



Danza popular y habilidades socioemocionales en la Educación Secundaria: una revisión teórica enfocada en la convivencia escolar en Colombia

Popular dance and social-emotional skills in Secondary Education: a theoretical review focused on school coexistence in Colombia

Autores

Angela María Marín Hurtado ¹
Nubia Hernández-Flórez PhD ²
Olena Klimenko PhD ³

¹ Universidad Metropolitana de Educación Ciencia y Tecnología

² Universidad Sergio Arboleda

³ Institución Universitaria de Envigado.

Autor de correspondencia:
Angela María Marín Hurtado
angelamarin.est@umecit.edu.pa

Recibido: 27-04-26
Aceptado: 30-05-26

Cómo citar en APA

Klimenko, O., Marín Hurtado, A. M., & Hernández-Flórez, N. (2026). Danza popular y habilidades socioemocionales en la Educación Secundaria: una revisión teórica enfocada en la convivencia escolar en Colombia. *Retos*, 84, 97-110. <https://doi.org/10.47197/retos.v84.119956>

Resumen

Introducción: El desarrollo socioemocional es clave para la convivencia escolar en la educación secundaria colombiana, ámbito donde la danza popular emerge como recurso cultural y pedagógico.

Objetivo: Esta revisión teórica tuvo como objetivo sintetizar la evidencia sobre cómo el baile popular fomenta la autorregulación, la empatía, la cooperación y la comunicación en el aula.

Metodología: Para ello, se realizó una búsqueda documental en bases de datos y repositorios institucionales mediante ecuaciones especializadas, priorizando estudios empíricos y aportes teóricos relacionados con la dimensión socio-conductual, hasta conformar un corpus final de 33 estudios locales, nacionales e internacionales.

Resultados: Los resultados muestran que estas iniciativas fortalecen el sentido de pertenencia, mejoran el clima de aula y reducen las tensiones relacionales cuando cuentan con mediación docente, objetivos claros y espacios de reflexión, aunque persisten vacíos en la medición estandarizada y el seguimiento a largo plazo.

Conclusiones: Se concluye que la danza popular funciona como un puente entre la cultura y la escuela para transformar la convivencia de forma participativa, siempre que se aplique con rigor metodológico y una lectura situada de las desigualdades del entorno.

Palabras clave

Baile popular; competencias socioemocionales; educación secundaria; educación por medio de la danza; entorno escolar.

Abstract

Introduction: Socio-emotional development is key to school coexistence in Colombian secondary education, a setting where popular dance emerges as a cultural and pedagogical resource. **Objective:** This theoretical review aimed to synthesize the evidence on how popular dance fosters self-regulation, empathy, cooperation, and communication in the classroom.

Methodology: To this end, a documentary search was conducted in databases and institutional repositories using specialized search equations, prioritizing empirical studies and theoretical contributions related to the socio-behavioral dimension, resulting in a final corpus of 33 local, national, and international studies.

Results: Findings show that these initiatives strengthen students' sense of belonging, improve classroom climate, and reduce relational tensions when supported by teacher mediation, clear objectives, and spaces for reflection, although gaps remain in standardized measurement and long-term follow-up.

Conclusions: It is concluded that popular dance functions as a bridge between culture and school to transform coexistence in a participatory way, provided it is applied with methodological rigor and a situated reading of the inequalities in the environment.

Keywords

Dance education; popular dance; school climate; secondary education; social-emotional skills.

Introducción

En las escuelas, el desarrollo socioemocional sustenta el aprendizaje, la interacción social y el bienestar, ocupando así un lugar central en la psicología educativa y del desarrollo. Este artículo presenta una revisión teórica de la relación entre la danza popular y el desarrollo de habilidades socioemocionales en la educación secundaria, con énfasis en Colombia y los desafíos de la convivencia escolar. Según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2025), las emociones afectan la salud física y mental y requieren entornos que respondan con prontitud, con mediación pedagógica, apoyo docente y prácticas culturales significativas (Guzmán-Pozo et al., 2025).

Desde esta perspectiva, la empatía, la autorregulación y la apertura a la diversidad son factores clave para orientar y promover relaciones seguras entre pares y docentes. A medida que estas competencias se fortalecen, la comunicación se utiliza para resolver conflictos, la exclusión disminuye y la participación aumenta sin necesidad de sanciones. Por tanto, este tema es de particular importancia para la Psicología porque entrelaza la prevención, el aprendizaje y la calidad de la vida escolar en una etapa en la que la presión social y académica aumenta, incluso más en la secundaria, donde se consolidan las identidades y el sentido de pertenencia.

Las escuelas reúnen historias muy diversas y, en muchos casos, cargas que no siempre son inmediatamente aparentes, y esta realidad influye en la forma en que se aprenden las relaciones y las reglas cada día. Páez-Triviño (2021) muestra que los niños y adolescentes en zonas de conflicto hablan de la escuela como un refugio simbólico y como un lugar donde se negocian la pertenencia, los miedos y las expectativas de futuro, por lo que la convivencia no consiste simplemente en seguir reglas. A partir de esto, es importante una mediación que permita el desarrollo emocional sin tener que usar un lenguaje difícil de procesar, porque no siempre hay palabras para describir lo que uno siente.

La educación artística sirve como medio de mediación psicológica, salvando la brecha que muchas veces existe entre la conexión humana y las esferas académica y física. Según Saiz-Colomina et al. (2021), las experiencias de danza en las escuelas mejoran la socialización, el respeto y el trabajo en equipo, y apoyan la regulación de emociones como la vergüenza o la tensión inicial cuando el grupo se siente observado. En esta línea, la práctica guiada fomenta hábitos de cooperación y autocontrol a través de rutinas que se repiten y ajustan, y la danza popular conecta la memoria cultural y el sentido de pertenencia, facilita el reconocimiento entre estudiantes diversos sin etiquetas, y proporciona recursos cotidianos para mantener un clima de aula positivo y fomentar interacciones respetuosas.

El conocimiento sobre la danza y las habilidades socioemocionales está creciendo, pero presenta variaciones que requieren criterios explícitos para comparar los hallazgos sin perder matices. En este marco, González-García y Armas-Junco (2024) vinculan la danza creativa con el autocontrol, la empatía, la autoexpresión y la autoeficacia, y enfatizan la claridad en los protocolos de implementación y evaluación. Sin embargo, los estudios difieren en edad, duración, instrumentos y contexto; por tanto, el análisis comparativo requiere cautela y descripciones del aula. Una revisión focalizada identifica avances, brechas y condiciones para adaptar la práctica a la educación secundaria en entornos urbanos de alta complejidad.

En Colombia, la convivencia escolar se ve tensionada por las desigualdades, la diversidad cultural y las barreras comunicativas, que afectan la participación, la seguridad y el sentido de pertenencia. En este sentido, Cadavid-Valderrama et al. (2023) proponen el folclor como estrategia didáctica para aceptar la diferencia y construir consensos a través de experiencias interculturales. A partir de antecedentes nacionales, el trabajo coreográfico exige escucha, coordinación y responsabilidad; fortalece la autorregulación ante los errores y la frustración sin castigo. Además, apoya medidas preventivas evaluables en la educación secundaria y actividades que fomentan el respeto y la participación en los cambiantes contextos del aula. En Antioquia, las experiencias vinculan la danza con la creación guiada, la comunicación y la gestión de conflictos en la adolescencia, potenciadas por el apoyo docente y los entornos escolares. En este sentido, Peña-López (2023) reporta que un taller de danza performance en noveno grado fortaleció la cooperación, la comunicación y la resolución de conflictos a través de actividades creativas y acuerdos revisados. A partir de esta evidencia, el presente artículo sistematiza contribuciones sobre danza y habilidades socioemocionales en la educación secundaria y orienta las decisiones pedagógicas e investigativas en Colombia, donde la desigualdad y la diversidad siguen generando tensiones en las escuelas.

