



# GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

CURSO ACADÉMICO 2018/2019

## LA INCLUSIÓN SOCIAL A TRAVÉS DE LA DANZA

SOCIAL INCLUSION THROUGH DANCE

Autora: Paula López Jiménez

Directora: María Elena Riaño Galán

JULIO 2019

# ÍNDICE

|  |           |
|--|-----------|
| Resumen.....   | 2         |
| Justificación.....   | 3         |
| Objetivo general.....  | 3         |
| <br>   |           |
| I. MARCO TEÓRICO .....   | 4         |
| Introducción.....  | 4         |
| <b>Capítulo 1. La danza .....</b>                                    | <b>6</b>  |
| 1.1. Relación entre danza y expresión corporal.....                  | 6         |
| 1.2. Definición de danza.....  | 8         |
| <b>Capítulo 2. Música, educación y danza inclusiva.....</b>          | <b>9</b>  |
| 2.1. Relación entre danza y música.....                              | 9         |
| 2.2. Educación inclusiva.....  | 9         |
| 2.3. Danza inclusiva.....  | 10        |
| <b>Capítulo 3. Hacia un trabajo integrador .....</b>                 | <b>11</b> |
| <br>   |           |
| II. PARTE EMPÍRICA.....  | 14        |
| <b>4. Objetivo general del estudio .....</b>                         | <b>14</b> |
| <b>5. Metodología .....</b>  | <b>14</b> |
| 5.1. Contexto.....   | 14        |
| 5.2. Descripción de los casos.....                                   | 15        |
| 5.3. Instrumentos.....   | 18        |
| 5.3.1. Criterios de análisis .....                                   | 19        |
| 5.4. Procedimiento.....  | 21        |
| <b>6. Análisis y discusión de los resultados.....</b>                | <b>22</b> |
| 6.1. Elementos de análisis.....                                      | 37        |
| 6.2. Estados de ánimo.....   | 38        |
| <b>7. Conclusiones .....</b>   | <b>40</b> |
| <b>8. Reflexión final, perspectivas futuras y limitaciones .....</b> | <b>41</b> |
| <br>   |           |
| <b>9. Referencias bibliográficas.....</b>                            | <b>42</b> |

## Resumen

La finalidad principal de este trabajo es proyectar la importancia de la danza y del resto de formas de expresión artística, para lograr una inclusión social del alumnado en las escuelas de Educación Primaria, así como en el resto de las actividades de ámbito no formal.

En primer lugar, se realiza una revisión de los conceptos expuestos en el marco teórico, como son la danza, la educación inclusiva y la relación entre ambas disciplinas.

A través de una metodología cualitativa, se realiza un estudio que tiene por objetivo describir la percepción de un grupo de siete participantes de edades comprendidas entre tres y nueve años sobre su nivel de inclusión en la clase de danza y detectar sus posibles carencias o problemáticas. Mediante notas de campo y análisis de dibujos elaborados por las participantes, los resultados muestran, en la mayoría de los casos, una percepción positiva sobre su inclusión con el resto del grupo gracias a factores de índole emocional.

Esto apoya la idea con la que se concluye este trabajo sobre la importancia de la danza como agente inclusivo.

## Abstract

The main purpose of this work is to project the importance of dance and other forms of artistic expression, to achieve a social inclusion of students in primary schools, as well as in the rest of the non-formal activities.

First, a review is made of the concepts presented in the theoretical framework, such as dance, inclusive education and the relationship between both disciplines.

Through a qualitative methodology, a study is carried out that aims to describe the perception of a group of seven participants aged between three and nine years on their level of inclusion in the dance class and detect their possible shortcomings or problems. Through field notes and analysis of drawings made by the participants, the results show in most cases a positive perception about their inclusion with the rest of the group thanks to emotional factors.

This supports the idea with which this work is concluded on the importance of dance as an inclusive agent.

## Palabras clave

*Educación, expresión corporal, danza, dibujo infantil, inclusión.*

## Justificación

Debido al auge de la diversidad cultural en las escuelas y en las actividades académicas, se resalta la necesidad de la unión de la variedad de culturas que conforman una comunidad, considerando la danza como una vía para lograr dicha inclusión.

La educación, en su naturaleza inclusiva, debe ser integral y formativa, por lo que se analiza la importancia de las artes, entre ellas la danza, en el currículum, al ser esta creadora de conexiones y destructora de diferencias y prejuicios.

Así mismo, se justifica el empleo de los dibujos infantiles como herramienta del proyecto puesto que se considera que ponen en relieve la madurez intelectual del niño, su nivel evolutivo y las relaciones interpersonales a las que está sujeto.

## Objetivo general

El objetivo general del trabajo es valorar la danza como elemento de inclusión social. Es por ello por lo que se considera fundamental la concepción de la danza como agente inclusivo.

# I. MARCO TEÓRICO

## Introducción

La importancia de la danza como elemento de inclusión educativa se respalda en la idea de que esta forma de expresión artística promueve la integración del alumnado sin necesidad del uso del lenguaje verbal. A través del movimiento y la expresión corporal los niños son capaces de imitar o crear sus propios patrones de comunicación con el resto de los compañeros. Por ello, la danza es, en su naturaleza, inclusiva.

Según Milena (2016) los cambios políticos y sociales provocan gran impacto sobre las artes. La sociedad actual se caracteriza por una fuerte mezcla de culturas, dotando a los países de destino, en este caso nuestro país, España, de la necesidad de entrelazar un vínculo entre todas ellas. La inclusión y la aceptación cultural son valores que deben ser transmitidos desde el aula, promoviendo un mundo basado en la igualdad de derechos y oportunidades.

Desde el aula no se deben tratar las diferentes culturas como si fueran iguales, puesto que son diversas. Por ello, se considera la danza como una disciplina artística de la que surgen nuevas oportunidades de comunicación e integración. De este modo, se interpreta la danza como agente inclusivo, puesto que se entiende como un elemento expresivo que posibilita la interacción y participación entre los individuos.

La danza se transforma en una vía de expresión artística en la que todas las personas pueden integrarse, participando de forma activa, aprendiendo y compartiendo. Esto crea un amplio espacio dinámico en la danza en el que la educación incluye a todos, fortaleciendo el yo reflejando la relación con el otro. Por ello, la danza es símbolo de libertad y expresión de amor hacia al otro o hacia el mismo arte (Milena, 2016).

La teoría Piagetiana refleja la necesidad natural de la educación del individuo (Palacios, 2006). Esta debe ser completa y formativa, un medio capaz de crear seres competentes consigo mismos y con la sociedad. En la misma línea, Milena (2016), concede a la danza la categoría de esencial en las etapas de Educación Infantil y Primaria puesto que favorece el desarrollo integral del alumnado.

Sin embargo, para que se produzca esta educación formativa e integradora, es necesaria una mayor presencia de las artes en el sistema educativo actual. Numerosas disciplinas científicas respaldan la importancia de este ámbito dentro del marco académico (Palacios, 2006):

- La neurobiología trata sobre la existencia de periodos o fases sensibles para el aprendizaje, promoviendo la adquisición de conocimiento desde los primeros meses de vida, conforme a la idea de Jean Piaget. En el caso de las actividades musicales y por ello, de la danza, la adquisición de fonemas y sonidos durante las primeras edades crean patrones musicales y de movimiento más sólidos y duraderos.
- La psicología sostiene que las artes son concebidas como un medio el cual es capaz de crear estímulos sensitivos que fomenten la imaginación y la sensibilidad. Además, desarrollan la capacidad memorística y conceptual, la inteligencia y la intuición; aspectos relacionados directamente con la danza al trabajar la expresión corporal y un esquema de patrones de movimiento que el cerebro adquiere de manera involuntaria.

Gardner (1994) promueve en su teoría de las Inteligencias Múltiples la existencia de diversos tipos de inteligencias<sup>1</sup>, las cuales pueden ser desarrolladas íntegramente a través de las artes. En este sentido, el autor explica la importancia del desarrollo del pensamiento artístico en el ámbito educativo, ligándola con la peculiaridad humana de crear símbolos que permitan la comunicación entre individuos de igual o distinta cultura.

La inteligencia intuitiva en los niños es ejercitada a través de la música (Pérez-Roux, 2010), desarrollando especialmente las dimensiones: simbólica, a través de la estética personal y la lírica del cuerpo; expresiva, relacionándose con objetos sonoros, plásticos, textos, gestos...; y socioafectiva, compartiendo experiencias y emociones con los demás.

