

**ESCUELA UNIVERSITARIA DEL PROFESORADO
«SAGRADA FAMILIA»
ÚBEDA**

EL DIBUJO INFANTIL

**SEGUNDO CURSO DE EDUCACIÓN INFANTIL
TERCER CURSO DE EDUCACIÓN INFANTIL-PRIMARIA**

DEPARTAMENTO: Ciencias Sociales

PROFESOR: Antonio Almagro García

ÍNDICE

TEMA 1: INTRODUCCIÓN GENERAL

1. ESTADO DE LA CUESTIÓN
2. AUTORES
3. METODOLOGÍAS DE ESTUDIO
4. CARÁCTER DEL DIBUJO INFANTIL

TEMA 2: CARACTERÍSTICAS FORMALES DEL DIBUJO INFANTIL

1. ABATIMIENTO
2. AISLAMIENTO DE LAS PARTES
3. APLICACIÓN MÚLTIPLE DE UN MISMA FORMA
4. DIBUJOS DE RAYOS X
5. FORMA EJEMPLAR
6. IMPERATIVO TERRITORIAL
7. LÍNEA DE BASE
8. PERPENDICULARIDAD
9. SIMULTANEIDAD DE PUNTOS DE VISTA
10. TAMAÑO

TEMA 3: TEMAS DEL DIBUJO INFANTIL

TEMA 4: ETAPAS DE DESARROLLO EN EL DIBUJO INFANTIL

1. CRITERIOS PARA LA CLASIFICACIÓN Y EJEMPLOS DE ALGUNAS DE LAS REALIZADAS
2. ESTUDIO DE LAS CARACTERÍSTICAS DE LAS CLASIFICACIONES DE MAYOR REPERCUSIÓN: CYRIL BURT, GEORGES HENRI LUQUET, VIKTOR LOWENFELD Y S. WILLIAN IVES Y HOWARD GARDNER

TEMA 5: EL PROBLEMA DE LA INTENCIÓN Y DE LA REPRESENTACIÓN EN EL DIBUJO INFANTIL

1. COLOR
2. ESPACIO Y TIEMPO
3. LOCALIZACIÓN DE ELEMENTOS EN EL SOPORTE
4. MODELO INTERNO
5. MOVIMIENTO
6. REPRESENTACIÓN DE FIGURAS
 - 6.1. Dibujos no figurativos
 - 6.2. La figura humana
 - 6.3. Otras figuras
7. RITMO Y ARMONÍA
8. TIPO
9. TRAZO

TEMA 6: EL DIBUJO INFANTIL COMO INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN DEL MUNDO INFANTIL: INTELIGENCIA, CREATIVIDAD Y PERSONALIDAD

1. INTRODUCCIÓN
2. EL DIBUJO INFANTIL COMO TEST
 - 2.1. Tests proyectivos y diagnóstico de la personalidad**
 - 2.2. Tests de rendimiento**
 - 2.3. Tests de aptitudes artísticas**
3. DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA
4. DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD
5. DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD
6. ALGUNAS CONSIDERACIONES PRÁCTICAS SOBRE EL CONOCIMIENTO DEL NIÑO A TRAVÉS DEL DIBUJO
 - 6.1. El arte como medio de interpretación del desarrollo**
 - 6.2. El arte infantil como diagnóstico de alteraciones**
7. CONSIDERACIONES FINALES

TEMA 1. INTRODUCCIÓN GENERAL ¹

1. ESTADO DE LA CUESTIÓN

El dibujo infantil ha sido y sigue siendo objeto de estudio de un buen número de disciplinas, mereciendo la atención de clásicos de la psicología como Alfred BINET y Edward L. THORNDIKE, de la pedagogía como Georg KERSCHENSTEINER y Ovide DECROLY, de historiadores y críticos de arte como Ernst GOMBRICH y Herbert READ y, por supuesto, de los máximos representantes de la psicología evolutiva: GESELL, PIAGET, de la plástica: Elisa LÓPEZ VELASCO (1933), Josefina WALLON, ZAZZO. Los artistas tampoco han sido ajenos al encanto de los dibujos de los niños y no pocos, como PICASSO, KLEE o GROSZ, han declarado su interés y admiración por ellos.

Y es que los dibujos de los niños plantean un conjunto de interrogantes, intelectualmente fascinantes y de gran trascendencia educativa: ¿Por qué los niños dibujan de ese modo tan característico?, ¿dibujan todos los niños del mismo modo?, ¿por qué es la figura humana el tema preferido de los niños?, ¿las etapas del dibujo infantil rigen también para los genios de la pintura?, ¿hay niños superdotados para el dibujo?, ¿hasta qué nivel gráfico llega a desarrollarse el dibujo espontáneo?, ¿hasta cuándo conviene dejar dibujar libremente y cuándo conviene comenzar a enseñar a dibujar?, ¿es cierto que no «saber dibujar» significa realmente no «saber ver»?