Método

Esta revisión adoptó un diseño de revisión teórica para sintetizar evidencia sobre danza y habilidades socioemocionales en la educación secundaria, con trazabilidad desde el alcance inicial hasta la síntesis final. Siguiendo a Dhollande et al. (2021), se desarrollaron etapas de planificación, búsqueda, selección y síntesis, con registro de cada decisión. Se incluyeron artículos, tesis y revisiones publicadas entre 2021 y 2025 en español, inglés y portugués, centradas en educación formal y vinculadas explícitamente a la empatía, la autorregulación, la interacción social y la inclusión entre estudiantes de secundaria. Al tratarse de una revisión documental, no se recogieron participantes ni datos personales.

Diseño y alcance de la revisión

La búsqueda se amplió para incluir Scopus, Web of Science, ERIC, SciELO, Redalyc, Dialnet y Google Scholar, así como repositorios institucionales para literatura relevante en el contexto colombiano. Siguiendo a Higgins et al. (2024), se combinaron bases de datos multidisciplinarias y educativas con estrategias replicables, criterio que orientó la selección de fuentes. Las ecuaciones integraron tres áreas centrales: danza o baile popular, habilidades socioemocionales y educación secundaria, usando operadores booleanos y truncamiento cuando fue posible. Se aplicaron filtros por año, idioma y área temática. En cada sesión se registraron la fecha, la base de datos y la cadena; estos datos se exportaron a un sistema de gestión de bases de datos y a una matriz para la limpieza de datos.

Estrategia de búsqueda

La selección de documentos fue sometida a un proceso de filtrado en múltiples etapas para garantizar la relevancia, la calidad y la transparencia a lo largo del proceso. Siguiendo a Page et al. (2021), se registraron las exclusiones y el flujo de selección para facilitar la replicabilidad. Inicialmente se consideraron 106 registros tras la revisión; posteriormente se excluyeron los no relacionados con la danza en contextos educativos basándose en el título y el resumen. Se evaluaron 48 textos completos y se excluyeron 15 por no cumplir criterios como la falta de enfoque escolar, la falta de conexión socioemocional o la falta de acceso completo. El corpus final comprendió 33 documentos internacionales, nacionales y locales.

Selección de documentos

La información se procesó en una matriz con autor, año, país, nivel educativo, diseño, estrategia de danza, variables socioemocionales, hallazgos, contribuciones y limitaciones. Para verificar la coherencia analítica, se siguieron los criterios de buenas prácticas en el análisis temático propuestos por Braun y Clarke (2022) para la codificación y construcción de temas. La síntesis clasificó los resultados en categorías a priori de empatía, autorregulación, convivencia y apertura a la diversidad, e identificó convergencias, divergencias y brechas. La lectura crítica contrastó objetivos, métodos y resultados, priorizando la descripción de la intervención, el contexto y los procedimientos en una narrativa comparativa para la educación secundaria.

Procesamiento y análisis

El corpus final comprendió 33 documentos (internacionales, nacionales y locales). El Cuadro 2 consolida autores, títulos, objetivos, resultados y contribuciones para el análisis temático del conjunto revisado, con coherencia interna para orientar las decisiones pedagógicas en futuras intervenciones escolares.

Resultados

Siguiendo a Arias (2023), la convivencia escolar se sustentó a través de acciones cotidianas, y esta lógica también se observó en el hallazgo principal de la revisión. Al integrar la danza y el baile popular, los 33 documentos describieron cómo las clases de secundaria establecieron acuerdos, incrementaron las capacidades de escucha y demostraron una cooperación más visible, incluso en grupos inicialmente tensos. El movimiento permitió la participación sin depender exclusivamente del discurso verbal, lo que amplió la inclusión de los estudiantes marginados. La participación aumentó cuando la actividad se sostuvo durante varias sesiones, se vinculó al plan de estudios y contó con el apoyo del docente y objetivos claros; varios estudios reportaron aulas más tranquilas y un trato más considerado.



Los resultados más frecuentes se agruparon en torno a la empatía, la cooperación y el respeto, junto con mejoras en la autorregulación relacionadas con la vergüenza, la frustración y la gestión de conflictos. Varios estudios indicaron que trabajar en parejas o pequeños grupos promovía la escucha, la alternancia y el apoyo mutuo, y reducía la tendencia a imponer o excluir. También se reportaron cambios en la comunicación asertiva y una mayor participación, especialmente entre los estudiantes que inicialmente permanecían en silencio. Las secuencias repetidas facilitaron la coordinación y el cuidado del espacio compartido; en algunos cursos se observaron menos casos de burlas y respuestas impulsivas (Álvarez-Ossa et al., 2022; Villaneda-Betancur, 2022).

De igual manera, Pastor-Prada y Morales-Fernández (2021) señalaron que las actividades de base escolar dieron mejores resultados cuando estaban bien dirigidas y supervisadas, condición también observada en los estudios de danza. La sostenibilidad de los efectos se describió como mayor cuando las experiencias incluían secuencias instruccionales, acuerdos grupales y apoyo continuo. Las actividades abarcaron ejercicios de bajo riesgo y desafíos de coordinación, y los estudiantes ganaban confianza antes de participar. Las instrucciones breves, los límites de tiempo y los criterios compartidos guiaron la participación y redujeron las interrupciones. Varios informes indicaron el retorno a las normas establecidas y discusiones posteriores.

Dependiendo de su origen, los estudios internacionales incluyeron revisiones y experiencias de aula que vincularon la danza con el aprendizaje socioemocional, la inclusión y el clima escolar, y enfatizaron la importancia de la evaluación con criterios definidos y procedimientos replicables. A nivel local, los estudios de Antioquia emplearon talleres creativos y danza performance para abordar el conflicto y la participación adolescente, atribuyendo los cambios a la creación guiada, los acuerdos y la continuidad docente. En todos estos ámbitos, la conexión con la cultura local se asoció con la disposición a participar y el sentido de pertenencia, sin perder de vista el marco escolar durante los procesos educativos locales formales (de Azevedo-Silva et al., 2024; Rannau-Garrido y Contreras-Olivares, 2024).

En vista de Ruiz-Ortega y Berrios-Martos (2023), quienes señalaron dificultades para reconocer problemas y necesidades en adolescentes, el corpus reveló limitaciones metodológicas en la documentación de los cambios socioemocionales en escuelas secundarias urbanas. Pocos estudios utilizaron instrumentos comparables o realizaron seguimiento, y varios presentaron muestras pequeñas o carecían de grupo de comparación. Además, se observaron lagunas respecto a la duración, la intensidad mensual y el papel del docente, lo que redujo los puntos de referencia para evaluar los cambios sostenidos y su transferibilidad a otras aulas en diferentes contextos.