Es por todo ello por lo que la danza es creadora de conexiones puesto que, además de lograr un fuerte vínculo a nivel motor y psicológico con el propio

---

<sup>1</sup> la inteligencia lingüística, la inteligencia lógico-matemática, la inteligencia espacial, la inteligencia musical, la inteligencia corporal y cinética, la inteligencia interpersonal y la inteligencia intrapersonal.

cuerpo, establece lazos entre las diferentes comunidades y culturas, por lo que se encuentra concebida como una forma máxima de expresión y unión social.

De este modo, cabe destacar la importancia de la danza a nivel conceptual, estableciendo una previa relación entre ella y la expresión corporal.

## **Capítulo 1. La danza**

La danza consolida los conceptos de sociedad y de cultura, contribuyendo a la concienciación y aceptación de la diversidad. La forma de iniciarse en la danza, así como en el resto de las disciplinas artísticas, (música, pintura, escultura, literatura, arquitectura, teatro y cine) no debe concebirse como un quehacer pautado, sino como una forma de expresar los propios sentimientos y emociones. En las artes no existe un esquema prototípico, sino que, a través de la creatividad e imaginación, las personas van construyendo su propia metodología de trabajo. En el caso de la danza este aspecto se ve reflejado en la colocación del cuerpo, la musicalidad, la expresión facial, los sentimientos y la capacidad de transmisión.

### **1.1. Relación entre danza y expresión corporal**

Se vincula la danza a la relación de la expresión corporal con un espacio y tiempo determinados. Para ello, cabe tratar los siguientes aspectos con sus elementos correspondientes (Castañer, 2002):

- La imagen corporal, la cual se encuentra establecida por los caracteres físicos y la concepción subjetiva del propio cuerpo. Trabajada a través de la danza se mejorará la autoconfianza y el autoconcepto.
- El esquema corporal, vinculado con las sensaciones del cuerpo, establecidas a través de la relación entre huesos y músculos.
- La conciencia corporal, que combina tanto la imagen como el esquema corporal.

La expresión corporal consta de cuatro ejes básicos (Castañer, 2002):

- El primero de ellos es el *gesto*, entendido como un movimiento expresivo concreto de nuestro cuerpo, ya sea voluntario o involuntario.
- Dicho gesto se realiza en una localización y posición determinada, a lo que se le denomina *postura corporal*.

- Para que este movimiento concreto exprese algún tipo de emoción al receptor, es necesaria la focalización de una determinada *actitud*.
- Por último, la expresión corporal se encuentra marcada por un trabajo de *actividad postural*, entendida como la regulación y ajuste de los gestos ejecutados.

Una vez sabidos los elementos que conforman el conocimiento del propio cuerpo, la expresión corporal se relaciona con el conocimiento de los elementos externos a este. De este modo, se resaltan dos aspectos clave: la *espacialidad* y la *temporalidad*.

Según Castañer (2002) la *espacialidad* es la capacidad de reconocimiento y orientación en el espacio. En las primeras edades evolutivas esta percepción es subjetiva, evolucionando hacia una estructuración y organización del entorno más objetiva a lo largo del desarrollo (Castañer, 2002).

La organización del espacio en la etapa de Educación Infantil es perceptiva, caracterizando los periodos evolutivos de 0 a 2 años (estadio sensoriomotor) y de 2 a 7 (estadio preoperacional) con una concepción del espacio figurativa, caracterizado por la vivencia perceptiva y motriz (Castañer, 2002). A los 7 u 8 años (estadios de las operaciones concretas) esta organización espacial evoluciona hacia el espacio representativo, a través del cual el niño es capaz de elaborar relaciones espaciales a través de la percepción y análisis de los estímulos externos (Castañer, 2002).

En cuanto a la *temporalidad*, según Castañer (2002) este término atañe a los sentidos auditivo y cinestésico. En esta línea es importante hablar del ritmo, el cual se define como la organización temporal de las secuencias de movimiento (Castañer, 2002). El ritmo es un aspecto fundamental en la danza, y es ejercitado a través de la musculación y tonificación, la soltura y armonía muscular y la resistencia a la fatiga (Castañer 2002).

Por último, se encuentra la capacidad expresiva, considerada el área que más desarrolla la expresión corporal. A través del gesto corporal se expresan emociones y vivencias, potenciando un sentimiento, aceptación y conocimiento del propio cuerpo necesarios para el desarrollo de la sensibilidad y la autoestima. Para alcanzar esto, es necesario trabajar la autonomía, confianza, cooperación



y respeto a través de actividades grupales basadas en el conocimiento personal, la comunicación interpersonal y la comunicación introyectiva (la información que exponemos sobre nuestro yo interno).

## 1.2. Definición de danza

No hay un único criterio para elaborar una definición exacta de este término, sino que hay que tener en cuenta los diferentes puntos de vista mostrados por los autores.

El concepto de danza se define como aquella forma de expresión corporal que crea un gesto, el cual da lugar a una continuidad de movimiento que prepara al propio cuerpo para ejecutar el siguiente (Castañer, 2002). Se trata de una interacción ligada del tiempo y el espacio, y la manifestación y expresión de las sensaciones causadas por la misma.

Según Pérez-Roux (2010) la danza es una práctica entre expresión, simbolización y comunicación. A través de la danza se intenta interpretar lo real gracias al proceso de simbolización y al apoyo en lo imaginario. Mediante estos elementos, el bailarín emplea su cuerpo combinándolo con el espacio, la energía y el tiempo.

Es por ello por lo que los mensajes y la simbología transmitida con la danza no son verbales. Las miradas transmitidas, los sonidos, la melodía de la pieza danzada y lo que hace sentir y expresar son el verdadero elemento de comunicación en esta forma de expresión artística.

Según Sánchez y Martín (2008), nuestro cuerpo en movimiento favorece la comunicación y expresión con los demás. A través de esta expresión espontánea se manifiestan sentimientos y sensaciones externas e internas. Estos autores resaltan la importancia de la danza como creadora de un vínculo entre la persona y el mundo que la rodea, al igual que señala Castañer (2002, p. 76): “Cualquier tipo de danza es un lenguaje corporal significativo, no solo por ser una forma de percibir el mundo, sino de evolucionar en él...”.

En definitiva, según las características implícitas en las definiciones expuestas, se podría definir la danza como una forma de expresión corporal que, mediante los procesos de simbolización, expresión y comunicación, crea un

vínculo entre la persona, el mundo que le rodea y la música a través de la ejecución de una serie de gestos.

## **Capítulo 2. Música, educación y danza inclusiva**

La educación inclusiva es el medio para lograr la inclusión en la escuela, tomando la música y la danza como pilares de este proceso.

### **2.1. Relación entre danza y música**

Como se ha indicado con anterioridad, danza y música van de la mano. Aunque cuando se habla de música no se refiere de manera implícita a la danza, sí ocurre en el otro sentido, al considerarse esencial la pieza musical a la hora de bailar. Numerosos estudios destacan que la música fomenta la inclusión social (religiosa, racial o de clase social) debido al enfoque que se le da al proceso de aprendizaje (Pérez-Aldeguer, 2014). Además, todas las actividades derivadas de la educación musical, como es la danza, trabajan la empatía y el cambio de rol, lo que conecta a los diferentes miembros que estén realizando esa actividad, ya sean de orígenes étnicos o culturales distintos (Pérez-Aldeguer, 2014).

### **2.2. Educación inclusiva**

Según la UNESCO (2019) la inclusión y la igualdad son las bases para la creación de un sistema de enseñanza de calidad. Esta organización concibe la inclusión educativa como aquella acción de eliminar obstáculos y promover la participación, teniendo en cuenta la diversidad de capacidades, necesidades y particularidades. Se apoya en la idea de que cada niño presenta unas características e intereses diferentes, y son los sistemas de enseñanza y las programaciones educativas los que deben adaptarse a ellos.

El concepto de inclusión no atañe únicamente a alumnos con algún tipo de discapacidad, sino con cualquier diversidad clase social, origen étnico, religión, género y capacidades (Ainscow y Miles, 2008). Existen diversas perspectivas de reconocer un fenómeno inclusivo:

- La discapacidad y las “necesidades educativas especiales”.
- Las exclusiones disciplinarias.
- La promoción de una escuela para todos.

- Los grupos vulnerables a la exclusión.

Centrándose en estos últimos, Ainscow y Miles (2008) consideran la inclusión como un medio para superar la discriminación social, étnica, religiosa o racial.

A través de la inclusión, considerada como la acción ejecutada, se alcanza el fenómeno de educación inclusiva (sistema de principios y valores) creando una escuela inclusiva, un lugar de convivencia y participación (Pérez-Aldeguer, 2014). Para alcanzar la inclusión cultural, es necesario crear espacios que fomenten estos términos.

