentación para los coordinadores y el posterior afinamiento de las próximas sesiones. Mediante una serie de preguntas.</p>

Sesión 2

Número de sesión: 2

Coordinación: Diego, Alma, Angélica

Objetivo general: Trabajar límites y reglas, a partir de consignas específicas que permitan la regulación de la actividad llevada a cabo por los participantes, así como que los participantes logren integrar la relación entre los límites y las reglas dentro de cualquier actividad que se busque realizar.

Materiales:

- Bocina.
- Memoria USB.
- Cámara de video.
- Memoria SD

Tiempo	Actividad	Objetivo	Argumentación
10 min.	<p>Bienvenida.</p> <p>Para iniciar la sesión se les indicará a los participantes que formen un círculo sentados en el piso, posteriormente se indagará en cuanto a la disposición que como grupo tienen de realizar las actividades de esta sesión. De igual manera se les dará una breve explicación de las actividades que se van a realizar, además de mencionar que la primera actividad estará reforzando la sesión pasada y el porqué de esta.</p>	<p>Generar un ambiente de integración con los participantes, así como la apertura con el grupo mediante el diálogo y campos de participación, esto para ofrecerles claridad sobre el trabajo que se realizará en la sesión.</p>	<p>Se optó por explicar las actividades que se realizarán en la sesión debido a la tensión que se generó la sesión pasada en relación con “tener” que bailar. Por lo que se pretende disminuir el rechazo a participar.</p> <p>De igual manera se indagará acerca de</p>

	<p>Consigna:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. “Chicos por favor todos siéntense en el piso formando un círculo” 2. “¿Se sienten con energía para realizar las actividades de hoy?” 3. “Dentro de las actividades que se realizarán hoy, está una en la que nos moveremos al ritmo de la música, imitando los movimientos que haga el maestro al frente de ustedes” 4. “¿Alguno conoce el juego “Simón dice” ?, esa será la segunda actividad, ustedes deberán estar atentos a lo que se indique bajo la consigna de “simón dice” para después realizar la acción correspondiente, solo la realizarán cuando escuchen “simón dice”. 5. “La tercera actividad también tiene reglas, consistirá en dar palmadas en sus piernas y luego un aplauso, de manera que vamos a ir sumando las palmadas, la primera regla es que deben ir coordinados, y la 		<p>la disposición que muestra el grupo para trabajar y así propiciar la comunicación entre los participantes y los coordinadores, de manera que se genere un ambiente positivo que permita conseguir el objetivo de la sesión.</p>
--	--	--	--

	segunda es que, si alguno del grupo se equivoca, todos volveremos a empezar”.		
10 min.	<p>Actividad 1. Sigamos la música.</p> <p>Se les solicitará a los estudiantes que formen dos filas horizontales frente a los investigadores, de manera que no queden enfrente de otro participante.</p> <p>Al ritmo de la música, el grupo realizará movimientos simples ejemplo: mover la cabeza de un lado a otro, de arriba abajo, subir y bajar hombros, estirar los brazos, aplaudir, saltar, etc., y el grupo deberá reproducirlos siguiendo el compás, dichos movimientos serán indicados por el coordinador de la actividad de manera verbal y también realizando la acción.</p> <p>Consigna:</p> <p>1. “Al ritmo de la música todos vamos a realizar diversos movimientos que yo les voy a</p>	Que los participantes logren la desinhibición mediante la realización de la actividad en totalidad del grupo (al mismo tiempo), de manera que la cooperación se mantenga y facilite la prosecución de las siguientes actividades.	Con la finalidad de retomar el objetivo de la sesión anterior (desinhibición) se propone la presente actividad, se pretende que al estar formados en fila los estudiantes no se sientan observados por otros miembros del grupo y se facilite la participación de todos los integrantes.

	decir, y al mismo tiempo los haré yo con ustedes, listo, comenzamos”		
10 min.	<p>Actividad 2. Simón dice.</p> <p>El coordinador de la actividad indicará, como consigna, movimientos y actividades que el resto del grupo deberá seguir, ejemplo: correr a un punto, gatear, marchar, etc.; los estudiantes deberán mantener un estado de alerta (atención) a la regla de que solo cuando el coordinador diga “Simón dice” es cuando deben seguir la indicación.</p> <p>Consigna:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. “Ahora, yo voy a ser Simón y les voy a dar indicaciones que ustedes van a seguir solo cuando yo diga “Simón dice”. 2. ¿Listos?, Simón dice que todos deben correr al mismo tiempo hasta el bote azul y luego de regreso” 3. “Simón dice que den dos vueltas en su mismo lugar” 	Que los participantes identifiquen los límites dentro de la indicación dada por el coordinador, mediante la realización de las acciones indicadas por este.	La presencia de límites en esta actividad se da de manera implícita, se pretende que los participantes cumplan las consignas como una manera de seguir los límites dentro de cualquier actividad, ejemplo: el límite dentro de la consigna 2, es dar solo 2 vueltas, por lo que si los participantes reconocen esa indicación se detendrán al finalizar las dos vueltas. De igual manera mantener la atención en la consigna de que solo cuando se diga “simón dice” es una

			manera de mantener la regla principal de la actividad.
10 min.	<p>Actividad 3. Golpe y aplauso.</p> <p>Se indicará a los participantes en conjunto que se sienten formando un círculo para que posteriormente realicen una secuencia de movimientos sistematizados que constará de golpes y aplausos; de manera que los golpes se acumulen en una suma, ejemplo: un golpe, aplauso, dos golpes, aplauso, tres golpes, aplauso, cuatro golpes, aplauso; con la regla de que con cada error se iniciará de nuevo la suma y que todos deben ir coordinados</p> <p>En los primeros intentos se podrá hacer uso del lenguaje junto con los movimientos para verbalizar cuantos golpes y cuantos aplausos se deben dar, para posteriormente solo hacer solo los movimientos sin verbalizarlos.</p> <p>Consigna:</p>	<p>Que los participantes identifiquen la regla básica de atender las indicaciones (mantener un estado de alerta mediante la finalización de la actividad con el menor número de errores posibles. Y que identifiquen la regla principal de la actividad que es: sumar de manera coordinada.</p>	<p>Esta actividad se propone también partiendo de la consigna como regla y límite dentro de la actividad, de manera que si los participantes siguen un ritmo coordinado sin apoyo de los coordinadores estarán indicando que se entienden los límites de su participación.</p>

	<p>1. “Para concluir las actividades del día de hoy, les voy a pedir que todos nos sentemos en el piso de manera que formemos un círculo”</p> <p>2. “Ahora, todos en conjunto vamos a realizar una secuencia de aplausos y golpes, de manera que estos se vayan acumulando en una suma, deben hacer los movimientos de manera coordinada y si alguien se equivoca, todos volveremos a empezar”</p> <p>3. “Vamos a comenzar, nosotros vamos a contar los aplausos para iniciar la actividad, pero después ustedes tendrán que llevar la suma para no equivocarse”</p> <p>4. “Listos comenzamos; un aplauso, golpe, dos aplausos, golpe...”.</p>		
10 min.	<p>Verbalización.</p> <p>Se solicitará a los participantes que se levanten y posteriormente se les preguntará si esta sesión se sintieron más motivados a realizar las actividades, si creen que se logró algún avance acerca de sus movimientos y si logran</p>	<p>Que los participantes integren la presencia de límites y reglas en cada actividad realizada, y expresen una breve reflexión</p>	<p>Con la finalidad de explorar la consecución del objetivo de que los estudiantes logren integrar los límites y las reglas de cada actividad con la</p>