Los criterios de selección solo fueron esbozados brevemente, y varios tratamientos omitieron el contexto institucional y las características de los participantes. Estas omisiones limitaron la interpretación contextual de los hallazgos y la comparación entre condiciones de implementación. No obstante, la matriz permitió clasificar la evidencia según objetivos y categorías socioemocionales, mientras que el Cuadro 2 consolidó autores, títulos, objetivos, resultados y contribuciones para la codificación y el análisis temático del conjunto revisado, con coherencia interna para orientar las decisiones pedagógicas en futuras intervenciones escolares.

Discusión

La discusión interpretó la danza y el baile popular como herramienta pedagógica cuando estructuraba la interacción en el aula. En esta línea, González-García y Armas-Junco (2024) demostraron asociaciones entre la danza creativa, la empatía y el autocontrol, lo que explica por qué el grupo se volvía cooperativo cuando el movimiento se guiaba con una intención formativa. Este resultado se vinculó a la pregunta sobre qué dimensiones socioemocionales se activaban con frecuencia, ya que la autorregulación emergió como piedra angular de los acuerdos. Así, el conflicto se abordaba sin castigo y la convivencia se experimentaba encarnada en prácticas educativas situadas y cotidianas.

La transformación en la dinámica del aula fue particularmente evidente cuando la clase priorizó el respeto sobre la ejecución técnica. En esta línea, Saiz-Colomina et al. (2021) describieron mejoras en el trabajo en equipo y las relaciones entre pares cuando la danza se realizaba con reglas claras, objetivos de bienestar y conclusiones reflexivas. Esta evidencia se vinculó a la pregunta sobre las condiciones mí-

nimas que sostenían el proceso, ya que la estructura redujo el miedo a cometer errores, reguló los comportamientos de burla o imposición, y facilitó una mayor participación del alumnado sin depender exclusivamente de la palabra. Así, los acuerdos se cumplían de manera más consistente durante las sesiones de clase.

En primaria, Álvarez-Ossa et al. (2022) reportaron que la danza folklórica fortaleció las relaciones interpersonales y promovió la confianza grupal, elementos asociados a la continuidad de este efecto a lo largo del año escolar. En consecuencia, la formación en cooperación, la alternancia de turnos y el cuidado en la práctica se convirtieron en una forma tangible de sostener el aprendizaje relacional y prevenir la escalada de conflictos. Además, varios estudios indicaron que las relaciones positivas mejoraban cuando el aula se configuraba como un espacio seguro para la participación, especialmente en grupos con tensiones preexistentes. En tales casos, la mediación docente y la discusión final ayudaban a reparar el vínculo y consolidar acuerdos de respeto.

La discusión alude al hecho de que el diseño pedagógico es más explicativo que el género de danza en sí mismo. En esta línea, Montero et al. (2022) sugieren que la danza creativa promueve la educación emocional al integrar la exploración corporal, instrucciones precisas y reflexión guiada. Esta perspectiva entiende la danza como un proceso y no como un evento, lo que a su vez explica por qué algunos resultados se mantienen mientras otros se pierden. En el contexto nacional, Villaneda-Betancur (2022) demuestra que la inteligencia emocional puede mejorarse no solo cultivando un clima grupal positivo sino también evitando actividades vergonzosas o de autoexposición, reconocidas como una barrera clave en la educación secundaria.

En este sentido, Schulze y Möhwald (2025) señalaron que las estrategias pedagógicas dirigidas a reducir la vergüenza aumentaron la apropiación del movimiento y la creatividad, al tiempo que promovieron una mayor implicación del alumnado. Este hallazgo respondió a la pregunta de por qué el mismo enfoque pedagógico producía resultados diferentes entre grupos, dado que la seguridad emocional era un prerrequisito. En consecuencia, cuando el aula ofrecía un entorno seguro, los estudiantes ensayaban con menos miedo a la exposición y participaban de manera más consistente en las secuencias propuestas.

En un enfoque lúdico, Yandun-Gómez (2020) describió mejoras en la inteligencia emocional y social a través del baile popular, indicando que el juego guiado facilitó la verbalización de las emociones sin moralizaciones. En la práctica, se recomendó comenzar con un nivel bajo de riesgo, enunciar explícitamente las reglas de respeto y valorar el esfuerzo cooperativo por encima del rendimiento técnico. Estas decisiones metodológicas fomentaron la participación gradual de los estudiantes reservados y redujeron la activación de burlas o de retirada. A nivel teórico, la vergüenza actuó como mediador entre la actividad física y el aprendizaje socioemocional.

La cohesión social se entendió como un resultado cuando la clase requería coordinación, escucha y respeto al ritmo del otro, de modo que la interacción se organizaba en torno a objetivos compartidos. En esta línea, Banio-Krajnik (2023) describió cómo las clases de danza mejoraron la calidad de las relaciones interpersonales en grupos heterogéneos, lo que se vinculó a la pregunta sobre cómo se construía la convivencia en entornos diversos. Además, la práctica reforzó los acuerdos implícitos y explícitos, fomentó la retroalimentación constructiva sin humillación y sostuvo metas comunes, fortaleciendo el sentido de pertenencia del grupo durante el período de intervención en el aula, incluso cuando persistían las tensiones.

En educación superior, Barrios-Meneses et al. (2023) reportaron mejoras en la comunicación, la coordinación y el trabajo en equipo, lo que sugiere la transferibilidad de las habilidades relacionales a otros niveles. En el contexto escolar, esta idea se tradujo en sesiones donde el grupo practicaba roles cooperativos, distribuía responsabilidades y mantenía metas compartidas sin trasladar el conflicto hacia las sanciones. A nivel teórico, la convivencia se interpretó como una secuencia de micro-decisiones relacionales que se repetían en el aula y modelaban los hábitos de interacción. Desde una perspectiva práctica, resultó viable diseñar secuencias con instrucciones claras, rotación de parejas y breves sesiones de cierre reflexivo.

El debate sobre la inclusión se centró en las condiciones que permitían una participación genuina, no solo la presencia en el aula. En este sentido, Torres-Gaona et al. (2024) reportaron que la danza folklórica adaptada contribuyó a la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual a través de tareas graduadas, apoyo y ajustes en las instrucciones, lo que provocó una reconsideración de las barreras



persistentes en la educación física. Estos hallazgos sugirieron que el punto de partida debería haber sido la accesibilidad y las altas expectativas, junto con la mediación docente que evitara la segregación y promoviera interacciones compartidas con responsabilidad colectiva.

En experiencias de base comunitaria, Cadavid-Valderrama et al. (2023) describieron mejoras en las habilidades sociales cuando se trabajaba con personas con discapacidad a través de la danza, indicando que la interacción guiada fortaleció los vínculos y el sentido de pertenencia. En términos prácticos, la escuela necesitaba planificar las adaptaciones desde el inicio, definir las necesidades de apoyo, anticipar los riesgos de estigmatización y evaluar el progreso sin aislar ni sobreproteger a los participantes. A nivel teórico, la inclusión se entendió como un resultado relacional, ya que el grupo aprendía a cooperar a pesar de las diferencias reales cuando el diseño pedagógico fomentaba la participación y transformaba la diversidad en un recurso de aprendizaje compartido.