Según Echeita y Duk (2008), esta educación se centra en el alumno más vulnerable, pero es un proceso que es abordado por todo el grupo-aula. Aunque el “sujeto” protagonista sea el individuo procedente de otra cultura en este caso, los demás participantes en la causa son un eje fundamental y una vía clave para lograr esta interacción, siendo los propios conductores del aprendizaje.

### 2.3. Danza inclusiva

Una vez explicado el término de educación inclusiva, cabe destacar que, la danza, concretamente, formula un pensamiento divergente, espontáneo, creativo y libre de prejuicios (Pérez-Roux, 2010). La enseñanza de la danza permite que todo el alumnado parta de iguales condiciones, comenzando con una respuesta espontánea de acciones corporales. A través de estas se despierta la creatividad, convirtiendo las imágenes mentales en movimiento. A ello se le suma la concienciación de las limitaciones corporales, de las cuales cada alumno se irá poco a poco percatando. Pasando a una fase de enriquecimiento, los niños organizan su tiempo, espacio y energía creando una continuidad de movimiento. A partir de este momento comienzan las producciones colectivas, contactando con el resto de los compañeros e iniciando el proceso comunicativo.

De este modo, se concibe la danza como una actividad inclusiva, en la que el sujeto es capaz de conectar con el otro compartiendo sus sensaciones y sentimientos sin necesidad de comunicación verbal.

Según Fernández-Carrión (2011), la danza desarrolla capacidades que potencian el desarrollo personal (debido a la concepción del propio cuerpo y a la mejora de la autoconfianza y la autoestima) y la integración con su entorno más

próximo (ayuda a superar estereotipos y prejuicios sociales culturales o sexuales).

En la danza no importa el nivel socioeconómico de las personas ni la procedencia cultural. En el momento de bailar las únicas variables para tener en cuenta son: la expresión y el movimiento. Unos de los objetivos primordiales de esta es promover que las personas tengan acceso a bailar sin importar sus condiciones previas.

Además, la danza inclusiva debe establecerse desde las primeras edades, cuando los niños empiezan a ser conscientes de las propias sensaciones y movimiento. Este arte genera también una fuerte riqueza social, al establecer contacto con el resto de los compañeros en la mayoría de los ejercicios y percibir la oposición del *yo* frente al *otro*.

Es por todos estos argumentos por los que se entiende la danza como una práctica libre y voluntaria creadora de situaciones de inclusión social, por lo que los docentes y responsables de enseñarla deben ser conocedores de la importancia de esta.

### **Capítulo 3. Hacia un trabajo integrador**

Curricularmente hablando, la importancia de la música en el ámbito educativo como vía para trabajar la competencia intercultural debe verse reflejada en los libros de texto y en las programaciones didácticas (Pérez-Aldeguer, 2014), creando una conexión entre los diferentes aprendizajes. Además, a través de una adecuada interacción musical y artística en general, el niño fomenta su interés por aquello que le rodea, siendo importante trabajarla desde edades muy tempranas (Pérez-Aldeguer, 2014).

El papel del maestro a la hora de trabajar la educación intercultural es el de adaptarse a las circunstancias de cada grupo, promoviendo el encuentro entre los diferentes colectivos culturales y facilitando el proceso de aprendizaje (Pérez-Aldeguer, 2014).

A través de la danza, se trabajan curricularmente una serie de capacidades detalladas por Arteaga *et al* (1999):

- En primera instancia, la capacidad cognitiva emplea el procesamiento óptimo de la información, obteniendo la respuesta motriz deseada.
- Se habla también de capacidad física o energética, la cual engloba la idea de agilidad entendida como el conjunto de las cualidades físicas básicas (fuerza, resistencia, velocidad y flexibilidad).
- En tercer lugar, se destaca la capacidad de movimiento, refiriéndose al desarrollo y perfeccionamiento de la ejecución motriz. En este aspecto se trabaja la acción motriz de menor a mayor complejidad de manera evolutiva. El movimiento evoluciona de la siguiente manera: reflejos → patrones motrices voluntarios → habilidades básicas → habilidades genéricas → habilidades específicas. En este apartado encontramos la conciencia corporal, la espacialidad y la temporalidad.

Según García (2005), este trabajo puede realizarse a través de cuatro dimensiones, con unos objetivos y metodología específicos:

- La dimensión de ocio. Concebida como actividad de ocio que ocupe el tiempo libre.
- La dimensión artística. Planteada en forma de arte con un fin más técnico y profesional.
- La dimensión terapéutica. Orientada hacia alumnos con necesidades educativas especiales.
- La dimensión educativa. Trabajada a través de valores pedagógicos. Al encontrarse en contacto con otras personas, es importante resaltar la evolución de esta interacción: en edades tempranas, en una etapa de egocentrismo, los niños se mueven solos sin interesarse por los demás; este pensamiento va evolucionando hacia un mayor interés por la participación y socialización; por último, se termina con una fase de cooperación y colaboración con los demás.

Los estilos de enseñanza empleados en la danza son muy variados. De los existentes, destacan dos aproximaciones consideradas como antagónicas (García, 2005):

- Instrucción directa, en la cual los alumnos observan e imitan un modelo sin tomar decisión alguna y realizando los movimientos de la manera más

similar posible. Este estilo está recomendado, dentro del abanico de la danza clásica, para la enseñanza de la técnica de barra, en la que predomina la exactitud y eficacia.

- Resolución de problemas, en la que predomina el desarrollo de la creatividad a través de la configuración de sentimientos e ideas y dotar de sentido a la realidad vivida. Está recomendado para el trabajo de la danza creativa, en la que el docente actúa de manera muy receptiva creando un clima de aula más favorable.

Tras haber detallado los estilos de enseñanza, así como las capacidades que se desarrollan a través de la danza cabe destacar un apunte acerca de la metodología docente. Durante las primeras edades, en la etapa de Educación Infantil y Primaria, la danza debe exponerse de manera lúdica, uniendo la tendencia natural de los seres humanos del movimiento con la música (Sánchez y Martín, 2008). De este modo, una iniciación a la danza trabaja aspectos como el conocimiento del propio cuerpo y del espacio, la coordinación de movimientos, la lateralidad o la expresión corporal.

## II. PARTE EMPÍRICA

Tras haber llevado a cabo una revisión teórica y considerando la relevancia de la aparición de las artes en el sistema educativo, las cuales favorecen una serie de competencias clave necesarias en dicho proceso inclusivo, se valora realizar un análisis de las relaciones entre alumnas en una clase de danza.

Este es un estudio de tipo exploratorio que busca describir las manifestaciones proyectivas de la inclusión social en la danza a través del dibujo de la figura humana (Madera-Carrillo *et al*, 2015), definiendo los niveles inclusivos. Sus resultados constituyeron una visión aproximada de la importancia de la danza como herramienta de inclusión social de sujetos extranjeros, la cual compone el objeto de estudio.

### 4. Objetivo general del estudio

Describir la percepción de un grupo de siete participantes sobre su nivel de inclusión en la clase de danza, detectando posibles carencias o problemáticas.

### 5. Metodología

#### 5.1. Contexto

En este apartado se definirá el contexto, así como la situación que rodea a la escuela de danza.

El centro de danza se encuentra situado en un barrio de clase media al cual acuden alumnas de distintas edades y nivel socioeconómico. Estas solo asisten a clase de danza clásica, aunque en algunas ocasiones se realizan cursos de danza flamenca. La academia se caracteriza por ser preparatoria para los exámenes RAD (Royal Academy of Dance), siendo formadas para ello desde las primeras edades (3 años).

De este modo, la metodología de la docente no es para nada instructiva, sino que se basa en un aprendizaje basado en juegos, trabajando distintos patrones de motricidad y musicalidad. En cursos superiores aumenta la disciplina.

Cabe destacar que en ningún momento se impone la ropa que deben llevar, no hay un uniforme preestablecido, sino que cada alumna lleva un atuendo diferente y de libre elección (siguiendo las normas básicas: mallot, medias y

zapatillas de ballet). En los cursos superiores sigue sin haber uniforme concreto, a diferencia que otras academias de la zona, pero sí existe uno reglado para la realización de los exámenes oficiales.

La división de las clases en este centro no está pautada por la edad, sino por el nivel madurativo, dándose el caso de agruparse en niveles diferenciados entre los tres y los cuarenta años.

## 5.2. Descripción de los casos

El objetivo de este apartado es exponer las características de cada caso que han llevado a seleccionarlas como sujetos de la investigación. A su vez, se llevará a cabo una posible detección de carencias o problemáticas en las participantes. La información aquí detallada es fruto de la primera fase del proyecto de investigación: la observación (véase apartado 5.4.).