	<p>ubicar alguna actividad de la cotidianidad que no necesite reglas o implique límites.</p> <p>Consigna:”</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. “Muy bien, chicos, acérquense de pie todos por favor”. 2. “¿Les costó trabajo moverse esta sesión?”. 3. “¿Me pueden decir cuáles eran las reglas de cada actividad que realizamos?”. 4. “¿Ustedes conocen alguna actividad o juego que no requiere del seguimiento de reglas o límites?” 	<p>acerca de la sesión y los contenidos.</p>	<p>cotidianidad se propone la reflexión, guiada con preguntas que se espera los participantes respondan. De igual manera se indagará acerca del sentir de los estudiantes con respecto a la sesión, a manera de retroalimentación para los coordinadores y el posterior afinamiento de las próximas sesiones.</p>
--	--	--	---

Sesión 3

<p>Número de sesión: 3</p> <p>Coordinación: Diego, Alma, Angélica</p> <p>Objetivo general: Que los participantes diseñen estrategias, planeen hipótesis, Inhiban conductas desfavorables y refuercen conductas favorables para la solución de problemas haciendo uso de su flexibilidad mental.</p> <p>Materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Bocina.
--

- Memoria USB.
- Cámara de video.
- Memoria SD.
- Gises.
- Cuerda.

Tiempo	Actividad	Objetivo	Argumentación
10 min.	<p>Actividad 1. Estatuas</p> <p>Los participantes caminarán libremente en el espacio de trabajo mientras la música esté corriendo, cuando ésta se detenga ellos deberán hacerlo también, quedando, así como estatuas hasta que la música vuelva a reproducirse.</p> <p>Consigna: “Lo que vamos a hacer a continuación es caminar libremente por el salón cuando se escuche la música, en el momento en que la música pare, ustedes se quedan inmóviles, y cuando la música comience a sonar de nuevo volverán a moverse, listos, comenzamos”.</p>	<p>Que los participantes identifiquen los límites y las reglas dentro de la consigna dada, mediante la realización de las acciones indicadas en la misma.</p> <p>Que los participantes inhiban conductas desfavorables para la realización de la actividad.</p>	<p>Con la finalidad de reforzar la identificación de límites y reglas, trabajados en la sesión anterior se propone la siguiente actividad de manera que los estudiantes realicen los movimientos indicados sólo bajo la consigna dada.</p> <p>De igual manera la participación en esta actividad contribuirá al objetivo evitar conductas desfavorables para la consecución y finalización de esta.</p>

10 min.	<p>Actividad 2. Lava mortal</p> <p>Se dibujarán en el piso cinco grupos de cuatro círculos de diversos tamaños, con medidas en orden descendente (uno grande, uno más pequeño, etc.)</p> <p>Los participantes se dividirán en 5 equipos de 6 integrantes, todos los integrantes buscarán estrategias que les permitan permanecer dentro de cada círculo durante 20 segundos.</p> <p>Consigna:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. “Formen equipos de 5 personas”. 2. “Observen que frente a ustedes hay cuatro círculos dibujados en el piso”. 3. “Por equipos, buscarán la manera en que todos los integrantes de su equipo, sin que sobre ni falte ninguno, permanezcan dentro del círculo por 20 segundos”. 4. “Primero dentro del más grande, luego el que sigue más chico y así sucesivamente, hasta llegar al más pequeño”. 	<p>Que los participantes realicen una estrategia que les permita permanecer como equipo dentro del círculo, mediante la evitación de conductas desfavorables para la consecución del objetivo de la actividad propuesta, con la finalidad de que se organicen en equipo y hagan uso de su flexibilidad mental.</p>	<p>La actividad se propone como una manera de enfrentar a los participantes a la necesidad de realizar una planeación de estrategias que les permita a todos integrarse en el espacio del círculo, manera que ejerciten su flexibilidad mental y la capacidad de adaptarse a diferentes situaciones.</p>
---------	---	--	--

10 min.	<p>Actividad 3. Telaraña</p> <p>Se colgará una cuerda de un lado a otro y de regreso entre dos árboles, formando una telaraña con aprox. 10 hoyos grandes y pequeños posteriormente se les indicará a los participantes cruzar, sin tocar ninguna parte de la telaraña, divididos en 5 equipos de 6 integrantes. No podrán pasar más de dos personas por cada orificio.</p> <p>Consigna:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. “Formen equipos de 5 personas”. 2. “Tenemos esta cuerda amarrada de estos árboles la cual está en forma de telaraña y contiene 10 orificios entre grandes y pequeños”. 3.- “Ustedes van a buscar una manera en que cada participante de su equipo pueda cruzar de un lado a otro de la cuerda por un orificio”. 4. “No pueden tocar la telaraña y no pueden pasar por el orificio más de dos personas”. 5. “Listos, comenzamos”. 	<p>Que los participantes planeen estrategias que les permitan finalizar la actividad mediante la organización de cada equipo, e inhiban conductas que les dificulten conseguir la finalización de ésta, a partir de su flexibilidad mental.</p>	<p>La actividad se propone para ejercitar la flexibilidad mental de los participantes a partir de una problemática que les enfrente a la planeación y organización del equipo, de igual manera el inhibir conductas que pongan en riesgo dicha planeación contribuirá al ejercicio de sus habilidades de autorregulación.</p>
---------	--	---	---

10 min.	<p>Verbalización.</p> <p>Se abrirá un espacio de 10 minutos para que los participantes compartan con el grupo una breve reflexión acerca de las complicaciones que tuvieron para conseguir finalizar las actividades.</p> <p>Consigna:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. “Finalmente, quien me puede comentar su experiencia en cada actividad”. 2. “¿Qué se les complicó?”. 3. “¿Cómo hubieran podido hacer, de diferente manera, cada actividad?” 	<p>Que los participantes integren la presencia de límites y reglas en cada actividad realizada, y expresen una breve reflexión acerca de la sesión y los contenidos.</p>	<p>Con la finalidad de explorar la consecución del objetivo (inhibición de conductas desfavorables, planeación de estrategias y refuerzo de las conductas favorables) se propone la reflexión, guiada con preguntas. De igual manera se indagará acerca del desenvolvimiento de los estudiantes el desarrollo de la sesión, a manera de retroalimentación para los coordinadores y el posterior afinamiento de las próximas sesiones.</p>
---------	--	--	---

Número de sesión: 4

Coordinación: Diego, Alma, Angélica

Objetivo general: Que los estudiantes integren su cuerpo en el espacio físico a través de movimientos que les permitan ejercitar su organización espacial.