En síntesis, la inclusión se entiende como un compromiso institucional, no como un esfuerzo aislado del docente. Según Tizón-Díaz y de Las Heras-Fernández (2025), la música y la danza fortalecen el sentido de pertenencia cuando existe accesibilidad, recursos y planificación, porque la viabilidad viene determinada por la estructura organizativa de la escuela. Esta idea abre el debate sobre cómo sostener los programas en el tiempo: la improvisación suele excluir a quienes requieren más apoyo. Por ello, es aconsejable definir responsabilidades, asegurar materiales, ajustar horarios, coordinar apoyos y planificar la continuidad entre niveles educativos, evitando que la participación dependa del azar en cada grado, con objetivos claros y seguimiento.

En la infancia temprana, las experiencias artísticas pueden instaurar hábitos de colaboración y expresión segura, allanando el camino hacia una convivencia más comunicativa. Según Murillo-Alvira (2024), estas prácticas se vinculan a la creatividad y la colaboración, lo que sugiere un inicio temprano con actividades sensibles y graduales. Otras investigaciones en niños indican mejoras socioemocionales cuando la danza se combina con el trabajo en equipo y pautas de seguridad. Operativamente, es aconsejable coordinar espacios, tiempos y apoyos; adaptar las instrucciones; ofrecer formas alternativas de participar; y concluir con una breve reflexión, de modo que la inclusión no dependa del estado de ánimo del día en diferentes contextos.

La relevancia cultural explica por qué el baile popular fomentó la participación incluso en contextos de resistencia escolar. En este sentido, de Azevedo-Silva et al. (2024) mostraron que el carácter festivo y comunal de la danza no solo promovió la educación y el sentido de pertenencia, sino que también se manifestó como ciudadanía cultural y significado compartido. Este hallazgo permitió comprender por qué la danza fortaleció la convivencia más allá del ejercicio técnico al activar significados colectivos que acercaban la escuela a los estudiantes. Así, la práctica se sostuvo como una experiencia social situada y no como una actividad aislada del entorno, impactando la motivación y la retención escolar.

En Colombia, Mendieta-Murcia (2023) asoció la música y la danza con el desarrollo cultural y la participación, sugiriendo que la motivación surgía del reconocimiento territorial y de los repertorios estrechamente relacionados con la vida cotidiana. En la práctica, se recomendó seleccionar danzas conocidas por los estudiantes, iniciar conversaciones sobre sus orígenes y establecer reglas explícitas de respeto para evitar ridiculizaciones o estigmatizaciones. Estas decisiones ayudaron a que la cultura dejara de ser mera decoración y se convirtiera en una herramienta de convivencia. A nivel teórico, el aspecto socioemocional se entendió como una experiencia simbólica compartida que organizaba las normas, el respeto y el sentido de pertenencia en el aula.

La discusión posiciona el diálogo intercultural como una práctica concreta, no como un discurso abstracto. Según Cabal-Pérez et al. (2023), la combinación de danza, música y literatura fomenta el reconocimiento de la diversidad y permite conversaciones respetuosas en aulas heterogéneas. Esta evidencia aborda la pregunta de cómo mantener el respeto porque desplaza el foco del control individual a la interacción guiada. En términos pedagógicos, se recomiendan sesiones en las que cada estudiante aporte conocimiento cultural, el grupo escuche y luego acuerden normas de conducta antes de ensayar. De este modo, la negociación se practica físicamente y se vuelve consistentemente observable.

La combinación de danza, música y literatura fomenta el reconocimiento de la diversidad y permite conversaciones respetuosas en aulas heterogéneas. Esta evidencia aborda la pregunta de cómo mantener el respeto porque desplaza el foco del control individual a la interacción guiada. En términos pedagógicos, se recomiendan sesiones en las que cada estudiante aporte conocimiento cultural, el grupo escuche



y luego acuerden normas de conducta antes de ensayar. De este modo, la negociación se practica físicamente y se vuelve consistentemente observable.

En esta región, las escuelas requieren marcos institucionales que apoyen estas prácticas y no dependan de iniciativas aisladas. Según Ravelo-Méndez y Monterrosa-Bailarín (2021), un modelo etnoeducativo puede orientar la integración intercultural y traducirse en decisiones sobre convivencia: currículo, mediación, participación familiar y uso del territorio. La danza funciona como un lenguaje común porque requiere coordinación, ceder espacio y ajustar el ritmo al de los demás, sin borrar las diferencias. A nivel teórico, la convivencia se entiende como una competencia colectiva vinculada al reconocimiento mutuo, más que al autocontrol. En consecuencia, la institución gana herramientas para gestionar los conflictos de forma menos punitiva.

La interrelación entre la danza y los valores se hizo evidente cuando la escuela se enfrentaba a tensiones identitarias y estigmas culturales. En este sentido, Henao-Serge y Rodríguez-Pallares (2022) reportaron que la danza tradicional fortaleció la identidad étnica y el reconocimiento de las costumbres entre los estudiantes de noveno grado, demostrando que el respeto se construía desde las experiencias vividas y no únicamente desde las normas declaradas. Esta evidencia resonó con la pregunta sobre la retención escolar, ya que sentirse reconocido reducía el desenganche y aumentaba la disposición a participar. Así, la actividad física sirvió como factor mediador para procesar las diferencias sin confrontación cotidiana.

Desde una perspectiva interdisciplinar, Cañas-Camargo (2021) mostró que el folclor fomentó la participación en procesos comunicativos, lo que sugiere que el arte ofrecía un medio de expresión para quienes no se expresaban fácilmente de manera verbal. En términos prácticos, se recomendó prestar atención al lenguaje evaluativo para no castigar el cuerpo ni la identidad, y valorar las contribuciones culturales como parte del proceso. A nivel teórico, la identidad se entendió como fundamento de la convivencia, ya que reducía la necesidad de defenderse mediante la agresión. De este modo, el aula se volvía un entorno más humano, seguro y menos reactivo ante la diferencia.

La interpretación del docente se establece como la mediación que transforma la práctica cultural en una experiencia formativa. Así, según Quintero y Ramírez (2022), el baile popular requiere conocimiento pedagógico para sostener su valor, lo que explica por qué algunas iniciativas se agotan rápidamente. Cuando faltan criterios didácticos, la clase se reduce a la repetición o la exhibición y pierde su propósito formativo. En contraste, el docente organiza progresiones, define instrucciones claras, anticipa conflictos y transforma el ensayo en aprendizaje. De este modo, el docente regula el 'riesgo social' del aula: decide cómo abordar los errores, cómo fomentar la participación y cómo prevenir las burlas.

A nivel local, las escuelas se benefician cuando sus decisiones se basan en evidencia y no solo en la intuición. En esta línea, según Ospina-Jiménez (2024), los temas de investigación en danza demuestran un potencial pedagógico que puede orientar la planificación, la evaluación y la formación docente. Este enfoque anima a documentar prácticas, identificar condiciones del aula y especificar qué estrategias facilitan la inclusión y la cooperación. A nivel teórico, el docente actúa como regulador del clima relacional: legitima la diversidad corporal, construye expectativas realistas y sostiene acuerdos de cuidado. De este modo, la danza deja de ser un evento aislado y se convierte en un camino sostenible para la convivencia escolar positiva.