En este estudio participaron siete niñas de procedencia sudamericana, ucraniana e hindú, de forma que se pueda detectar el pilar fundamental del proyecto: la inclusión social a través de la danza. Las edades oscilan desde los tres a los nueve años, abarcando las etapas de Educación Infantil y Primaria.

Las participantes se van a dividir en tres grupos coincidentes con su distribución en las clases, pautada por el nivel madurativo:

**Grupo 1:** Este grupo está formado por diez alumnas de tres a cinco años, de las cuales cinco son de procedencia extranjera y, por lo tanto, serán sujetos del proyecto de investigación:

- A tiene cinco años y es de Ecuador. Llegó a España con tres años y, entonces, se inició en la danza. Esto supuso para ella una fuerte evolución social, puesto que se trataba de una niña muy tímida, la cual apenas hablaba ni se relacionaba con sus compañeras. Los padres indicaron que en casa también era así, una niña muy reservada y con manías y pautas muy marcadas. Gracias a la danza se ha ido abriendo mucho más, pero sigue presentando una serie de patrones fijos los cuales son imposibles de mover. Cada día trae un juguete y todas sus compañeras y la docente tienen que darle un beso. También durante tres momentos espaciados en cada sesión, se va a una esquina y se queda fijamente mirándose o hablando con el espejo. Estos patrones de conducta no han sido



estudiados en su centro escolar, puesto que presenta unos diferentes a los que realiza en la clase de baile, más sencillos de modificar por su profesora del colegio. Es por ello por lo que la docente ha debido dedicar más tiempo a su proceso de adaptación. La excesiva timidez y los patrones fijos de conducta que presenta pueden considerarse un factor de riesgo a la hora de lograr la inclusión.

- C es de Ecuador y la más pequeña de la clase con solo tres años. Al igual que M, acaba de llegar hace unos meses a España, llevando en la escuela desde entonces. Es muy tímida y aún le cuesta un poco hablar. Con la alumna que más congenia es con M, puesto que llegaron a la vez y están viviendo una similar situación de adaptación. Por ello, la docente trabaja la inclusión juntándolas a la hora de hacer actividades en grupos o por parejas, de forma que genere una previa zona de confort la cual puede modificarse más fácilmente a medida que se adapta al grupo.
- M tiene cinco años y ha llegado este año de la República Dominicana. Es más abierta que C, pero está todavía un poco desubicada. Además, presenta una situación diferente a las demás puesto que parte de su familia más cercana se ha quedado en su país de origen. En este caso, la profesora de ballet toma la misma medida que con C, tratando de generar un clima adecuado favorecedor de la inclusión.
- MH tiene cuatro años y es de procedencia ucraniana. Ha nacido en España, pero se ha escolarizado este año, por lo que no ha adquirido el idioma hasta su entrada en la academia de baile. Presenta problemas con el habla española puesto que es el primer año que está escolarizada y en el hogar dialogan en ucraniano, su lengua materna. Su personalidad es muy abierta y alegre, se socializa mucho con sus compañeras y está muy a gusto en la clase. Por ello, no ha necesitado intervención específica a la hora de incluirse en el grupo y no se detecta ninguna posible problemática a simple vista en esta participante.
- V tiene también cuatro años y es de Perú. A diferencia que las otras niñas procedentes de Sudamérica, V ha nacido en España. Lleva también poco tiempo en la escuela, pero se ha adaptado al grupo rápidamente. Al igual

que la anterior alumna, no se ha detectado en el proceso de observación ninguna carencia inclusivamente hablando. Sin embargo, este juicio subjetivo previo puede modificarse tras el análisis de su dibujo.

**Grupo 2:** El sujeto de este grupo, G, tiene seis años y se encuentra en el primer curso de Educación Primaria. Está en una clase de siete alumnas en la que las edades varían desde los cinco hasta los siete años.

G llegó a España hace dos años desde Ecuador, y desde ese momento ha estado en la academia de danza. Su proceso de adaptación fue rápido y sencillo, aunque se trata de una niña tímida y algo reservada. Para ella el ballet es, además del colegio, la única actividad que realiza fuera de su hogar, debido al trabajo de sus padres y la falta de tiempo para ella. No es una niña desatendida ni con problemas socioculturales. Cabe destacar que esta niña tiene un déficit de atención diagnosticado en el centro escolar. Ella es perfectamente consciente de su problema y, durante las clases de ballet, a menudo pide perdón a la docente cuando se despista. Es por ello por lo que se observan como posibles factores de riesgo la excesiva timidez y el déficit de atención que presenta.

**Grupo 3:** Este grupo cuenta con una niña de nueve años, a la que se denominará S. En su clase son ocho niñas con edades entre los nueve hasta los doce años.

S. es de procedencia hindú y lleva en el país un año y medio escaso y, en la academia, un año. Su integración con las compañeras ha sido rápida y efectiva y cabe destacar que se ha iniciado antes en la academia de danza, que en la escuela formal, por lo que esta ha sido el principal agente socializador en su proceso adaptativo. Desde el principio se ha destacado su interés por comunicarse, lo que le ha empujado en el aprendizaje del idioma.

Esta niña ha vivido una situación muy complicada. Desde su nacimiento, en la India ha ido de orfanato en orfanato. Su infancia ha estado marcada por la desnutrición y el cuidado de los niños. Ha tenido que madurar a muy temprana edad, y siempre se había encargado de cuidar a otros niños en lugar de ser uno de ellos. Ocho años después y tras un largo proceso, fue adoptada por una familia española de clase media-alta.

Debido a la fuerte carencia nutricional que ha sufrido a lo largo de esos nueve años, tiene fijación con llevar comida siempre consigo. Come antes, durante y al final de la clase de ballet, y muchas veces trae ración para sus compañeras. Además, como vive cerca de la academia, a menudo suele entrar para ofrecerles caramelos a las más pequeñas.

En clase tiene una actitud muy juguetona y divertida. Para ella el ballet ha sido una novedad muy potente y le ha servido como descubrimiento de su nueva realidad. Además, el vínculo que ha formado con la docente ha servido de apoyo y le ha ayudado a evadirse de esa falta de cariño que han caracterizado sus primeros ocho años de vida.

Cabe destacar que esta clase es la más complicada de todas a nivel emocional. En ella se empiezan a ver bandos diferenciados no solo a nivel de personalidad, sino también a nivel físico. Las niñas más activas y con mayor rendimiento deportivo se juntan entre ellas para realizar actividades más adecuadas a estas características. S pertenece al otro bando, en el que las niñas son más “mentales”. Se trata de niñas más tranquilas cuyo comportamiento es mejor. No hay rivalidad entre ellas, a diferencia de las otras, y prima el compañerismo en su actitud diaria.

Otro dato importante de las alumnas de este grupo es que, debido a que la escuela es preparatoria de los exámenes RAD, llevan ya dos años examinándose de manera oficial. En el caso de S, solo lo ha hecho un año y no ha pasado la prueba. Sin embargo, el grupo está cohesionado y el apoyo entre ellas ha dado lugar a que no se sienta inferior a las demás y haya aceptado la calificación obtenida.

Se considera el caso más arriesgado debido a la situación personal de la participante y a la mayor exigencia que presenta esta clase.

### 5.3. Instrumentos

Desde un enfoque cualitativo se emplearon como instrumentos para la obtención de la información, por un lado, la observación, recogiendo notas de campo necesarias para la descripción de los casos y la interpretación subjetiva de los dibujos; y, por otro, un breve análisis de los dibujos infantiles elaborados

por las siete participantes del estudio, tomando como referencia ciertos criterios analíticos establecidos por varios autores.

### 5.3.1. Criterios de análisis

Según Koppitz (1976), el análisis de un dibujo infantil, por una parte, debe focalizarse en el estilo del dibujo, el cual refleja actitudes y preocupaciones. Dentro del estilo de dibujo propio de cada sujeto se observaron los parámetros cognitivos de atención, percepción, pensamiento, creatividad, emociones y aspectos psicosociales (Quiroga, 2009). Estos últimos son de gran relevancia en el estudio puesto que ponen de manifiesto el ambiente del sujeto (familia, amigos, juegos...), además de mostrar los rasgos de su personalidad y las emociones (Quiroga, 2009).