Materiales:

- Bocina.
- Memoria USB.
- Cámara de video.
- Memoria SD.
- Paliacates.

Tiempo	Actividad	Objetivo	Argumentación
10 min.	<p>Bienvenida</p> <p>Para iniciar la sesión se les indicará a los participantes que formen un círculo sentados en el piso, posteriormente se indagará en cuanto a la disposición que como grupo tienen de realizar las actividades de esta sesión. De igual manera se les dará una breve explicación de las actividades que se van a realizar.</p> <p>Consigna:</p> <p>1. “Chicos por favor todos siéntense en el piso formando un círculo”.</p>	<p>Generar un ambiente de integración con los participantes, así como la apertura con el grupo mediante el diálogo y campos de participación, y ofrecerles claridad sobre el trabajo que se realizará en la sesión.</p>	<p>Se explicarán las actividades a realizar con el fin de disminuir la negativa a realizarlas por parte de los participantes.</p> <p>De igual manera se indagará acerca de la disposición que muestra el grupo para trabajar y así propiciar la comunicación entre los participantes y los coordinadores, de manera que se</p>

	<p>2. “¿Se sienten con energía para realizar las actividades de hoy?”.</p> <p>3. “La primera actividad que haremos será para reforzar la sesión pasada, tienen que resolver una situación, en equipo”</p> <p>4. “También haremos una actividad donde dividiremos el grupo a la mitad, una de esas mitades se vendará los ojos y serán guiados a través del espacio por su compañero de la otra mitad del grupo”.</p> <p>5. “La siguiente actividad también estará relacionada con el espacio, en esta vamos a darles distintas figuras, letras o números que ustedes van a representar utilizando el espacio y su cuerpo”.</p> <p>6. “Por último nos volveremos a reunir en este círculo para comentar como nos fue en las actividades”</p>		<p>genere un ambiente positivo que permita conseguir el objetivo de la sesión.</p>
10 min.	<p>Actividad 1: reconocer el espacio</p> <p>Se les solicitará a los participantes que caminen o</p>	<p>Que los participantes logren integrar su cuerpo en el espacio físico</p>	<p>Esta actividad servirá de calentamiento y de introducción a las</p>

	<p>corran por el espacio de trabajo (cancha), haciendo énfasis en que deben ocupar todo el espacio, de igual manera se les indicarán las velocidades e incluso formas en que deben correr.</p> <p>Consigna:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. “Chicos, ahora vamos a correr” 2.- “nosotros les vamos a ir diciendo en qué velocidades van a hacerlo” 3. “Ustedes deben ocupar todo el espacio de la cancha, e intentar reconocer la dimensión del lugar en el que se encuentran” 4. “Primero van a correr rápido, como si estuvieran volando” 	<p>en el que se encuentran a través de movimientos que les permitan ejercitar su organización espacial.</p>	<p>siguientes actividades que están encaminadas al trabajo de la organización espacial de los estudiantes.</p>
10 min.	<p>Actividad 2: figuras en el espacio</p> <p>Se divide al grupo en equipos de 6 integrantes, posteriormente se distribuyen por el espacio. Se les indicará representar distintas figuras, letras o números utilizando sus cuerpos, pueden hacerlo tumbados en el suelo.</p>	<p>Que los participantes ejerciten la organización espacial mediante el uso de su cuerpo con la finalidad de representar las figuras indicadas.</p>	<p>Se espera que al transformar lentamente una figura en otra haciendo énfasis en los segmentos corporales que hay que modificar, se denotará el análisis</p>

	<p>Consigna:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. “Formen equipos de 6 integrantes”. 2. “Ahora les vamos a dar una figura o letra o número”. 3. “Ustedes van a buscar la manera de representarla en el espacio utilizando su cuerpo”. 		<p>espacial que tienen que procesar los participantes, así como la distribución del espacio en el que deben hacer su figura.</p>
10 min.	<p>Actividad 3: el lazarillo</p> <p>Se dividirá el grupo a la mitad. Una de las mitades serán los lazarillos que tendrán que guiar a sus respectivas parejas provenientes de la otra mitad del grupo, los cuales tendrán los ojos vendados, y mientras suene la música.</p> <p>Consigna:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. “Vamos a dividir el grupo a la mitad” 2. “La primera mitad tendrá los ojos vendados” 3. “La otra mitad serán lazarillos, y guiarán a sus compañeros alrededor del espacio” 	<p>Que los participantes logren integrar la organización espacial mediante el uso de estímulos auditivos y cinéticos, de manera que se muevan con la música y utilicen su cuerpo para explorar el espacio.</p>	<p>La presente actividad se propone para trabajar el proceso mental que permite la localización espacial de los participantes que se verá reflejada en el control que cada uno de estos tengan sobre su propio cuerpo.</p>

	<p>4. “Cuando comience la música, cada pareja se desplazará por el espacio evitando obstáculos”</p> <p>5. “Cuando la música se interrumpa cambian los papeles”</p>		
	<p>Verbalización.</p> <p>Se abrirá un espacio de 10 minutos para que los participantes compartan con el grupo una breve reflexión acerca de las complicaciones que tuvieron para conseguir finalizar las actividades.</p> <p>Consigna:</p> <p>1. “Finalmente, quien me puede comentar su experiencia en cada actividad”.</p> <p>2. “¿Qué se les complicó?”</p> <p>3. “¿Cómo hubieran podido hacer de diferente manera, cada actividad?”</p>	<p>Que los participantes integren la relación entre su cuerpo y el espacio físico, así como el control sobre su propio cuerpo, mediante la organización de cada equipo en las actividades realizadas y que expresen una breve reflexión acerca de la sesión y los contenidos.</p>	<p>Con la finalidad de explorar la consecución del objetivo se propone la reflexión, guiada con preguntas. De igual manera se indagará acerca del desenvolvimiento de los estudiantes en el desarrollo de la sesión, a manera de retroalimentación para los coordinadores y el posterior afinamiento de las próximas sesiones.</p>

Sesión 5

Número de sesión: 5

Coordinación: Diego, Alma, Angélica

Objetivo general: Trabajar las formas y principios básicos del movimiento, a partir de actividades que permitan a los estudiantes ejercitar su equilibrio y coordinación.

Materiales:

- Bocina.
- Memoria USB.
- Cámara de video.
- Memoria SD.
- Cuerda
- Cartón en forma de piedras.