La discusión sobre la evaluación mostró que la evidencia mejoró cuando los estudios reportaban procedimientos y mediciones de manera transparente. En este sentido, Aguirre-Unda et al. (2025) describieron cambios en las habilidades socioemocionales a través de estrategias pedagógicas, lo que sugiere que los efectos podían observarse cuando se utilizaban indicadores claros y criterios de registro consistentes. Esta evidencia abordó la pregunta de la sostenibilidad, ya que sin seguimiento los resultados tendían a quedarse en meras impresiones. Por tanto, la evaluación ganaba fuerza cuando se especificaban las variables, se definían los puntos de medición y se reportaban las condiciones de implementación con un lenguaje replicable.

En otro contexto, Llanos-Gómez (2021) propuso mediciones pre y post intervención de habilidades sociales asociadas a las danzas folklóricas, lo que fortaleció la comparabilidad entre intervenciones. En la práctica, resultó imprescindible registrar la duración, la frecuencia, el papel del docente y las condiciones del aula, además de valorar la participación, la cooperación y la regulación emocional ante la frustración. Estos registros permitieron vincular los resultados al diseño pedagógico y evitar interpretaciones generalizadas. A nivel teórico, fue necesario explicar mecanismos y no solo describir actividades;



por ello, la danza se presentó como una intervención evaluable en la escuela y no como un evento anecdótico o aislado.

La continuidad del enfoque fue evidente al considerar el desarrollo socioemocional como un proceso que comenzaba en la infancia y se volvía más complejo en la adolescencia. En este sentido, Pilatasig-Neto et al. (2023) reportaron mejoras en la socialización, la autoconfianza y la autoestima durante experiencias de danza folklórica en la transición, lo que sugiere que el aprendizaje de la convivencia tenía base corporal. Estos resultados permitieron comprender que habilidades como la cooperación, el respeto y la regulación emocional se consolidaban mediante la práctica repetida y las intervenciones pedagógicas, y no únicamente a través de discursos normativos, proporcionando una base para interpretar los efectos posteriores en secundaria.

En una población infantil, Munevar-Lozano et al. (2023) presentaron un programa de fortalecimiento socioemocional que incorporaba la danza y el trabajo en equipo, posicionando el vínculo como un mecanismo de aprendizaje transversal. Desde una perspectiva práctica, la transición a la secundaria requería abordar la vergüenza y la presión social, lo que indicaba tareas de bajo riesgo y acuerdos explícitos de respeto como apoyo. Estas decisiones facilitaron la participación gradual y redujeron el retraimiento ante la exposición física. A nivel teórico, el aprendizaje socioemocional se entendió como un hábito relacional que se desarrollaba a través de la práctica, más que como un rasgo fijo del estudiante durante el año escolar.

Desde esta perspectiva, según Vicente-Nicolás et al. (2023), las variaciones curriculares y la falta de directrices metodológicas explican por qué existen implementaciones tan dispares entre instituciones. Cuando no hay criterios compartidos, cada docente define contenidos, tiempos y niveles de rigor, y el programa depende de las experiencias previas más que de un marco institucional. Esto dificulta mantener la continuidad, estandarizar los requisitos mínimos de seguridad y garantizar la progresión didáctica. Por tanto, se necesitan directrices que articulen objetivos socioemocionales, reglas del aula, secuencias de tareas y estrategias de apoyo para que la danza pueda funcionar como una práctica sistemática de convivencia.

En el campo de la música, según Vicente-Nicolás (2022), persisten lagunas conceptuales respecto al movimiento y la danza, lo que debilita la formulación de objetivos y la evaluación educativa. Sin un marco común, los objetivos artísticos, físicos y socioemocionales se confunden, y los indicadores se vuelven vagos o se limitan a la actuación final. En términos prácticos, esto requiere directrices para definir competencias, secuenciar aprendizajes, describir criterios de logro y vincularlos a la vida escolar. De este modo, la danza deja de depender de la voluntad individual, facilita la comparación de resultados y sostiene los procesos sin reducirse a un único evento curricular, permitiendo un seguimiento continuo.

La educación sostenible depende de la formación docente y de las decisiones institucionales que protejan el proceso a lo largo de todas las fases del año escolar. En este sentido, según Pastor-Prada y Morales-Fernández (2021), el proceso educativo requiere más formación y criterios docentes, lo que aborda la pregunta de la permanencia del cambio. Cuando los docentes carecen de marcos pedagógicos, la implementación se vuelve inconsistente: se pierde la secuenciación, se debilitan los estándares de cuidado y se reduce la reflexión posterior. Por tanto, es aconsejable garantizar la formación, el apoyo, las directrices comunes y los plazos definidos para que la práctica se sostenga y no dependa del entusiasmo pasajero.

En la educación secundaria, las intervenciones artísticas pueden transformar las rutinas escolares y reforzar habilidades socioemocionales observables. Según Jiménez y López (2024), incorporar intervenciones artísticas en los procesos pedagógicos fortalece la autorregulación y la comunicación, dando lugar a prácticas concretas en el aula. La evidencia sugiere mayores beneficios cuando la institución integra la educación artística, la convivencia y la orientación escolar en un único marco operativo, con roles claros y seguimiento. A nivel teórico, esto sustenta la idea de que el aprendizaje socioemocional se construye mediante la mediación, la coherencia y la repetición a lo largo del tiempo.

A nivel local, el debate se traduce en aplicar la evidencia en contextos como Antioquia y municipios con tensiones comunitarias, donde las escuelas necesitan vocabularios de cuidado, escucha y poder compartido. Según Peña-López (2023), un taller de danza performance en noveno grado fortalece la cooperación y la resolución de conflictos a través de la creación colectiva guiada: el grupo negocia reglas, distri-

buye roles, valida las diferencias y aprende a resolver desacuerdos sin humillación. Al priorizar el proceso sobre el espectáculo, la práctica ofrece un canal expresivo cuando la conversación se rompe y produce señales observables para orientar la convivencia, con supervisión docente y acuerdos revisables.

En zonas rurales, donde los conflictos comunitarios limitan la comunicación directa, los talleres corporales ofrecen alternativas menos violentas y más contenidas. Según Zapata-Palacio (2023), estas experiencias desarrollan la inteligencia emocional al enseñar a los estudiantes a reconocer señales, regular impulsos y responder de forma no agresiva, especialmente cuando las palabras son insuficientes. En décimo grado, integrar la educación artística con la autorregulación y la participación de estudiantes con estilos de aprendizaje diversos fortalece la inclusión. En términos prácticos, es aconsejable incorporar breves talleres en el plan de convivencia escolar, registrar la participación y revisar los acuerdos al final de cada ciclo.

Además, los datos explican cómo la danza puede contribuir a la permanencia escolar cuando los estudiantes se perciben como parte de un grupo en lugar de ser sancionados. Según Mendieta-Murcia (2023), el folclor se asocia a una mayor participación, y la reducción del desenganche se logra mediante la conexión cultural, que legitima las identidades y ofrece razones para permanecer. En el aula, esta conexión se traduce en mayor asistencia, disposición a ensayar y aceptación de normas compartidas, porque el reconocimiento reduce la actitud defensiva y fomenta el apoyo entre pares. Así, la retención escolar se fortalece a través del sentido de pertenencia y el cuidado.