En primer lugar, en este apartado se va a realizar un análisis de los elementos hallados en los dibujos infantiles a través de su interpretación visual. Para ello, se estudiarán en cada dibujo los siguientes aspectos (Quiroga, 2009):

- Las figuras humanas: a quién dibuja, su tamaño y características.
- La distribución de los dibujos en la hoja: equilibrio o amontonamiento.
- Los contenidos: en este caso las niñas cuentan con un punto de partida concreto: *dibujar su clase de ballet*.
- El tipo de trazo: las líneas curvas indican una personalidad más sensible, una mayor falta de confianza en sí mismo y la necesidad de aprobación. Por el contrario, las líneas rectas y los ángulos reflejan capacidad organizativa e iniciativa.
- La gama cromática: los colores fríos indican menos apertura al mundo que le rodea, mientras que los colores cálidos dan sensación de armonía interior. La elección de dichos colores está determinada por lo que significan en la realidad (azul como el mar o el cielo, amarillo como el sol) y por la expresión de emociones:
  - Colores vivos: apertura al grupo y buena adaptación social.
  - Colores neutros: niños más cerrados e independientes.
  - Colores oscuros (negro): indica miedo, agresividad o inhibición.
- La impresión general del dibujo: en la que se interpreta de manera subjetiva su personalidad y relación con el mundo que le rodea.

Para la interpretación de los dibujos infantiles, cabe destacar una serie de indicadores que se corresponden con los siguientes estados emocionales, tanto negativos como positivos (Lester, s.f.):

- Timidez o retraimiento: figura pequeña, brazos cortos y/o pegados al cuerpo y la omisión de la nariz, boca o pies.
- Inseguridad: figura inclinada, cabeza pequeña, manos seccionadas u omitidas, figura monstruosa o grotesca, omisión de los brazos, las manos, las piernas o los pies.
- Impulsividad: integración pobre de las partes de la figura, asimetría grosera de las extremidades, figura grande, transparencia u omisión del cuello.
- Ansiedad: sombreado de la cara, del cuerpo, de las extremidades, de las manos y/o del cuello, las piernas juntas, aparición de nubes, lluvia, nieve, o pájaros volando y omisión de los ojos.
- Ira o agresividad: ojos bizcos o desviados, dientes, brazos largos, manos grandes y figura desnuda.
- Problemas en la relación social con sus iguales: brazos pegados al cuerpo, expresión facial neutra o triste, figura grande (si vive una situación de agresión hacia uno mismo y quiere resolverlo) o pequeña (si se siente indefenso, atemorizado o incapacitado para resolver el problema).
- Egocentrismo: cabeza grande y formas exageradas. Si se trata de un dibujo que incluye varios sujetos se dibuja a él primero y más grande que el resto.
- Comodidad y motivación para el aprendizaje: dibujos bien proporcionados, las caras son expresivas, con grandes ojos y sonrientes, aparecen detalles como pequeños animales, dibujo centrado y ocupa buena parte del papel.
- Alta autoestima: correcta organización del espacio, acompañada de brazos y manos abiertas y figuras grandes. Expresión positiva en las caras cuando aparecen varias figuras, sonrientes y expresivas.

#### 5.4. Procedimiento

Para realizar este trabajo de investigación se han llevado a cabo dos fases fundamentales. La primera de ellas ha consistido en la observación de los casos, recogiendo tanto las características de la clase, las posibles problemáticas, y la metodología docente, así como los rasgos de personalidad de cada sujeto y su convivencia con las compañeras (véase apartado 5.2.). Para llevarlo a cabo se recopilaban notas de campo con estas cuestiones a lo largo de dos semanas, es decir, cuatro sesiones con cada grupo de alumnas.

Una segunda fase procedimental se ha centrado en la recogida de los elementos del estudio, en este caso, los dibujos infantiles. Estos dibujos se encuentran clasificados en tres grandes grupos, coincidiendo con las clases a las que corresponden las participantes dependiendo de su nivel madurativo. Se les indicó que dibujasen cómo se sentían ellas cuando acuden a la clase de ballet. No se les han indicado más pistas puesto que se trata de que dibujasen lo primero que se les ocurriese, de modo que se pudiesen analizar sin influencia alguna. A medida que iban dibujando, muchas de ellas indicaban el nombre de sus compañeras o de la profesora, por lo que también se han tomado algunas anotaciones en esta segunda fase.

La recogida de estos dibujos se prolongó a lo largo de otras dos semanas debido a la ausencia de algunas niñas por diversos motivos. La mayoría de las participantes dedicó casi la sesión entera (una hora) a su elaboración puesto que no se quería interrumpir el trabajo creativo que estaban realizando. Cabe destacar que las que más tiempo dedicaron fueron las pertenecientes al grupo 1, coincidiendo con las edades menores. Esto se debía a que se desconcentraban de forma constante, interactuando entre ellas o levantándose a correr por el aula.

## **6. Análisis y discusión de los resultados**

En este epígrafe se muestra el análisis de la información obtenida de forma que aporte datos relevantes a la percepción sobre la inclusión de las participantes.

Se presentan los dibujos correspondientes a cada grupo de alumnas, acompañados de una interpretación subjetiva, recogida a través de las notas de campo y conversaciones con las propias niñas que explican sus dibujos mientras los realizan.

Los resultados obtenidos presentan diferentes dibujos comentados teniendo en cuenta los criterios expuestos por Quiroga (2009) y Lester (s.f.) (véase apartado 5.3.1.).

Al final de este apartado se mostrarán dos tablas de elaboración propia donde se pueden observar los resultados obtenidos, deduciendo si existen altos o bajos niveles de inclusión en el aula de danza.

Grupo 1



Imagen 1: Dibujo infantil sujeto A.



Para comenzar con el análisis del primer dibujo (imagen 1), realizado por A de cinco años, debemos señalar que, aunque se trate de un dibujo propio de la etapa egocéntrica, la alumna se ha dibujado junto a sus compañeras. Mientras dibujaba, ha relatado que la figura de la izquierda era ella, con un tutú negro; la de en medio es la compañera con la que más relación tiene de la clase, coincidiendo con otro de los sujetos (MH); la figura de la derecha es la profesora de baile y la figura de abajo a la izquierda es otra compañera, aunque en este caso no indicó el nombre.

Las figuras no son muy grandes comparándolas con la totalidad de la hoja y no aparecen manos ni brazos abiertos. Presenta leves rasgos egocéntricos a la hora de dibujar a la otra compañera más pequeña (en la parte inferior izquierda) y a la profesora en menor escala que la compañera de su lado, lo que significa que idolatra más a sus iguales que a la figura autoritaria de la clase. Sin embargo, las emociones transmitidas son sonrientes y expresivas por lo que se puede caracterizar por una alta autoestima.

La posición del dibujo en el papel es esquemática y proporcionada, ocupando todo el folio sin llegar a los límites de este, lo que suele indicar una correcta organización y disposición para el aprendizaje.

Mezcla los trazos rectos y las líneas curvas, por lo que no representa un exceso o carencia de sensibilidad.

La gama cromática se caracteriza por colores muy vivos, lo que significa una buena adaptación al grupo y un adecuado clima de aula. Sin embargo, que su tutú sea negro puede representar cierta inseguridad a la hora de bailar.

El ambiente del dibujo es colorido y florido, indicando que se trataba de una fiesta que se hizo para celebrar hace unos meses la Navidad, en la que todas las compañeras bailaron y celebraron juntas esta festividad. Se trata del mejor momento que recuerda de su estancia en la academia.

La ausencia del trazado del cuello aparece en todos los dibujos analizados, lo que posiblemente indique impulsividad a la hora de realizar el dibujo.



*Imagen 2. Dibujo infantil sujeto C.*

El segundo dibujo (imagen 2) ha sido realizado por la más pequeña del grupo (3 años) y la más nueva en la academia, C.

Este dibujo se adentra concretamente en la etapa del garabato con nombre, puesto que, a medida que lo dibujaba, nos fue indicando verbalmente el significado de cada figura, lo cual ayudó mucho a su comprensión. Por ello, sabemos que además de ella, también dibujó a sus compañeras.

La disposición del dibujo en el papel es la adecuada, ocupando la mayoría de este. También se encuentran unos colores muy vivos, reflejando un buen sentimiento de aceptación grupal. Asimismo, los trazos son generalmente curvos, lo que indica sensibilidad e inseguridad. Sin embargo, la fase del garabato se caracteriza por este intento de figuras circulares y cerradas.

El tipo de trazo es propio de la etapa del garabato con nombre, puesto que los trazos se caracterizan por el intento de círculos, cuadrados y espirales. Generalmente aparece el trazado de líneas curvas lo que demuestra sensibilidad.

Mientras ella dibujaba, iba indicando con los diferentes colores el nombre de sus compañeras. Ella se dibujó de rojo al igual que dos ellas. Su profesora es el trazo anaranjado de la parte superior derecha. No es muy grande, pero denota distinción al resto de los participantes al ser la única figura realizada con ese color. El uso de colores es una mezcla de vivos y neutros.