Tiempo	Actividad	Objetivo	Argumentación
10 min.	<p>Bienvenida.</p> <p>Para iniciar la sesión se les indicará a los participantes que formen un círculo sentados en el piso, posteriormente se indagará en cuanto a la disposición que como grupo tienen de realizar las actividades de esta sesión. De igual manera se les dará una breve explicación de las actividades que se van a realizar, además de mencionar que la primera actividad estará reforzando la sesión pasada y el porqué de esta.</p> <p>Consigna:</p>	<p>Generar un ambiente de integración con los participantes, así como la apertura con el grupo mediante el diálogo y campos de participación, esto para ofrecerles claridad sobre el trabajo que se realizará en la sesión</p>	<p>Se explicará brevemente las actividades a realizar con el fin de informar a los participantes el orden de la sesión. de igual manera se indagará acerca de la disposición que muestra el grupo para trabajar y así propiciar la comunicación entre los participantes y los coordinadores, de manera que se genere un ambiente positivo que</p>

	<p>1.- “Chicos por favor todos siéntense en el piso formando un círculo”</p> <p>2.- “¿Se sienten con energía para realizar las actividades de hoy?”</p> <p>3.- “En la primera actividad vamos a realizar diversos movimientos, por ejemplo: correr, saltar,</p> <p>4.- “Para ejercitar el equilibrio vamos a realizar una actividad titulada cruzar el río y vamos a formar equipos y cruzar con ayuda de unas piedras”.</p> <p>5.- “En la última actividad vamos a jugar a la cuerda, por ello se dividirán en dos equipos, esto con el fin de ejercitar el equilibrio y la fuerza que se implica cuando realizamos algún movimiento”.</p>		<p>permita conseguir el objetivo de la sesión.</p>
10 min.	<p>Actividad 1. Activando nuestro cuerpo.</p> <p>Se les solicitará a los estudiantes que se distribuyan por toda la cancha de manera que estén distantes de sus compañeros y puedan realizar cómodos la actividad. Se les dirá que van a escuchar diversas pistas de</p>	<p>Que los participantes ejerciten varias partes de su cuerpo reconociendo que el movimiento tiene diversas formas.</p>	<p>Según Laban, existen principios básicos del movimiento, los cuales serán abordados en esta actividad, además de preparar a los estudiantes a</p>

	<p>música y que en cada cambio de pista se van a realizar diferentes movimientos</p> <p>Los movimientos serán:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● caminar: <ul style="list-style-type: none"> ○ con puntas. ○ con talones. ● correr: <ul style="list-style-type: none"> ○ En un camino recto. ○ En un camino de curvas. ● saltar: <ul style="list-style-type: none"> ○ con dos pies. ○ con un pie. ● girar: <ul style="list-style-type: none"> ○ Cabeza ○ brazos ● flexionar. <ul style="list-style-type: none"> ○ (el cuerpo, tocando sus pies) ○ igual, pero a los lados ● gatear <p>Consigna:</p> <p>1.” Por favor acomódense todos por la cancha de manera que todos queden separados”</p>		<p>posteriores actividades en las que involucren su cuerpo, y ocupen de estos principios en su realización.</p>
--	--	--	---

	<p>2.” Ahora cuando escuchen la música les diré que movimiento van a realizar, este movimiento lo van a hacer durante el tiempo que suene la pista y cuando yo cambie la música diré otro movimiento que ustedes van a realizar”</p> <p>3.” Listos, empecemos</p>		
10 min.	<p>Actividad 2. Cruzando el río.</p> <p>Para esta actividad se dividirá al equipo en 5 equipos, a cada uno de los equipos se les proporcionarán tres pedazos de cartón que simulan ser piedras, y se indicará la distancia a cruzar. Para cruzar el río los participantes tendrán que buscar la forma de organizarse y solamente podrán hacerlo por medio de las piedras, cada participante que vaya pasando solo podrá utilizar un pie.</p> <p>Consigna:</p> <p>1.” Chicos ahora les pido que por favor dividan el grupo en tres equipos”.</p>	<p>Que los participantes creen estrategias que les permitan llegar a una meta, además de utilizar el equilibrio y la fuerza en sus movimientos.</p>	<p>Es importante que los participantes ejerciten su equilibrio y fuerza por medio de actividades que les permitan moverse en planos distintos a los que regularmente conocen, como lo son el caminar en una sola pierna, o sostenerse con las manos para no caerse, utilizar diferentes tipos de movimientos para lograr la meta de la actividad, lo cual les permitirá</p>

	<p>2.” Les vamos a repartir tres piedras (cartón), las cuales van a utilizar en esta actividad”</p> <p>3.” De este extremo de la cancha a este otro extremo de la cancha se van a imaginar que hay un río”.</p> <p>4.” Todos los integrantes de su equipo tienen que cruzar el río utilizando las piedras, y solo podrán pasar poniendo un pie cada uno de ustedes por las piedras, así que piensen muy bien su estrategia para pasar”.</p> <p>5. ”Listos, vamos a comenzar</p>		<p>ejercitar la fuerza de su cuerpo y el equilibrio.</p>
10 min.	<p>Actividad 3. Mar y tierra.</p> <p>En esta actividad se dividirá al grupo en dos equipos, un equipo será el mar y otro será la tierra. Se dispondrá de una cuerda y lo que se va a hacer es que un equipo tomará la cuerda de un lado y el otro equipo del otro lado.</p> <p>Se marcará en el suelo una línea, la cual representará el límite de cada equipo.</p> <p>El equipo que es el mar, tiene que hacer todo lo posible por jalar la cuerda y que su equipo</p>	<p>Que los participantes utilicen su cuerpo y movimientos de manera equilibrada, con la fuerza y posición que les permitan cumplir con la tarea, para que se ejercite su equilibrio.</p>	<p>Para poder reforzar el equilibrio y la fuerza retomadas en las anteriores actividades se propone esta actividad, donde además de integrar estos componentes, se pretende poner en juego las posiciones o planos del movimiento.</p>

	<p>no pase a la tierra, e igualmente la tierra para que su equipo no pase a mar.</p> <p>Consigna:</p> <p>1.” Chicos nos vamos a enumerar con uno y dos, los unos con los unos y los dos con los dos”.</p> <p>2.” Ya que estamos cada quien, con su equipo, el equipo 1 va a ser tierra y el equipo 2 va a ser mar”.</p> <p>3.” Nos vamos a poner cada equipo formados de manera que cada integrante del equipo tome la cuerda, y por ello la cuerda se dividirá en dos y los equipos estarán de frente”.</p> <p>4.” Ahora van a comenzar a jalar la cuerda con el fin de que mar no cruce la tierra ni que la tierra cruce al mar”.</p> <p>5. “Listos, vamos a empezar</p>		
	<p>Verbalización.</p> <p>Se abrirá un espacio de 10 minutos para que los participantes compartan con el grupo una breve reflexión acerca de las complicaciones que</p>	<p>Que los participantes integren la relación entre su cuerpo y el espacio físico, así como el control</p>	<p>Con la finalidad de explorar la consecución del objetivo se propone la reflexión, guiada con preguntas.</p>

	<p>tuvieron para conseguir finalizar las actividades.</p> <p>Consigna:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. “Finalmente, quien me puede comentar su experiencia en cada actividad”. 2. “¿Qué se les complicó?” 3. “¿Cómo hubieran podido hacer de diferente manera, cada actividad?” 	<p>sobre su propio cuerpo, mediante la organización de cada equipo en las actividades realizadas y que expresen una breve reflexión acerca de la sesión y los contenidos.</p>	<p>De igual manera se indagará acerca del desenvolvimiento de los estudiantes en el desarrollo de la sesión, a manera de retroalimentación para los coordinadores.</p>
--	---	---	--