Desde una perspectiva comunitaria, el sentido de pertenencia y el significado compartido sostienen la participación y ayudan a explicar por qué algunos grupos reducen las tensiones. Según de Azevedo-Silva et al. (2024), cuando un grupo construye un significado común, el compromiso aumenta y las redes de apoyo se amplían, fomentando la continuidad escolar. La inclusión requiere accesibilidad y recursos, lo que convierte la retención en una cuestión de estructura. En términos prácticos, las escuelas pueden priorizar proyectos de danza con roles rotativos, metas y actividades de cierre reflexivo, garantizando que cada estudiante tenga un lugar. A nivel teórico, la retención resulta del reconocimiento y la participación genuina.

La discusión articuló consecuencias teóricas y prácticas que permitieron comprender la danza más allá del mero entretenimiento. La evidencia sugirió que la práctica era efectiva cuando el aula se organizaba como un espacio seguro, con normas de cuidado y evaluación formativa centrada en la participación, aspecto clave del proceso. En este sentido, Ordóñez-Matute (2023) concibió la danza como una forma holística de aprendizaje y argumentó que la conexión se aprendía mediante la acción. Así, la mediación pedagógica se expresó en secuencias que sustentaban la interacción, regulaban las tensiones y permitían la participación gradual.

En cuanto a la cooperación, Hernández-Sánchez et al. (2021) mostraron que el aprendizaje cooperativo mejoraba la interacción y el rendimiento, lo que ayuda a explicar por qué la cooperación surgió como mecanismo transversal en las experiencias artísticas. En términos prácticos, esto condujo a aulas donde los errores se trataban como parte del proceso y la diversidad se gestionaba mediante adaptaciones, apoyo y roles compartidos. Estas decisiones fomentaron la participación sostenida y redujeron las dinámicas de exclusión. A nivel teórico, esto fortaleció una visión situada de las habilidades socioemocionales como hábitos relacionales contruidos en el seno de la comunidad escolar, más que como rasgos individuales fijos.

Conclusiones

La danza y el baile popular actúan como herramienta pedagógica que organiza la convivencia, porque incitan al grupo a coordinar sus acciones en el mismo tiempo y espacio. En la revisión, los cambios descritos se centran en la autorregulación, la empatía y la cooperación, y se observan en señales simples del aula: más escucha, menos burlas y mayor disposición a alcanzar acuerdos. El movimiento establece rutinas de cuidado compartido, reduce la tensión y crea un marco común para abordar los desacuerdos sin escalarlos. También fortalece el sentido de pertenencia y mejora el ambiente de trabajo cotidiano. Así, cada sesión ofrece práctica repetida en el respeto, la atención y la responsabilidad compartida dentro de la escuela.



Esta perspectiva argumenta que el desarrollo socioemocional no proviene únicamente de las normas escritas; también se desarrolla a través de la práctica física del cuidado, la alternancia de turnos, el establecimiento de límites y la atención a los demás. El movimiento funciona como una forma de comunicación que reduce la presión de "hablar bien" y permite una participación más segura. Esto es crucial durante la adolescencia, cuando la vergüenza y el juicio de los pares pueden frenar la participación y las palabras suelen ser insuficientes para resolver el conflicto. Al sincronizar sus movimientos, los estudiantes practican el reconocimiento de señales, la regulación de impulsos y la corrección de errores sin recurrir a la humillación. De este modo, la convivencia se aprende mediante acciones repetidas y visibles.

La comparación de diferentes formas de danza sugiere que la práctica no es la causa automática del cambio; más bien, se convierte en la forma de una experiencia pedagógica diferenciada. Los estudios indican mejores resultados cuando existe una secuenciación de tareas, normas de respeto visibles y un docente que guía sin ridiculizar. En este entorno, la clase se vuelve predecible: todos saben qué se espera, cómo se realizan las correcciones y cómo se protege la dignidad de cada estudiante. La evaluación formativa y la retroalimentación reflexiva construyen confianza y sostienen el compromiso grupal. Así, los errores se integran como experiencias de aprendizaje.

En el marco de estas relaciones, la sesión funciona como un juego de roles: se asignan turnos, se negocian límites y los participantes aprenden a fallar sin agresividad y a volver a intentarlo sin ocultarse. La regulación emocional y la cooperación se practican a través de la actividad física, porque esta requiere escuchar, observar y responder al ritmo del otro. La síntesis teórica enfatiza que el crecimiento socioemocional surge de la estructura, el significado compartido y el seguimiento, no de actividades ocasionales o exhibiciones. Por ello, la progresión didáctica y la coherencia de las instrucciones son cruciales para sostener el cambio. Cuando hay continuidad, los acuerdos se convierten en hábitos.

En la práctica, estos hallazgos orientan a las escuelas que desean mejorar su enfoque sin depender de medidas punitivas. La danza y el folclor son más poderosos cuando se conectan al espacio, la identidad cultural y el argot juvenil, y se integran en el currículo como una clase regular, no como un evento. Las escuelas pueden comenzar con actividades sencillas, trabajar en grupos pequeños, asignar roles rotativos y concluir con una reflexión que transforme el movimiento en acuerdos de cuidado. La evaluación debe valorar la participación, la cooperación y el respeto, evitando penalizar las diferencias físicas o culturales y registrando los avances para el seguimiento. Esto fomenta la inclusión y el aprendizaje.

Conflicto de intereses

Durante la preparación de este manuscrito, no se identificaron conflictos de interés que pudieran afectar la independencia académica, la interpretación de los hallazgos o la difusión de la información. La revisión se basó en documentos accesibles y decisiones metodológicas coherentes con la relevancia y calidad de la evidencia. No existen vínculos comerciales ni presiones institucionales que pudieran influir en la selección de estudios, la valoración crítica o la redacción del texto. No se reconocen relaciones personales o profesionales que pudieran influir en el juicio académico. La información se presenta de forma objetiva y verificable.

No se recibió financiación externa de entidades públicas o privadas para la búsqueda, selección, análisis y redacción de este artículo. Tampoco hubo apoyo material en forma de equipos, licencias, suscripciones o bases de datos pagadas por terceros, ni incentivos o patrocinios para orientar el contenido. El trabajo se realizó utilizando recursos institucionales estándar y literatura localizada en repositorios, catálogos y motores de búsqueda académica. Las decisiones se tomaron con base en la relevancia temática, la calidad metodológica, la transparencia del informe y la coherencia conceptual, minimizando los sesgos por dependencia financiera entre los lectores.

No surgieron conflictos de interés en relación con la autoría, la propiedad intelectual, el uso de datos, el acceso a documentos o los derechos de publicación en la investigación y la difusión. Todas las fuentes consultadas están citadas y se respetan los criterios de atribución académica en el texto y la lista de referencias. La selección de documentos se basó en la relevancia, la calidad y la congruencia con el objetivo de la revisión, sin exclusiones por conveniencia. El manuscrito no incluye materiales con restricciones no autorizadas y mantiene una gestión responsable de la información. Cualquier conflicto futuro será declarado de acuerdo con las políticas editoriales.



Financiación

Esta investigación no recibió ningún tipo de financiación específica de organismos de financiación en los sectores público, comercial o sin fines de lucro.