Estos aspectos pueden ser característicos de una correcta adaptación social y un vínculo con las compañeras y la docente, al haber dibujado a todas ellas empleando colores similares.



Imagen 3: Dibujo infantil sujeto M.

El tercer dibujo (imagen 3) está elaborado por M, una niña de cinco años, la cual llegó al grupo (1) junto con C hace escasos meses.

Aparecen dos figuras humanas: la más grande ella, característica propia de una etapa egocéntrica, y la más pequeña, desplazada en una esquina y en un tamaño mucho menor, una de sus compañeras. Ambas expresiones faciales son vivas y sonrientes, indicando una alta autoestima. Su tez ha sido pintada de amarillo (color cálido) lo que señala una buena adaptación al grupo y armonía interior. Sin embargo, se trata de una niña tímida, lo que se ve reflejado al dibujar los brazos pegados al cuerpo, al no percatarse del detalle de la nariz y en el empleo de algunos colores fríos.

El dibujo está equilibrado en cuanto a espacio, al ocupar la mayor parte de la hoja y no describir amontonamientos de figuras.

Las líneas que tienen que ser rectas lo son, pudiendo simbolizar confianza en ella misma a la hora de dibujar y bailar. El tipo de trazado combina las líneas rectas y curvas de manera proporcionada.

En comparación con los dibujos anteriores, este es mucho menos colorido y presenta una mezcla de colores fríos y cálidos.

La impresión global del dibujo muestra una personalidad más calmada que los anteriores, pero no aparecen signos negativos que den lugar a estados emocionales inadecuados. Como anteriormente se ha indicado, se puede denotar una correcta adaptación social, entendida en términos inclusivos, así como una personalidad expresiva y motivación para el aprendizaje.



Imagen 4: Dibujo infantil sujeto MH.

El cuarto dibujo pertenece a MH. La personalidad de esta niña es impulsiva y dominante, en el sentido de que le gusta ser el centro de atención y destacar entre sus compañeras. Sin embargo, en lugar de dibujarse a ella sola (figura de la derecha) lo hace junto con una de ellas. Estas dos figuras humanas presentan, al igual que las demás, rasgos sonrientes y expresivos, además, aparece la nariz en los dibujos y los ojos están más elaborados.

En cuanto al tipo de trazo, los cuerpos son muy esquemáticos y no hay trazado de las manos. Predominan las líneas rectas al pintar el fondo de manera impulsiva. Sin embargo, también aparecen las líneas curvas en la forma de la cabeza, los ojos y la sonrisa. Además, los trazos de esta niña parecen más impulsivos que las anteriores, puesto que, a la hora de pintar el fondo, parece que ha hecho bastante presión con la pintura.

Los colores de estas son fríos, compensándose con la amplia gama cromática del dibujo. Para pintar el fondo ha empleado multitud de colores. Los trazos de estos son rectos y firmes, garantizando, posiblemente, la confianza social.

Se considera que, al igual que en los anteriores, las expresiones son afectivas y felices, pudiendo recalcar la correcta adaptación social y reforzando la idea de una alta autoestima.



*Imagen 5: Dibujo infantil sujeto V.*



El último dibujo del grupo 1 pertenece a V, de 4 años. Es la única de todas que se ha dibujado sola, a excepción de sus compañeras. Por lo tanto, se encuentra únicamente una figura humana a analizar. El dibujo en sí es a simple vista pobre debido a la escasez de elementos. Sin embargo, se encuentra centrado lo que refleja cierta armonía.

En cuanto al trazo, esta niña ha intercalado líneas rectas y curvas, lo que no denota ningún tipo de carencia de sensibilidad en este sentido. Cabe destacar que también ha dibujado la nariz y la boca sonriente. Las emociones transmitidas son positivas reflejando, al igual que el resto, una buena autoestima.

La figura está trazada con pinturas cálidas y frías, lo que puede reflejar una apertura y adaptación grupal contrastadas con ciertos rasgos de inhibición.

A diferencia del resto, ha dibujado un sol en su vestimenta de ballet. El análisis de los soles en el dibujo infantil es muy ambiguo, puesto que se encuentra cargado de simbología polivalente. En este caso, cuando el sol se sitúa dentro del propio individuo puede indicar egocentrismo y una fuerte personalidad.

Los elementos del dibujo analizados pueden destacar una personalidad impulsiva, egocéntrica y una alta autoestima.

**Grupo 2**



*Imagen 6: Dibujo infantil sujeto G.*

El sexto objeto de estudio, G, tiene seis años y pertenece al segundo grupo. De todas las niñas de la academia, es la única que tiene la tez significativamente oscura, lo que se ve reflejado tanto en sus dibujos (imagen 6), como en el de sus compañeras.

En cuanto a las figuras humanas, se ha dibujado con una compañera de clase. Las figuras son iguales de tamaño, pero los esquemas del dibujo son diferentes. Los elementos de su cuerpo se encuentran más detallados (ojos, boca, brazos y manos), mientras que el esquema de la compañera es más básico. Su expresión es sonriente y sus ojos grandes, por lo que se puede deducir lo mismo que en los anteriores: motivación y buena autoestima. Sin embargo, denota timidez en el dibujo al pintar las figuras humanas pequeñas y sus brazos cortos.

El dibujo se encuentra equilibrado y, a pesar de que la alumna indique que se trata de su clase de baile, dibuja un paisaje de fondo (montañas y sol), lo que da a entender que no se encuentra en un espacio encerrado del que no puede salir, sino que le supone una vía de escape y una forma de contacto con el exterior.

Combina líneas rectas con curvas, los trazos del suelo parecen más bruscos y realizados con una mayor impulsividad.

En cuanto a los colores, estos son cálidos (paisaje y suelo) y en la ropa lleva el tradicional color rosa de la ropa de danza. En general utiliza gran variedad de pinturas y los trazos no son bruscos ni agresivos. Los globos que no aparecen coloreados en su totalidad (indico que se cansó de pintar) los relacionó con la fiesta anteriormente mencionada.