Sesión 6

<p>Número de sesión: 6</p> <p>Coordinación: Diego, Alma, Angélica</p> <p>Objetivo general: Que los participantes identifiquen la velocidad y la amplitud como formas en las que podemos movernos, además de ejercitar la motricidad y el ritmo como parte de las funciones ejecutivas y por último realicen la integración de éstos a partir de la realización de una secuencia de ocho pasos.</p> <p>Materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Bocina. ● Memoria USB. ● Cámara de video. 			
<p>10 min.</p>	<p>Bienvenida.</p> <p>Se formará un círculo con los participantes para indagar la disposición del grupo y ofrecer una breve explicación de las</p>	<p>Generar un ambiente de integración entre los participantes, así como la apertura con el grupo mediante el diálogo y campos de participación,</p>	<p>Se busca disminuir la negativa por parte de los participantes y conocer la disposición que muestra el grupo para trabajar y así propiciar la comunicación</p>

	<p>actividades que se van a realizar en la sesión.</p>	<p>además de ofrecerles claridad sobre el trabajo que se realizará.</p>	<p>entre los participantes y los coordinadores, de manera que se genere un ambiente positivo que permita conseguir el objetivo de la sesión.</p>
<p>10 min.</p>	<p>Actividad: La vuelta al mundo.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. En esta actividad va a participar todo el grupo. 2. Se les pide que todos formen un círculo y por ello deberán tomarse de las manos. 3. Una pareja de todo el grupo estará afuera del círculo. 4. Se les pedirá que esa pareja que está afuera del círculo va a ir caminando alrededor para poder encontrarse con 	<p>Que los participantes ejerciten la velocidad, y coordinación entre parejas, al momento de correr al rededor del círculo para poder llegar a la meta, que además les permita ejercitar su conducta viso espacial.</p>	<p>En los principios del movimiento según Laban se encuentra la velocidad. Esta actividad nos da la oportunidad de ejercitar la velocidad en coordinación con otra persona, pues los participantes deben de realizar los movimientos al mismo ritmo para evitar accidentes al momento de correr alrededor del círculo. Por ello se tiene la necesidad de ponerse de acuerdo con la otra persona, si sus movimientos van a ser lentos o rápidos, que espacio van a ocupar para no chocar con a la otra pareja cuando se la encuentren en el camino, y cómo le van a hacer para</p>

	<p>otra pareja que está en el círculo y “cortar” el mundo.</p> <p>5. Esta pareja deberá correr alrededor del círculo, junto con la otra pareja, pero cada una de estas va a correr del lado contrario.</p> <p>6. Gana la pareja que llegue primero al espacio donde se cortó el mundo.</p> <p>7. Nota: las parejas deben de llegar juntas. No cuenta si primero llega uno y después el otro, son un equipo.</p> <p>Consigna: “Ahora chicos vamos a hacer la actividad de la vuelta al mundo”.</p>		<p>juntos llegar a la meta. Esto además nos permite que los participantes utilicen la planeación de su conducta viso espacial, que forma parte de las funciones ejecutivas, permitiendo que se sitúen en el espacio, planeando con ello sus movimientos.</p>
--	---	--	--

	<p>“Todos vamos a formar un círculo y nos vamos a tomar de las manos”.</p> <p>“ahora dos de ustedes salgan del círculo para que sean los primeros en empezar”.</p> <p>“Ahora los que están afuera van a caminar alrededor del círculo, y viendo que parte del círculo les gustaría cortar”.</p> <p>“Cuando encuentren a quien deberán cortar sus manos, y donde corten es la pareja que ahora saldrá corriendo el lado contrario de la primera pareja para poder llegar de nuevo a la parte donde quedo el espacio”</p> <p>“Listos, comenzamos”</p>		
10 min.	<p>Ritmo con las manos.</p> <p>Se dividirá al grupo en tres equipos, los cuales estarán acompañados por cada uno de los tres</p>	<p>Identificar que el movimiento puede ser efectuado a diferentes velocidades, y que con base a esto su memorización se vuelve</p>	<p>Trabajando de nuevo sobre el principio de la velocidad, se plantea una secuencia rítmica de movimientos con las manos. Ésta se ha de realizar en diferentes</p>

	<p>coordinadores durante toda la actividad.</p> <p>Cada equipo se sentará en círculo, y el coordinador les enseñará una secuencia rítmica de movimientos que realizarán utilizando las manos. Todos juntos realizarán la secuencia a una velocidad lenta. El coordinador propondrá un aumento gradual de velocidad a medida que los participantes vayan dominando el ritmo hasta alcanzar una velocidad alta.</p> <p>Consignas:</p> <p>1. “Ya que estamos sentados, deben poner atención a los movimientos que les voy a enseñar. Para hacerlo vamos a usar nuestras manos, y debemos hacerlos todos al mismo tiempo”.</p>	<p>más sencilla si se trata de un ritmo lento que incrementa paulatinamente.</p>	<p>velocidades, comenzando con una lenta. Los participantes percibirán que un movimiento lento les da la oportunidad para analizarlo con detenimiento y de esta forma dirigirlo, y una vez que lo han dominado puede acceder a una velocidad mayor con una ejecución más precisa.</p>
--	---	--	---

	<p>2. “¿Ya lo tienen? Comencemos a hacerlo lento todos juntos”.</p> <p>3. “¿Lo han aprendido bien? Es hora de hacerlo cada vez más rápido”.</p>		
10 min.	<p>Secuencia de movimientos</p> <p>Se solicitará a los participantes que formen filas para posteriormente seguir los pasos indicados por el coordinador de la actividad, y que se logre así una relación entre los contenidos de la intervención.</p> <p>Consignas:</p> <p>1.- Por favor formen filas de 7</p> <p>3.- Ahora van a seguir los pasos que indique el coordinador</p> <p>4.- Listos, empecemos.</p>	<p>Integrar las funciones ejecutivas con las formas del movimiento revisadas durante lo largo de la intervención, a partir de la realización de movimientos regulados y la inhibición de respuestas automáticas, y la implicación de las formas del movimiento que les permitirán realizar la actividad de manera asertiva.</p>	<p>A partir de la realización de los movimientos se busca conseguir que los participantes relacionen funciones ejecutivas y formas del movimiento; se trabajará con los contenidos revisados a lo largo de la intervención, dando como resultado una visible organización, autorregulación, atención, y control de las velocidades, la fuerza y la amplitud implicadas en una coreografía, así mismo al tratarse del cierre de la intervención se evidenciará si es necesario ampliar el número de sesiones en la misma para que se logre un mejor avance.</p>

<p>10 min.</p>	<p>Verbalización. Se abrirá un espacio de 10 minutos para que los participantes compartan con el grupo una breve reflexión acerca de las complicaciones que tuvieron para conseguir finalizar las actividades.</p> <p>Consigna:</p> <p>1.-” Finalmente, quien me puede comentar su experiencia en cada actividad”</p> <p>2.- “¿que se les complicó?”</p> <p>3.- “¿Cómo hubieran podido hacer, de diferente manera, cada actividad?”</p>	<p>Que los participantes logren identificar la amplitud y velocidad implicadas en cada una de las actividades realizadas y expresen una breve reflexión acerca de la sesión y los contenidos.</p>	<p>Con la finalidad de explorar la consecución del objetivo se propone la reflexión, guiada con preguntas.</p> <p>De igual manera se indagará acerca del desenvolvimiento de los estudiantes el desarrollo de la sesión, a manera de retroalimentación para los coordinadores y el posterior afinamiento de las próximas sesiones.</p>
----------------	--	---	--