2. AUTORES

Hace aproximadamente algo más de un siglo, comenzaron a aparecer las primeras publicaciones específicas sobre el tema. Los artículos de Ebenezer COOKE de diciembre de 1885 y enero de 1886 suelen citarse como la primera aportación al tema, que rápidamente contó con un buen número de contribuciones en Europa y América: Corrado RICCI en Italia, Bernard PÉREZ en Francia, James SULLY en Inglaterra, Carl GOTZE y E. GROSSE en Alemania, y D. BROWN en los Estados Unidos. Todos ellos publicaron sus libros sobre el dibujo infantil antes de 1900.

Durante el siglo XX el dibujo infantil fue enriqueciéndose con numerosísimas aportaciones entre las que destacaremos, porque han constituido verdaderos hitos sobre el tema, las de LUQUET en 1927, LOWENFEL en 1947 y KELLOG en 1969.

Hoy, el dibujo infantil continúa siendo un tema apasionante y polémico. Buena muestra de ello son, en la actualidad más o menos reciente, los trabajos de Howard GARDNER, Ellen WINNER, Brent y Marjorie WILSON en Estados Unidos, N. H. FREEMAN y M. V. COX en Inglaterra, y los de E. WALLON y L. LURCAT en Francia.

En España, no comenzaron a aparecer obras de interés hasta 1917, fecha en la que se publica el libro de Víctor MASRIERA *Pedagogía del dibujo*. Pero desde entonces éste ha sido,

¹ En la elaboración de estos temas ha sido absolutamente determinante la información extraída, entre otros autores de:

G. ARNAO, Juan José: «El dibujo infantil».

MARÍN VIADEL, Ricardo: «El dibujo infantil: tendencias y problemas en la investigación sobre la expresión plástica de los escolares».

posiblemente, el campo que mayor atención ha recibido por parte de los profesores de plástica: Elisa LÓPEZ VELASCO (1933), Josefina RODRÍGUEZ (1959), Sergio GARCÍA-BERMEJO (1979), Isabel CABANELLAS (1980), Elvira MARTÍNEZ y Juan DELGADO (1982), Manuel SÁNCHEZ MÉNDEZ (1983), Isabel MERODIO (1987)...

Así mismo, es frecuente la aparición de números monográficos sobre el dibujo infantil, no sólo en las revistas dedicadas específicamente a la educación artística, sino también en las especializadas en Psicología Evolutiva.

3. METODOLOGÍAS DE ESTUDIO

Sobre un tema tan vasto como el del dibujo infantil es lógico suponer que se hayan desarrollado las más variadas estrategias metodológicas de estudio. Aquí describiremos algunas de las más relevantes.

Estudios de casos. En los que el investigador escoge unos pocos sujetos y hace un seguimiento en profundidad de los dibujos y de la personalidad y circunstancias que rodean a cada uno de ellos. Se trata de obtener la mayor cantidad de información posible de unos pocos, confiando en que las estructuras profundas de las conductas artísticas son más o menos comunes en todos los casos. De ahí que el conocimiento completo de un caso pueda adquirir un carácter ejemplar.

Estudios transversales. En los que un investigador reúne unos pocos dibujos de una gran cantidad de sujetos de diferentes edades y condiciones sociales y culturales. En este caso el contacto con cada individuo es mínimo, justo en el extremo opuesto de la estrategia anterior, pero se reúnen datos de una enorme cantidad de sujetos. En la mayor parte de las investigaciones de este tipo es habitual manejar algunos millares de dibujos. De este modo, es fácil detectar las regularidades que van apareciendo en cada edad o contexto cultural diferenciándolas de los rasgos individuales e idiosincrásicos.

Estudios correlacionales. Pretenden determinar grandes tipos de niños superdotados, por un lado aquellos que tienen un talento o habilidad general superior a la relación que existe entre dos variables, tales como la aptitud para el dibujo y la inteligencia, o la personalidad o la capacidad verbal. Los estudios realizados en este sentido vendrían a demostrar que la capacidad o talento para el dibujo parece estar poco relacionada con otros tipos de capacidades, especialmente con aquéllas de mayor relevancia escolar: la denominada inteligencia general y las capacidades lingüísticas y numéricas. Las conclusiones educativas que se desprenden son también importantes. Si el talento para el dibujo no está estrechamente vinculado a las capacidades generales que parecen más relacionadas con el éxito académico, significa que el profesor de artes plásticas debe poner especial cuidado en detectar cuáles son los alumnos especialmente capacitados en su materia, de forma independiente del éxito que puedan alcanzar esos alumnos en otras áreas. Si no hay un único tipo de talento para el dibujo, esto significa que cada alumno exige una atención personalizada de su proceso de aprendizaje.