Grupo 3

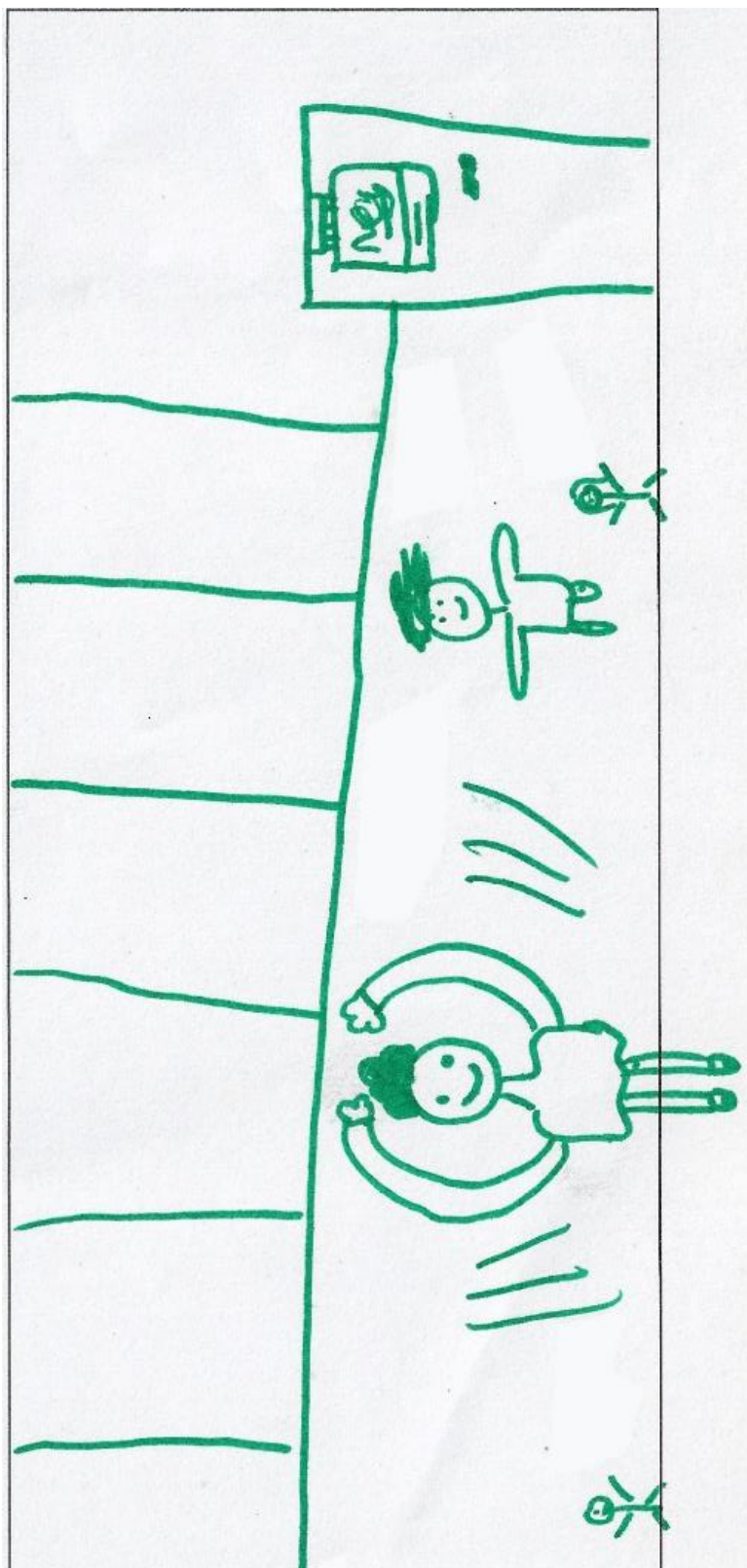


Imagen 7: Dibujo infantil sujeto S.

S presenta la situación más delicada personal y familiarmente hablando, como se ha indicado en el estudio de los casos, siendo uno de los factores por los que su dibujo se encuentra levemente retrasado al nivel correspondiente con su edad. A los nueve años los niños se inician en una fase de realismo intuitivo, acercándose a la realidad y huyendo de las figuras prototípicas. S se encuentra al final de la etapa esquemática en la que prima el esquema de la imagen corporal y las figuras sencillas (dibujar personas como monigotes).

Las figuras humanas sencillas corresponden a ella (figura más grande y detallada), la profesora (mismo esquema que ella, pero a escala más pequeña) y dos compañeras (mucho más pequeñas que ella y la profesora y situadas a los extremos). Aunque se puede apreciar un claro egocentrismo en las figuras, por lo menos ha dibujado a las compañeras, resaltando que son importantes para ella.

Existe un equilibrio espacial, habiendo diferentes niveles de perspectiva (lejos-cerca).

El dibujo de S es más realista que los anteriores, puesto que dibuja la clase de fondo tal y como es. El tipo de trazo es también, en este sentido, realista, combinando líneas curvas y rectas adecuándose a la realidad del aula.

En cuanto a los colores, cabe destacar que la alumna hizo el dibujo de manera muy rápida y sin cambiar de rotulador, a diferencia del resto. Por ello, solo se aprecia un color, en este caso neutro, coincidiendo también con su color preferido.

Las expresiones faciales son sonrientes y expresivas, lo que suele denotar una correcta adaptación al aula y clima de trabajo, además de presentar alta autoestima. Los brazos, el cuello, los brazos y las manos están detallados, lo que puede significar seguridad y apertura al grupo.

## 6.1. Elementos de análisis

Tras haber realizado el análisis y la posterior interpretación subjetiva de los siete dibujos infantiles se extraen los siguientes resultados teniendo en cuenta los criterios expuestos por Quiroga (2009) (véase apartado 5.3.1.):

En primer lugar, con respecto a la presencia de figuras humanas, las siete participantes se han dibujado a ellas mismas. Todas ellas, a excepción de una (V), se ha dibujado junto con alguna de sus compañeras. La mayoría de ellas no ven a la docente como una figura de relevancia o no lo han querido mostrar de este modo, al dibujarla solo tres de las siete participantes.

En cuanto a la distribución espacial, todos los dibujos infantiles presentan equilibrio espacial y estructural y, en consecuencia, no se encuentran signos de amontonamiento en la colocación de los elementos.

El tipo de trazado no ha diferenciado entre personalidades más suaves y más agresivas, puesto que en la totalidad de los dibujos se han combinado líneas curvas y rectas. Sin embargo, cabe destacar la presencia de trazos más fuertes e impulsivos en algunas de ellas (M, MH, G y, sobre todo, V).

Refiriéndonos a la gama cromática, predomina la presencia de colores vivos y neutros frente a oscuros (A y G), lo que puede destacar el paso de una dependencia familiar a una independencia emocional y la apertura a las relaciones sociales.

A continuación, se muestra una tabla *ad hoc* a modo de resumen la cual concreta los elementos encontrados en los dibujos infantiles:

|                       |                | A | C | M | MH | V | G | S |
|-----------------------|----------------|---|---|---|----|---|---|---|
| Figuras humanas       | Ella           | X | X | X | X  | X | X | X |
|                       | Compañeras     | X | X | X | X  |   | X | X |
|                       | Profesora      | X | X |   |    |   |   | X |
| Distribución espacial | Equilibrio     | X | X | X | X  | X | X | X |
|                       | Amontonamiento |   |   |   |    |   |   |   |
| Trazo                 | Líneas curvas  | X | X | X | X  | X | X | X |
|                       | Líneas rectas  | X | X | X | X  | X | X | X |
| Colores               | Vivos          | X | X | X | X  | X | X |   |
|                       | Neutros        | X | X | X | X  | X | X | X |
|                       | Negro          | X |   |   |    |   | X |   |

Tabla 1: Elementos de análisis de dibujos infantiles (*ad hoc* basada en Quiroga, 2009)

## 6.2. Estados de ánimo

A su vez, los resultados obtenidos simbolizan los estados de ánimo presentes en las siete participantes propios de una adecuada inclusión, siguiendo los criterios expuestos por Lester (s.f.) (véase apartado 5.3.1.):

En primer lugar, cabe resaltar que, el dibujo elaborado por G, presenta los tres rasgos propios de la *timidez*. Como se ha indicado en la descripción de los casos (véase apartado 5.2.) G es una niña tímida y un poco insegura, algo que deriva de su déficit de atención. M, MH y V dibujan brazos cortos, pero no muestran ninguno de los otros dos elementos característicos de este estado de ánimo.

No se han detectado elementos propios de la *inseguridad, ansiedad o ira*, lo que se considera algo muy positivo al tratarse de estados de ánimo negativos y contrarios a una adecuada inclusión.

La mayoría de ellas presentan rasgos impulsivos (M, MH, V y G); sin embargo, no se denota una alta *impulsividad* con necesidad de intervención al no aparecer en ninguno de los casos los tres elementos propios de esta.

Aparecen ciertos parámetros que diagnostican algún tipo de *problema social*, pero solo se destaca el dibujo de M al presentar los brazos pegados al cuerpo, puesto que el tamaño de las figuras no es significativo en las demás participantes (V y G).

Como se ha resaltado a lo largo del análisis, seis de las siete participantes se encuentran en una etapa *egocéntrica* en cuanto a dibujo infantil se refiere (A, C, M, MH, V y G), por lo que todas estas se han dibujado a ellas primero. Sin embargo, cabe destacar el caso de V, la cual presenta los tres parámetros propios de este estado emocional, al ser la única que se dibuja sola. Se descubre de esta manera una fuerte independencia de la niña, lo que no tiene por qué significar una falta de cohesión con el grupo, aunque sería conveniente intervenir para reforzar este aspecto.

Por último, los estados de ánimo propios de una correcta inclusión social son: *comodidad y motivación* y *alta autoestima*, los cuales están presentes en todas las alumnas. Los dibujos expuestos muestran en su gran mayoría: proporcionalidad, mostrada en todos los dibujos; detalles, presentes en cuatro de las siete participantes (A, M, G y S); expresividad, la cual aparece en todos

los dibujos a excepción de C; centralidad de la figura en cinco de los siete dibujos; correcta organización espacial en todas las participantes; brazos y manos abiertas (V y G); figuras grandes (M y V); y, por último, una expresión positiva, destacable en todos los dibujos a excepción del de C, al estar menos elaborado y tratarse de un garabato con nombre.