RÚBRICA LOGROS

Sesión 1

Sesión 1	
Actividad	Lo logró: “Realiza la acción frente al grupo”. Color verde, Valor 2
	En proceso: “Hace la actividad en su lugar, con risas, de manera rápida o con movimientos cortos”. Color naranja Valor 1
	No lo logro: “No atiende a la consigna, se queda en su lugar”. Color rojo Valor 0
Actividad 2	Lo logró: “Participó, la mayor parte del tiempo, diciendo verbalmente lo que escuchaba en los sonidos”. Color verde, Valor 2
	En proceso: “Participó solo algunas veces, diciendo lo que escuchaba y aparecieron algunas risas”. Color naranja Valor 1.
	No lo logró: “No participó en la actividad”. Color rojo Valor 0
Actividad 3	Lo logró: “Participó haciendo movimientos al ritmo de la música”. Color verde, Valor 2
	En proceso: “Solo algunas veces, realizó movimientos y aparecieron risas”. Color naranja Valor 1.
	No lo logro: “No realizó ningún movimiento” Color rojo Valor 0.

Sesión 2

Sesión 1	
Actividad	Lo logró: Lo logró: “Se realizan los movimientos propuestos y no otros, se forma en la fila correspondiente”. verde, Valor 2
	En proceso: “Realiza la acción de manera lenta, sin ganas y con risas todo el tiempo, hace otros movimientos aparte de los propuestos”. Color naranja Valor 1
	No lo logró: “No realiza ningún movimiento y se mantiene en un punto durante la actividad”. Color Color rojo Valor 0
Actividad 2	Lo logró: “Sigue las consignas propuestas por el coordinador y realiza las actividades cuando este menciona el Simón dice”. Color verde, Valor 2
	En proceso: “Realiza las actividades y sigue las consignas cuando el coordinador menciona Simón dice, hay risas y burlas hacia sus compañeros. Con frecuencia realiza la actividad aun cuando no lo dice Simón”. Color naranja Valor 1.
	No lo logro: “No realiza las actividades, no sigue las consignas, se mantiene en su lugar, hay burlas, y risas y molesta a sus compañeros”. Color rojo Valor 0
Actividad 3	Lo logró: “Participó haciendo movimientos al ritmo de la música”. Color verde, Valor 2

	En proceso: “Solo algunas veces, realizó movimientos y aparecieron risas”. “Color naranja Valor 1.
	No lo logro: “No realizó ningún movimiento”. Color rojo Valor 0.

Sesión 3

Sesión 1	
Actividad	Lo logró: “Realizó correctamente la actividad logrando caminar por el espacio cuando se escuchaba la música, y quedándose quieto cuando la música paraba”. Color verde, Valor 2
	En proceso: “Camino por el espacio, existieron burlas durante la actividad, no lograba quedarse quieto, se movía algunas veces”. Color naranja Valor 1
	No lo logro: “No atiende a la consigna, se movía a pesar de que la música no estaba, no lograba quedarse quieto, existieron burlas y molesto a compañeros Color rojo Valor 0
Actividad 2	Lo logró: “Sigue las consignas, respeta las reglas, evalúa la situación y propone soluciones al resto del equipo”. Color verde, Valor 2
	En proceso: “Se mantiene dentro del círculo, no trabaja en equipo, empuja a sus compañeros, se burla ". Color naranja Valor 1.
	No lo logro: “No sigue la consigna, no participa en equipo, se burla de los compañeros e incita al desorden del equipo”. Color rojo Valor 0
Actividad 3	Lo logró: “Mostró trabajo y colaboración con su equipo, realizó la actividad correctamente, siguió las reglas de la actividad”. Color verde, Valor 2
	En proceso: “Trabajo con su equipo en algunas ocasiones, y en otro trabajo solo, hubo burlas hacia los demás, omitía algunas reglas”. “Color naranja Valor 1.
	No lo logro: “No trabajo en equipo, molesto a sus compañeros, existieron burlas, omite todas las reglas”. Color rojo Valor 0.

Sesión 4

Sesión 1	
Actividad	Lo logró: “Sigue las consignas, ocupa todo el espacio de la cancha de manera individual, está atento al cambio de indicación”. Color verde, Valor 2
	En proceso: “Sigue las consignas, se mueve en pareja o grupos, platica con compañeros, muestra atención al cambio de indicación”. Color naranja Valor 1
	No lo logro: “No sigue las consignas, se queda en un lugar fijo, evade las indicaciones de los coordinadores, hace burlas hacia sus compañeros”. Color rojo Valor 0

Actividad 2	Lo logró: “Trabaja en equipo, se tuvo coordinación realizaron la actividad correctamente, formando la figura o letra propuesta”. Color verde, Valor 2
	En proceso: “Existieron burlas, algunas veces, se trabajó en equipo, no se logró correctamente la formación de la figura o letra, pero sí se hizo el intento por realizar”. Color naranja Valor 1.
	No lo logró: “No se trabajó en equipo, no se cumplió ni llevó a cabo la consigna, existieron burlas, y molesto a sus compañeros, no existió cooperación”. Color rojo Valor 0
Actividad 3	Lo logró: “Sigue las consignas, guía de manera respetuosa y participa de manera colaborativa cuando es guiado”. Color verde, Valor 2
	En proceso: “Sigue las consignas, participa de manera activa cuando guía, no accede a ser guiado, evade las indicaciones de los coordinadores, realiza burlas hacia sus compañeros”. Color naranja Valor 1.
	No lo logro: “No sigue las consignas, empuja al compañero contra otros participantes, no accede a ser guiado, evade indicaciones de coordinadores, realiza burlas constantes”. Color rojo Valor 0.

Sesión 5

Sesión 1	
Actividad	Lo logró: “Realiza la actividad de manera organizada, colaborativa respetuosa.” Color verde, Valor 2
	En proceso: “Realiza algunas de las indicaciones, se distrae con otros compañeros.” Color naranja Valor 1
	No lo logro: “No sigue las indicaciones, no realiza las actividades, se distrae con otros compañeros.” Color rojo Valor 0
Actividad 2	Lo logró: “Se comunica con los compañeros de su equipo, aporta ideas, realiza la actividad” Color verde, Valor 2
	En proceso: “Realiza la actividad sin comunicarse con su equipo, muestra interés en conseguir el objetivo.” Color naranja Valor 1.
	No lo logro: “Se distrae con sus compañeros, no muestra interés ni sigue indicaciones, no aporta ideas para conseguir el objetivo”. Color rojo Valor 0
Actividad 3	Lo logró: “Realiza la actividad en conjunto a sus compañeros de equipo, propone estrategias, mantiene comunicación” Color verde, Valor 2
	En proceso: “No mantiene comunicación con sus compañeros, pero realiza la actividad, se distrae del objetivo” Color naranja Valor 1.
	No lo logro: “No participa en la actividad, se mantiene alejado del grupo, no sigue indicaciones” Color rojo Valor 0.