Afiliación de los autores

¹ Angela María Marín Hurtado. Estudiante doctoral en ciencias de la educación, Universidad Metropolitana de Educación Ciencia y Tecnología, UMECIT. Panamá. <https://orcid.org/0009-0000-0346-2815>. angelamarin.est@umecit.edu.pa

² Nubia Hernández-Flórez. Doctora en Educación. Universidad Sergio Arboleda. Colombia. <https://orcid.org/0000-0001-8756-1895>. nubia.hernandez@usa.edu.co

³ Olena Klimenko. Doctora en Psicopedagogía. Institución Universitaria de Envigado. Colombia. <https://orcid.org/0000-0002-8411-1263>. eklimenco@correo.iue.edu.co

Referencias

- Aguirre-Unda, M., Sarango-Alejo, N., & Caballero-Rodríguez, A. (2025). Estrategias didácticas para el desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes de octavo año de básica superior. *593 Digital Publisher CEIT*, 10(3), 121–135. <https://doi.org/10.33386/593DP.2025.3.3132>
- Álvarez-Ossa, M.-E., Méndez-Díaz, C. H., & Castillo, A. M. (2022). La danza folklórica una estrategia pedagógica para mejorar *relaciones interpersonales en niños de básica primaria*. *Revista Temario Científico*, 2(2), 9–24. <https://doi.org/10.47212/RTCALININ.2.2.2>
- Arias, O. (2023). Gestión de la convivencia escolar desde la percepción de directivos y actores responsables de Instituciones Educativas en Valledupar-Colombia. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 2359–2377. https://doi.org/10.37811/CL_RCM.V7I4.7055
- Banio-Krajnik, A. (2023). Influence of Dance Classes on the Quality of Interpersonal Relations in a Social Group. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 94(4), 14–20. <https://doi.org/10.1080/07303084.2023.2172109>
- Barrios-Meneses, N., Ortiz-Quevedo, J. P., & Pongutá-Forero, J. (2023). La danza como apuesta para el desarrollo de habilidades sociales en la educación superior. *Hacedor - AIAPÆC*, 7(2), 237–247. <https://doi.org/10.26495/RCH.V7I2.2534>
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). Toward good practice in thematic analysis: Avoiding common problems and be(com)ing a knowing researcher. *International Journal of Transgender Health*, 24(1), 1–6. <https://doi.org/10.1080/26895269.2022.2129597>
- Cabal-Pérez, C., Urbano-Bravo, L., & Vega-Casta, L. (2023). Danza, música y literatura como estrategia didáctica para un diálogo intercultural en la región Andina. *Revista Educación*, 47(2), 1–25. <https://doi.org/10.15517/REVEDU.V47I2.53889>
- Cadavid-Valderrama, C. A., Barrientos-Lezcano, S., Vera-Hoyos, L., & Hernández-Patiño, M. (2023). Un paso hacia la inclusión. *Horizontes Pedagógicos*, 25(2), 11–23. <https://doi.org/10.33881/0123-8264.HOP.25202>
- Cañas-Camargo, E. (2021). *Folclor popular colombiano para el desarrollo de las habilidades comunicativas en el área de inglés de los estudiantes del grado octavo de la Institución Educativa Gabriel Restrepo Moreno de Medellín*. [Tesis de maestría, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. Repositorio Institucional Corporación Universitaria Minuto de Dios. <https://repository.uniminuto.edu/server/api/core/bitstreams/40a88f1d-9e77-405b-9240-8efdc9846720/content>
- Cano-Zapata, C. (2025). *La influencia del área de educación artística en el desarrollo socioemocional en estudiantes del grado décimo con diversidades en el aprendizaje en la Institución Educativa Eduardo Fernández Botero del municipio de Amalfi, Antioquia*. [Tesis de grado, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. Repositorio Institucional Corporación Universitaria Minuto de Dios. <https://repository.uniminuto.edu/server/api/core/bitstreams/e06191e6-95aa-49ce-9461-5ae224c4235b/content>



- de Azevedo-Silva, J. P., Barbosa-Tabosa, C. F., & Fernandes da Silva, E. (2024). "O baile do menino Deus": expressão de festa e de formação sob as lentes da educação popular. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 16(5), e4154. <https://doi.org/10.55905/cuadv16n5-024>
- Dhollande, S., Taylor, A., Meyer, S., & Scott, M. (2021). Conducting integrative reviews: a guide for novice nursing researchers. *Journal of Research in Nursing*, 26(5), 427. <https://doi.org/10.1177/1744987121997907>
- González-García, J., & Armas-Junco, L. (2024). Impacto socioemocional de la danza en la promoción de la inclusión. *Retos*, 61, 911–918. <https://doi.org/10.47197/RETOS.V61.108919>
- Guzmán-Pozo, C., Schoeps, K., Montoya-Castilla, I., & Gil-Gómez, J. A. (2025). Impacto de la inteligencia emocional y del clima escolar sobre el bienestar subjetivo y los síntomas emocionales en la adolescencia. *Estudios Sobre Educación*, 49, 59–77. <https://doi.org/10.15581/004.49.003>
- Henao-Serge, J., & Rodríguez-Pallares, Y. (2022). La danza tradicional de la cultura Mokaná de Malambo, como estrategia pedagógica para el fortalecimiento y recuperación de los valores étnicos de los estudiantes de 9° grado. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(3), 3753–3768. https://doi.org/10.37811/CL_RCM.V6I3.2495
- Hernández-Sánchez, I., Lay, N., Herrera, H., & Rodríguez-Borbarán, M. (2021). Estrategias pedagógicas para el aprendizaje y desarrollo de competencias investigativas en estudiantes universitarios. *Revista de Ciencias Sociales*, 27(2), 242–255. <https://doi.org/10.31876/RCS.V27I2.35911>
- Higgins, J., Thomas, J., Chandler, J., Cumpston, M., Li, T., & Page, M. (2024). *Cochrane Handbook for Systematic Reviews of Interventions*. Cochrane. <https://www.cochrane.org/authors/handbooks-and-manuals/handbook/current>
- Jiménez, D., & López, A. (2024). La educación musical y la promoción de habilidades socioemocionales a través de la transformación de procesos pedagógicos. *South Florida Journal of Development*, 5(10), e4565. <https://doi.org/10.46932/sfjdv5n10-054>
- Llanos-Gómez, A. (2021). *Danzas Folclóricas y el Desarrollo de habilidades sociales en Estudiantes de la Institución Educativa Integrado Honorio Manrique Nicho N° 20017 Gorgor, Provincia de Cajatambo, Perú 2020*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión]. Repositorio Institucional Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión. <https://repositorio.unjfsc.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14067/5047/LLANOS%20G%C3%93MEZ,%20Abdias.pdf?sequence=3>
- Mendieta-Murcia, N. (2023). Música y Danza para Potenciar la Actividad Motriz y Promover el Folclor Regional Boyacense. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(5), 2172–2199. https://doi.org/10.37811/CL_RCM.V7I5.7867
- Montero, M., Mayo, C., García-Cazorla, J., García-González, L., & Abós, Á. (2022). Implementación de una propuesta didáctica basada en la danza creación para impulsar la educación emocional en educación infantil. *EmásF*, 13(75), 8–27. <https://zaguan.unizar.es/record/110670/files/?ln=es>
- Munevar-Lozano, C., Mesa-Rojas, D., & Rodríguez-Mendoza, D. (2023). *Danza Folclórica, Estrategia para Fortalecer las Competencias Socioemocionales en Estudiantes de Preescolar del Colegio Unidad Residencial COLSEGUROS*. [Tesis de grado, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. Repositorio Institucional Corporación Universitaria Minuto de Dios. <https://repository.uniminuto.edu/server/api/core/bitstreams/5d7679b3-fe7b-45f9-92a7-42076afcef32/content>
- Murillo-Alvira, M. (2024). *Estimulación de la inteligencia musical y neurosensibilidad con instrumentos sonoros a partir de material reciclable en estudiantes de Transición de la Escuela Rural Berlín, Doncello-Caquetá*. [Tesis de maestría, Fundación Universitaria Los Libertadores]. Repositorio Institucional Fundación Universitaria Los Libertadores. <https://repository.libertadores.edu.co/server/api/core/bitstreams/6eda5b81-736b-4725-a8f4-92ce67deebc5/content>
- Ordóñez-Matute, A. (2023). Dispositivo Didáctico Relacional. Reivindicación del Valor del Aprendizaje de la Danza para una Educación Integral. *Revista Panamericana de Pedagogía*, (35), 251–274. <https://doi.org/10.21555/RPP.VI35.2734>
- Ospina-Jiménez, E. (2024). *Contribuciones del programa de Licenciatura en Danza de la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia al campo de la investigación en danza en Medellín*. [Trabajo de grado, Universidad de Antioquia]. Biblioteca Digital Universidad de Antioquia. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/server/api/core/bitstreams/96d953ce-68ed-4062-825b-8e02994efaf2/content>