A continuación, se muestra una segunda tabla de elaboración propia la cual resume los resultados obtenidos en cuanto a la relación entre los estados emocionales y los elementos observables en las participantes:

|                              |                                | A | C | M | MH | V | G | S |
|------------------------------|--------------------------------|---|---|---|----|---|---|---|
| Timidez                      | Figura pequeña                 |   |   |   |    |   | X |   |
|                              | Brazos cortos                  |   |   | X | X  | X | X |   |
|                              | Omisión de boca                |   |   |   |    |   | X |   |
| Inseguridad                  | Figura inclinada               |   |   |   |    |   |   |   |
|                              | Cabeza pequeña                 |   |   |   |    |   |   |   |
|                              | Omisión de algún miembro       |   |   |   |    |   |   |   |
| Impulsividad                 | Asimetría                      |   |   |   |    |   |   |   |
|                              | Figura excesivamente grande    |   |   |   |    | X |   |   |
|                              | Omisión del cuello             |   |   | X | X  | X | X |   |
| Ansiedad                     | Sombreado                      |   |   |   |    |   |   |   |
|                              | Piernas juntas                 |   |   |   |    |   |   |   |
|                              | Nubes, lluvia, nieve o pájaros |   |   |   |    |   |   |   |
|                              | Omisión de los ojos            |   |   |   |    |   |   |   |
| Ira                          | Ojos bizcos                    |   |   |   |    |   |   |   |
|                              | Dientes                        |   |   |   |    |   |   |   |
|                              | Brazos o manos grandes         |   |   |   |    |   |   |   |
| Problemas de relación social | Expresión triste o neutra      |   |   |   |    |   |   |   |
|                              | Brazos pegados al cuerpo       |   |   | X |    |   |   |   |
|                              | Figura muy grande o pequeña    |   |   |   |    | X | X |   |
| Egocentrismo                 | Cabeza grande                  |   |   |   | X  | X |   |   |
|                              | Formas exageradas              |   |   |   |    | X |   |   |
|                              | Se dibuja ella sola o primero  | X | X | X | X  | X | X |   |



|                        |                             |   |   |   |   |   |   |   |
|------------------------|-----------------------------|---|---|---|---|---|---|---|
| Comodidad y motivación | Proporcionalidad            | X | X | X | X | X | X | X |
|                        | Expresividad                | X |   | X | X | X | X | X |
|                        | Detalles                    | X |   | X |   |   | X | X |
|                        | Se dibuja centrada          | X |   | X | X | X | X |   |
| Alta autoestima        | Buena organización espacial | X | X | X | X | X | X | X |
|                        | Brazos y manos abiertos     |   |   |   |   | X |   | X |
|                        | Figuras grandes             |   |   | X |   | X |   |   |
|                        | Expresión positiva          | X |   | X | X | X | X | X |

Tabla 2. Estados emocionales detectados en los dibujos infantiles (*ad hoc* basada en Lester, s.f.)

## 7. Conclusiones

En primera instancia, hay que indicar que los resultados obtenidos apoyan y justifican el objetivo de este estudio, concibiendo la danza como agente inclusivo.

A raíz de la revisión de la literatura y el análisis llevado a cabo, se considera que la danza es una forma de expresión artística promotora de la inclusión. A través de ella las alumnas olvidan sus similitudes y diferencias y se centran en la musicalidad, la expresión, los sentimientos y la comunicación con sus compañeras.

Esto ha quedado demostrado en el análisis de los resultados, al no revelar los dibujos analizados ninguna característica propia de ira, inseguridad o agresividad. Los niveles tanto de impulsividad como de problemas de relación social, son muy bajos, considerándose poco significativos para el estudio. Además, el estado de ánimo de timidez solo se encuentra presente de manera indicativa en una de las niñas (G), coincidiendo con la personalidad descubierta en la primera fase de observación. En cuanto al egocentrismo, en una de ellas se descubren los tres indicativos propios, por lo que se considera importante trabajar su cohesión con el grupo por posible peligro a que se independice o aisle de este de forma excesiva.

Sin embargo, los estados de ánimo predominantes en todas ellas son la comodidad y motivación con el grupo y la alta autoestima. Por ello, se considera que las alumnas extranjeras se sienten a gusto tanto en la clase de baile como

con sus compañeras, sin existir diferencias significativas entre alumnas de nacionalidad española y estas.

Los niveles de inclusión en el aula asientan la idea de que la música y las diferentes formas expresivas y creativas unen a las personas en lugar de separarlas. Al contar con un lenguaje propio, la danza no necesita de idiomas ni de patrones culturales para comprenderse. Crea vínculos sociales por sí misma al realizarse en un tiempo y espacio concretos, mientras las personas generan y comparten experiencias y aprendizajes entre ellas.

## **8. Reflexión final, perspectivas futuras y limitaciones**

Debido a la consideración de la danza como factor inclusivo, se recomienda esta como vía de integración a la hora de llevar a cabo procesos de socialización. Cuando los niños realizan una actividad diferente a la cotidiana, su forma de ser puede resultar diferente, pasando de la timidez a la apertura al grupo. Los docentes de danza deben ser conscientes de estos factores de riesgo, favoreciendo la cohesión con el grupo a través de juegos y coreografías grupales.

Tras el estudio llevado a cabo, se resalta la integración de la danza en el currículum escolar de manera más significativa, puesto que, además de trabajar las múltiples inteligencias, desarrolla multitud de gestos y patrones los cuales son necesarios para el desarrollo integral y formativo humano.

Caben destacar, como limitaciones más relevantes, la falta de tiempo para llevar a cabo un análisis más profundo, así como la ausencia de un mayor número niños que cumplieren las características necesarias para ser participantes de este estudio.

Esto se relaciona directamente con la posible ampliación de este documento, al considerarse interesante realizarlo a mayor escala, de forma que se obtuviesen resultados más objetivos basados en datos cuantitativos. Además, sería relevante contrastar resultados de alumnas extranjeras y de nacionalidad española. Por último, se destaca la existencia de multitud de recursos e información que no se han empleado, debido a la extensión del documento presente, que podrían ser relevantes y mostrar más conclusiones provechosas.

## 9. Referencias bibliográficas

Ainscow, M. y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas*, 38 (1). Recuperado el 06/03/2019 de: <https://bit.ly/2YYbYgA>

Arteaga Checa, M., Viciano Garófano, V y Conde Caveda, J. (1999). *Desarrollo de la expresividad corporal. Tratamiento globalizador de los contenidos de representación*. (2ª ed.) Barcelona: INDE.

Castañer Balcells, M. (2002). *Expresión corporal y danza*. (1ª ed.) Barcelona: INDE.

Echeita Sarrionandia, G. y Duk Homad, C. (2008). Inclusión educativa en Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. REICE: *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2). Recuperado el 05/03/2019 de: <https://bit.ly/2QAJTJc>

Fernández-Carrión Quero, M. (11 de noviembre 2011). *Danza e inclusión social* [entrada de blog]. Recuperado de: <https://bit.ly/2Qp6UhZ>

García Ruso, H.M. (2005). *La danza en la escuela*. (3ª ed.) Barcelona: INDE.

Gardner, H. (1994). *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. (2ª ed.) México: S.L. Fondo de Cultura Económica de España.

Lester León Vásquez, R. (s.f.). *Indicadores emocionales del test del dibujo de la figura humana de Koppitz en niños maltratados y no maltratados* Recuperado de: <https://bit.ly/30UEAJc>

Madera-Carrillo, H., Ruiz-Díaz, M., Evangelista-Plascencia, E. J. y Zarabozo, D. (2015). Calificación métrica del dibujo infantil de la figura humana. Una propuesta metodológica. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 8(2), 29-42.

Milena Bernal, Á. (2016). La importancia de la danza inclusiva en la formación docente. *Horizontes pedagogos*, 18 (2). Recuperado de: <https://bit.ly/2WvP4zv>

Koppitz, E. M. (1976). *El dibujo de la figura humana en los niños: evaluación psicológica*. (5ª ed.) Buenos Aires: Guadalupe.

Palacios, L. (2006). El valor del arte en el proceso educativo. *Reencuentro*, 46. Recuperado de: <https://bit.ly/2Kkl1nl>

Pérez-Aldeguer, Santiago (2014). Music as a tool for fomenting cross-cultural competence in the classroom. *Perfiles educativos*, 36 (145), 175-187. Recuperado de: <https://bit.ly/2JLNpzR>

Pérez-Roux, T. (2010). Apuestas y dilemas de la educación artística en la escuela: la danza a debate. *Evsal revistas*, 16, 91-11. Recuperado de: <https://bit.ly/2MiSstI>

Quiroga Méndez, M<sup>a</sup> Pilar (2009). *Psicología infantil aplicada I. Temperamento, dibujo infantil, inteligencias múltiples, sueño y emociones*. (1ª ed.) Salamanca: Publicaciones Universidad Pontificia.

Sánchez Rodríguez, J. y Martín Frías, J. (2008). *Bailes del mundo. Una propuesta de bailes populares para Educación Primaria*. (2ª ed.) Badalona: Paidotribo.

UNESCO (2019). *La inclusión y la educación* [página web]. Recuperado el 5 de marzo de 2019 de: <https://bit.ly/2MiSstI>