Los estudios comparados entre los dibujos infantiles de diferentes culturas, o dentro de una misma cultura entre diferentes épocas o contextos culturales (la ciudad y el campo). Los trabajos de este tipo han llevado a cuestionarse ciertas simplificaciones sobre la influencia de la cultura en el desarrollo del dibujo infantil.

Los estudios experimentales. La gran diferencia entre esta estrategia de investigación y las anteriores radica en que en este caso el investigador no se limita a describir o constatar lo que ocurre, sino que altera, cambia o introduce un nuevo elemento en la situación para comprobar los resultados que se obtienen con esta modificación. Por ello, este método es el idóneo para

comprobar la eficacia de los diferentes métodos y técnicas de enseñanza del dibujo. Se aplican a un grupo de alumnos tales métodos y técnicas y se comprueba el aprendizaje que se consigue con cada uno de ellos. Los diferentes controles que se introduzcan en la experiencia nos permitirán demostrar con mayor o menor exactitud la validez de los resultados obtenidos.

4. CARÁCTER DEL DIBUJO INFANTIL

Si propusiéramos la pregunta ¿qué es el arte infantil? a distintas instituciones sociales nos encontraríamos con diversas respuestas. La primera de ellas, tal vez desde la Escuela, nos diría que es el resultado de un proceso de aprendizaje. En palabras de Freinet, «diría exactamente que el niño dibuja para aprender a dibujar, es decir, a copiar exactamente un modelo o realizar un croquis acotado, y que el dibujo profundiza la observación y cultiva el sentido del gusto».

Pero lo cierto es que tal vez deberíamos avanzar un poco más y retomar otras posibles consideraciones acerca del dibujo infantil.

De entre las críticas que se pueden hacer a opiniones de psicólogos y pedagogos, cabría empezar con que no todos los dibujos infantiles son manifestaciones de desajustes entre el pensamiento del niño y del adulto. Tal vez esas posturas se mantienen apoyadas por la ignorancia general que, tanto los educadores como los propios padres, mantiene en ocasiones sobre el dibujo infantil.

Si partimos del hecho de que ninguna adquisición, ya sea manual, intelectual, social o moral se hace espontáneamente (Freinet), vincularemos también el acto del dibujo con un intento por conquistar una suerte de signos que colaboren en la adquisición final de un lenguaje, un modo de expresión, diferente pero igualmente válido a cualquier otro.

Esos intentos nos pueden resultar más o menos curiosos, más o menos agradables. Tal vez en ello resida parte del atractivo que los dibujos de los niños nos producen. Pero no debemos olvidar que son trabajos que reflejan una búsqueda de un orden intelectual, que son comunes a todos los niños y que parten de una serie de movimientos musculares sobre los que el niño no tiene, en un primer momento, un control. Es más, son trazos que realizan los niños sin ningún control ocular (los invidentes también), prácticamente de idéntica forma sea cual fuere su cultura, sociedad o raza. Y que son unos trazos fundamentalmente naturales, esto es, nunca imitativos: proceden de unos mecanismos interiores y la realidad exterior es una excusa que, de presentarse, lo hace por mecanismos asociativos, a menudo promovidos por las opiniones de los adultos.

Existen también propuestas acerca del valor proyectivo de dichos dibujos. La ausencia de algunos rasgos o la manifestación de otros, puede ser considerada sintomática de una serie de deficiencias. Pero es importante recalcar que esos indicios no se van a manifestar únicamente en el dibujo, sino que estarán acompañados de otra serie de dificultades en el aprendizaje o las conductas generales. Y, lo que es más importante, que tampoco serán necesariamente reveladores de unas aptitudes para el campo específico de las artes plásticas.

A los adultos nos resulta sorprendente y encantadora la facilidad que tienen los niños para el dibujo. Empiezan desde muy pronto, ya con la papilla, que para nuestra desesperación no la entienden como un alimento, sino más bien como una masa con la que se pueden hacer círculos y rayas; por no hablar del barro, que para él es solo una sustancia extraña que en sus manos hace formas de la misma naturaleza.

Al darle unos lápices y folios la cosa evoluciona y logramos una producción artística con la que llenar cajones, carpetas, neveras y hasta algún marco en el despacho de trabajo.

Pero además de para entretenerle y decorar nuestros hogares, los dibujos le sirven al niño para expresar sus sentimientos y preocupaciones. A su edad no tiene la madurez necesaria como para que llegue y nos diga «oye, tenemos que hablar del poco tiempo que pasáis conmigo o de

cómo le hacéis cariños a mi hermano y a mi no». A pesar de sentir esa preocupación no tiene la madurez de iniciar una conversación. Pero el hecho de que no nos lo diga, no significa que no tenga preocupaciones que le hagan sufrir. Las tiene y las expresa, pero hay que estar atentos.