- Páez-Triviño, Y. (2021). La escuela un lugar de lugares: testimonios de niñas, niños y adolescentes en zonas de conflicto en Colombia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 51(2), 177–200. <https://doi.org/10.48102/RLEE.2021.51.2.379>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., & Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372. <https://doi.org/10.1136/BMJ.N71>
- Pastor-Prada, R., & Morales-Fernández, Á. (2021). Didáctica de la danza tradicional para la escuela: revisión bibliográfica. *Retos*, 41(41), 57–67. <https://doi.org/10.47197/RETOS.V0I41.82280>
- Peña-López, E. (2023). *Laboratorio creativo de danza performance: estrategia pedagógica y herramienta artística, que vinculan la creatividad como medio de resolución de conflictos en la Institución Educativa Nicolás Gaviria del municipio de Cañasgordas, Antioquia, 2023*. [Trabajo de grado, Universidad de Antioquia]. Biblioteca Digital Universidad de Antioquia. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/server/api/core/bitstreams/44ecb5e4-edde-4b82-9597-2da3fd5289bb/content>
- Pilatasig-Neto, D., Tipan-Umajinga, B., & Bravo-Zambonino, J. (2023). La danza folclórica en el desarrollo socioemocional. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 11(1), 103–135. <https://doi.org/10.46377/DILEMAS.V11I1.3738>
- Quintero, L., & Ramírez, W. (2022). Saberes Pedagógicos Vinculados con la Danza Folclórica Colombiana. *Línea Imaginaria*, 13(6), 31–42. <https://doi.org/10.56219/LNEAIMAGINARIA.VI13.459>
- Rannau-Garrido, J. P., & Contreras-Olivares, M. (2024). Sobre la didáctica de las danzas folklóricas en el contexto escolar chileno: aproximaciones desde una experiencia de Aprendizaje Servicio. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 23(51), 32–50. <https://doi.org/10.21703/REXE.V23I51.2101>
- Ravelo-Méndez, R., & Monterrosa-Bailarín, M. (2021). Modelo Pedagógico Etnoeducativo Emancipador "Champalanca Pedagógica" generador de integración intercultural-territorial en la IE la Unión de Bajirá-Chocó. *Horizontes Pedagógicos*, 23(2), 43–56. <https://doi.org/10.33881/0123-8264.HOP.23205>
- Ruiz-Ortega, A. M., & Berrios-Martos, P. (2023). Revisión sistemática sobre inteligencia emocional y bienestar en adolescentes: evidencias y retos. *Escritos de Psicología - Psychological Writings*, 16(1), 15–32. <https://doi.org/10.24310/ESPSIESCPSI.V16I1.16060>
- Saiz-Colomina, P., Giménez-Meseguer, J., García-Martínez, S., & Ferriz-Valero, A. (2021). Beneficios de la danza sobre las habilidades sociales y emocionales en Educación Física en la etapa de Educación Primaria. Un análisis cualitativo. *Transformar*, 2(4), 35–46. <https://revistatransformar.cl/index.php/transformar/article/view/42>
- Schulze, M., & Möhwald, A. (2025). Creative Dance in Body Socks: Strategies to Reduce Shame and Enhance Creative Potential in Dance Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 96(4), 57–59. <https://doi.org/10.1080/07303084.2025.2459564>
- Tizón-Díaz, M., & de Las Heras-Fernández, R. (2025). Música, danza e inclusión en el contexto educativo: una revisión bibliográfica. *OPUS*, 31(0), 1–19. <https://doi.org/10.20504/OPUS2025.31.14>
- Torres-Gaona, F., Romero-Ibarra, O., & Maqueira-Caraballo, G. (2024). La danza folclórica como medio para inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual en la clase de Educación Física. *MQRInvestigar*, 8(4), 1826–1853. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.8.4.2024.1826-1853>
- Vicente-Nicolás, G. (2022). Movimiento y Danza en Educación Musical: Reflexiones en torno al Currículum de Primaria. *Revista de Especialización Musical Quodlibet*, (77), 104–118. <https://doi.org/10.37536/QUODLIBET.2022.77.1578>
- Vicente-Nicolás, G., Pastor-Prada, R., & Sánchez-Marroquí, J. (2023). Danza en Educación Musical: ¿cómo formar a partir de un currículo "deformado"? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Continuación de La Antigua Revista de Escuelas Normales*, 98(37.3), 31–52. <https://doi.org/10.47553/RIFOP.V98I37.3.100741>
- Villaneda-Betancur, Y. (2022). *La danza folclórica colombiana, como estrategia lúdica para fortalecer la inteligencia emocional de los estudiantes de grado octavo de la I.E. Central de Bachillerato Integrado de Jamundí-Valle*. [Trabajo de especialización, Fundación Universitaria Los Libertadores].



Repositorio Institucional Fundación Universitaria Los Libertadores. <https://repository.libertadores.edu.co/server/api/core/bitstreams/740d79d4-3b50-41a4-a98a-8ee566eb9dc9/content>

World Health Organization (WHO). (2025). *Mental health*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>

Yandun-Gómez, E. (2020). *Estrategia Lúdica de la Danza Folclórica Colombiana como un medio para Fortalecer la Inteligencia Emocional y Social*. [Tesis de maestría, Universidad Santo Tomás]. Repositorio Institucional Universidad Santo Tomás. <https://repository.usta.edu.co/server/api/core/bitstreams/5e442337-773e-4f76-8005-c2489d3e0121/content>

Zapata-Palacio, Á. (2023). *Danza y Emociones: Laboratorios de exploración en la ruralidad*. [Trabajo de grado, Universidad de Antioquia]. Biblioteca Digital Universidad de Antioquia. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/server/api/core/bitstreams/bc82cd21-d02a-4f48-8017-e6600790045b/content>

Datos de los/as autores/as y traductor/a:

Angela María Marín Hurtado
Nubia Hernández-Flórez
Olga Klimenko
Nombre completo

angelamarin.est@umecit.edu.pa
nubia.hernandez@usa.edu.co
eklimenko@correo.iue.edu.co
correo@electronico.com

Autora
Autora
Autora
Traductor/a