Sesión 6

Sesión 1	
Actividad	Lo logró: “Sigue indicaciones, mantiene comunicación con el compañero, realiza la actividad con respeto e interés” Color verde, Valor 2
	En proceso: “Realiza la actividad sin comunicarse con el compañero, de manera desorganizada y forzada.” Color naranja Valor 1
	No lo logro: “No realiza la actividad, se niega a comunicarse con el compañero, no tiene cuidado” Color rojo Valor 0
Actividad 2	Lo logró: “Mantiene la atención para seguir en orden la secuencia, dirige sus movimientos, realiza la actividad” Color verde, Valor 2
	En proceso: “Realiza los movimientos de la secuencia en desorden, se distrae, juega constantemente” Color naranja Valor 1.
	No lo logro: “No realiza los movimientos y muestra desinterés, distrae a sus compañeros, no realiza la actividad” Color rojo Valor 0
Actividad 3	Lo logró: “Realiza los movimientos manteniendo la atención y dirigiendo sus movimientos, de manera constante.” Color verde, Valor 2
	En proceso “Se distrae de las indicaciones, realiza los movimientos a medias, juega y se ríe en medio de la actividad” “Color naranja Valor 1.
	No lo logro: “No realiza los movimientos, no pone atención, no sigue indicaciones” Color rojo Valor 0.

RÚBRICA COOPERACIÓN

Observación grupal	
Con cooperación: El grupo da muestras de ánimo, respeto, impulsa a sus compañeros a realizar la actividad, sonrisas, aplausos, realizan las actividades.	Sin cooperación: Se muestran burlas, empujones, agresiones verbales, se ignoran entre compañeros, no realizan las actividades.

Indicadores por actividad

SESIÓN 1

Tema: Desinhibición y agudización del oído.			
Sesión: 1, actividad 1.			
Participante	Lo logró: “Realiza la acción frente al grupo”.	En proceso: “Hace la actividad en su lugar, con risas, de manera rápida o con movimientos cortos”.	No lo logró: “No atiende a la consigna, se queda en su lugar”.
Participante 1			
Participante 2			
Participante 3			
Participante 4	NO ASISTIÓ		
Participante 5			
Participante 6			
Participante 7			
Participante 8	NO ASISTIÓ		
Participante 9			
Participante 10	NO ASISTIÓ		

Participante 11			
Participante 12	NO ASISTIÓ		
Participante 13			
Participante 14			
Participante 15			
Participante 16	NO ASISTIÓ		
Participante 17			
Participante 18			
Participante 19			
Participante 20			
Participante 21			
Participante 22	NO ASISTIÓ		
Participante 23			
Participante 24			

Participante 25	NO ASISTIÓ		
Participante 26			

Tema: Desinhibición y agudización del oído.			
Sesión: 1, actividad 2.			
Participante	Lo logró: “Participó, la mayor parte del tiempo, diciendo verbalmente lo que escuchaba en los sonidos”.	En proceso: “Participó solo algunas veces, diciendo lo que escuchaba y aparecieron algunas risas”.	No lo logró: “No participó en la actividad”.
Participante 1			
Participante 2			
Participante 3			
Participante 4	NO ASISTIÓ		
Participante 5			
Participante 6			
Participante 7			
Participante 8	NO ASISTIÓ		

Participante 9			
Participante 10	NO ASISTIÓ		
Participante 11			
Participante 12	NO ASISTIÓ		
Participante 13			
Participante 14			
Participante 15			
Participante 16	NO ASISTIÓ		
Participante 17			
Participante 18			
Participante 19			
Participante 20			
Participante 21			
Participante 22	NO ASISTIÓ		

Participante 23			
Participante 24			
Participante 25	NO ASISTIÓ		
Participante 26			

Tema: Desinhibición y agudización del oído.

Sesión: 1, actividad 3.

Participante	Lo logró: Participó haciendo movimientos al ritmo de la música”.	En proceso: “Solo algunas veces, realizó movimientos y aparecieron risas”.	No lo logró: “No realizó ningún movimiento”.
Participante 1			
Participante 2			
Participante 3			
Participante 4	NO ASISTIÓ		
Participante 5			
Participante 6			
Participante 7			
Participante 8	NO ASISTIÓ		
Participante 9			
Participante 10	NO ASISTIÓ		
Participante 11			

Participante 12	NO ASISTIÓ		
Participante 13			
Participante 14			
Participante 15			
Participante 16	NO ASISTIÓ		
Participante 17			
Participante 18			
Participante 19			
Participante 20			
Participante 21			
Participante 22	NO ASISTIÓ		
Participante 23			
Participante 24			
Participante 25	NO ASISTIÓ		

Partecipante 26			
--------------------	--	--	--

SESIÓN 2

<p style="text-align: center;">Tema: Límites y reglas. Sesión: 2, actividad 1.</p>			
Participante	Lo logró: “Se realizan los movimientos propuestos y no otros, se forma en la fila correspondiente”.	En proceso: “Realiza la acción de manera lenta, sin ganas y con risas todo el tiempo, hace otros movimientos aparte de los propuestos”.	No lo logró: “No realiza ningún movimiento y se mantiene en un punto durante la actividad”.
Participante 1			
Participante 2			
Participante 3			
Participante 4			
Participante 5			
Participante 6			
Participante 7			
Participante 8			
Participante 9			

Partecipante 10			
Partecipante 11			
Partecipante 12			
Partecipante 13			
Partecipante 14			
Partecipante 15			
Partecipante 16			
Partecipante 17			
Partecipante 18			
Partecipante 19			
Partecipante 20			
Partecipante 21			
Partecipante 22			
Partecipante 23			

Partecipante 24			
Partecipante 25			
Partecipante 26			

Tema: Límites y reglas.

Sesión: 2, actividad 2.

Participante	Lo logró: “Sigue las consignas propuestas por el coordinador y realiza las actividades cuando este menciona el Simón dice”.	En proceso: “Realiza las actividades y sigue las consignas cuando el coordinador menciona Simón dice, hay risas y burlas hacia sus compañeros. Con frecuencia realiza la actividad aun cuando no lo dice Simón”.	No lo logró: “No realiza las actividades, no sigue las consignas, se mantiene en su lugar, hay burlas, y risas y molesta a sus compañeros”.
Participante 1			
Participante 2			
Participante 3			
Participante 4			
Participante 5			
Participante 6			
Participante 7			
Participante 8			

Partecipante 9			
Partecipante 10			
Partecipante 11			
Partecipante 12			
Partecipante 13			
Partecipante 14			
Partecipante 15			
Partecipante 16			
Partecipante 17			
Partecipante 18			
Partecipante 19			
Partecipante 20			
Partecipante 21			
Partecipante 22			

Partecipante 23			
Partecipante 24			
Partecipante 25			
Partecipante 26			

Tema: Límites y reglas.

Sesión: 2, actividad 3.

Participante	Lo logró: “Participó haciendo movimientos al ritmo de la música”.	En proceso: “Solo algunas veces, realizó movimientos y aparecieron risas”.	No lo logró: “No realizó ningún movimiento”.
Participante 1			
Participante 2			
Participante 3			
Participante 4			
Participante 5			
Participante 6			
Participante 7			
Participante 8			
Participante 9			
Participante 10			
Participante 11			

Partecipante 12			
Partecipante 13			
Partecipante 14			
Partecipante 15			
Partecipante 16			
Partecipante 17			
Partecipante 18			
Partecipante 19			
Partecipante 20			
Partecipante 21			
Partecipante 22			
Partecipante 23			
Partecipante 24			
Partecipante 25			

Partecipante 26			
--------------------	--	--	--

SESIÓN 3

Tema: Flexibilidad mental. Sesión: 3, actividad 1.			
Participant e	Lo logró: “Realizó correctamente la actividad logrando caminar por el espacio cuando se escuchaba la música, y quedándose quieto cuando la música paraba”.	En proceso: “Camino por el espacio, existieron burlas durante la actividad, no lograba quedarse quieto, se movía algunas veces”.	No lo logro: “No atiende a la consigna, se movía a pesar de que la música no estaba, no lograba quedarse quieto, existieron burlas y molesto a compañeros”.
Participant e 1			
Participant e 2			
Participant e 3			
Participant e 4			
Participant e 5			
Participant e 6			
Participant e 7			
Participant e 8			
Participant e 9			

Participant e 10	No asistió		
Participant e 11			
Participant e 12			
Participant e 13			
Participant e 14			
Participant e 15			
Participant e 16	No asistió		
Participant e 17		No asistió	
Participant e 18			
Participant e 19			
Participant e 20			
Participant e 21			
Participant e 22	No asistió		
Participant e 23			

Participant e 24	No asistió		
Participant e 25			
Participant e 26			

Tema: Flexibilidad mental.

Sesión: 3, actividad 2.

Participante	Lo logró: “Sigue las consignas, respeta las reglas, evalúa la situación y propone soluciones al resto del equipo”.	En proceso: “Se mantiene dentro del círculo, no trabaja en equipo, empuja a sus compañeros, se burla”.	No lo logró: “No sigue la consigna, no participa en equipo, se burla de los compañeros e incita al desorden del equipo”.
Participante 1			
Participante 2			
Participante 3			
Participante 4			
Participante 5			
Participante 6			
Participante 7			
Participante 8			
Participante 9			
Participante 10		No asistió	

Participante 11			
Participante 12			
Participante 13			
Participante 14			
Participante 15			
Participante 16		No asistió	
Participante 17		No asistió	
Participante 18			
Participante 19			
Participante 20			
Participante 21			
Participante 22		No asistió	
Participante 23			
Participante 24		No asistió	

Partecipante 25			
Partecipante 26			

Tema: Flexibilidad mental.

Sesión: 3, actividad 3.

Participante	Lo logró: “Mostró trabajo y colaboración con su equipo, realizó la actividad correctamente, siguió las reglas de la actividad”.	En proceso: “Trabajo con su equipo en algunas ocasiones, y en otro trabajó solo, hubo burlas hacia los demás, omitía algunas reglas”.	No lo logró: “No trabajo en equipo, molesto a sus compañeros, existieron burlas, omite todas las reglas”.
Participante 1			
Participante 2			
Participante 3			
Participante 4			
Participante 5			
Participante 6			
Participante 7			
Participante 8			
Participante 9			
Participante 10			

Participante 11			
Participante 12			
Participante 13			
Participante 14			
Participante 15			
Participante 16		No asistió	
Participante 17		No asistió	
Participante 18			
Participante 19		No asistió	
Participante 20			
Participante 21			
Participante 22			
Participante 23			
Participante 24		No asistió	

Partecipante 25			
Partecipante 26			

SESIÓN 4

<p style="text-align: center;">Tema: Límites y reglas.</p> <p style="text-align: center;">Sesión: 4, actividad 1.</p>			
Participante	Lo logró: “Sigue las consignas, ocupa todo el espacio de la cancha de manera individual, está atento al cambio de indicación”.	En proceso: “Sigue las consignas, se mueve en pareja o grupos, platica con compañeros, muestra atención al cambio de indicación”.	No lo logro: “No sigue las consignas, se queda en un lugar fijo, evade las indicaciones de los coordinadores, hace burlas hacia sus compañeros”.
Participante 1			
Participante 2			
Participante 3			
Participante 4			
Participante 5			
Participante 6	No asistió		
Participante 7			
Participante 8			
Participante 9			

Participante 10			
Participante 11			
Participante 12			
Participante 13			
Participante 14			
Participante 15			
Participante 16			
Participante 17			
Participante 18			
Participante 19			
Participante 20	No asistió		
Participante 21	No asistió		
Participante 22			
Participante 23	No asistió		

Participante 24			
Participante 25			
Participante 26			

Tema: Límites y reglas. Sesión: 4, actividad 2.			
Participante	Lo logró: “Trabaja en equipo, se tuvo coordinación realizaron la actividad correctamente, formando la figura o letra propuesta”.	En proceso: “Existieron burlas, algunas veces, se trabajó en equipo, no se logró correctamente la formación de la figura o letra, pero sí se hizo el intento por realizar”.	No lo logró: “No se trabajó en equipo, no se cumplió ni llevó a cabo la consigna, existieron burlas, y molesto a sus compañeros, no existió cooperación”.
Participante 1			
Participante 2			
Participante 3			
Participante 4			
Participante 5			
Participante 6	No asistió		

Participante 7			
Participante 8			
Participante 9			
Participante 10			
Participante 11			
Participante 12			
Participante 13			
Participante 14			
Participante 15			
Participante 16			
Participante 17			
Participante 18			
Participante 19			
Participante 20	No asistió		

Participante 21	No asistió		
Participante 22			
Participante 23	No asistió		
Participante 24			
Participante 25			
Participante 26			

Tema: Límites y reglas.

Sesión: 4, actividad 3.

Participante	Lo logró: “Sigue las consignas, guía de manera respetuosa y participa de manera colaborativa cuando es guiado”.	En proceso: “Sigue las consignas, participa de manera activa cuando guía, no accede a ser guiado, evade las indicaciones de los coordinadores, realiza burlas hacia sus compañeros”.	No lo logró: “No sigue las consignas, empuja al compañero contra otros participantes, no accede a ser guiado, evade indicaciones de coordinadores, realiza burlas constantes”.
Participante 1			
Participante 2			
Participante 3			
Participante 4			
Participante 5			
Participante 6	No asistió		
Participante 7			
Participante 8			
Participante 9			

Participante 10			
Participante 11			
Participante 12			
Participante 13			
Participante 14			
Participante 15			
Participante 16			
Participante 17			
Participante 18			
Participante 19			
Participante 20	No asistió		
Participante 21	No asistió		
Participante 22			
Participante 23	No asistió		

Partecipante 24			
Partecipante 25			
Partecipante 26			