El dibujo es un modo de expresarse que empezó a manejar antes de que supiese hablar o escribir. Muy a menudo el sol, los árboles, la casa y las personas que dibuja son en realidad símbolos, palabras con las que expresa esa preocupación que no puede decirnos en una conversación.

Un antiguo error que afortunadamente ya está cambiando es el de solo prestarle atención a los dibujos de un niño si destacaba por sus dotes artísticas. En la infancia hay que estar atento a las preocupaciones que sientan éstos pequeños que ahora están descubriendo el mundo. Si sus dibujos nos pueden ayudar a comprender mejor qué es lo que le preocupa hay que animarle a ello y olvidémonos de momento de valorar su talento artístico.

Desde los años 60 del pasado siglo -como hemos visto- educadores, científicos y psicólogos han ido estudiando éste modo de expresión de los más pequeños, llegando, eso sí, a las conclusiones más extravagantes posibles: que si el humo de la chimenea va hacia la izquierda demuestra inseguridad, que si dibuja muchos círculos es en parte porque recuerdan su pasado como célula, que si la persona a la que dibuja tiene el brazo derecho más largo que el izquierdo demuestra mucha seguridad en sí mismo...Conclusiones peculiares aparte, sí que hay algunas pautas que debemos considerar:

- Un dibujo es importante pero no definitivo. Con él un niño puede expresar lo que siente, o cómo le gustaría que fueran las cosas. Hay que estar atentos a los elementos que se repitan.
- Nunca debe tomarse un dibujo como explicación en sí misma. Hay que hablar con el niño y que te cuente el dibujo. Por ejemplo, los dibujos que hace sobre la familia nos aclaran cómo se siente él respecto a los demás. Es bueno preguntarle por qué ha dibujado a unos familiares y no a otros y analizar sus respuestas.
- Atentos al destinatario. Gran parte de los dibujos que hacen los niños los hacen para una persona y solo para esa persona; para los profesores, para los padres o para el hermano que está en el hospital... lo que expresa el dibujo es un mensaje pensado para esa persona.
- A los niños no conviene darles instrucciones muy concretas cuando van a hacer un dibujo. El hecho de que ellos elijan un tema y no otro resulta más expresivo y esclarecedor para nosotros. Pero a veces conviene estimular un poco a los niños, poniendo a varios a hacer un mismo dibujo.
- Hay que recordar siempre que la forma que tiene un niño de ver el mundo es distinta a la nuestra, y a veces, algunos detalles que nos pasan sin darle mucha importancia él los vive como un drama durante varias semanas. Puede haber sido un beso que vio en una película, un accidente que pasó por televisión, una niña que vio una sola vez pero que le impresionó... el mundo en el que vive es extraordinario y lleno de sorpresas. Debemos acostumbrarle a contarnos las cosas que le preocupan, pero sabiendo que no todo es fácil de explicar para un niño, y que a veces le resultará más fácil contarnos un dibujo que contarnos sus problemas.

En definitiva y resumiendo, el dibujo infantil puede entenderse con características como las que siguen y concluyen:

- Es expresión libre (estados de ánimo).
- Es juego y arte (integración con el medio: vida y pensamiento).
- Es espontáneo (sin coacciones en las funciones mentales del pensar, sentir, percibir e intuir).
- Es inspirado (alivio de tensiones).

- Es proyección de la personalidad.
- Es expresión de una forma de vida situada en lo imaginativo.
- Es experiencia vivida en la que entra en juego el desarrollo del yo, de la persona y de la participación con los demás.
- Es expresión de una liberación y de una elaboración en lo imaginario, como creadoras de arte.
- Necesita del adulto que ha de acercarse a él penetrando en el mundo imaginario, descubriendo las fuerzas subyacentes y estudiando la expresión y el lenguaje a través de las obras.

TEMA 2. CARACTERÍSTICAS FORMALES DEL DIBUJO INFANTIL

Desde que se comenzó a considerarse el dibujo infantil no tanto como un cúmulo de errores o defectos sino como una forma de expresión propia del niño, acorde y consonante con su manera peculiar de ser y concebir el mundo, los investigadores se interesaron por determinar cuáles eran los rasgos definitorios y característicos de ese lenguaje. Rápidamente se pudo comprobar que había ciertas estrategias de representación comunes que hacían inconfundibles los dibujos infantiles. Estos rasgos definitorios han recibido diferentes denominaciones. Entre los más unánimemente reconocidos figuran los siguientes: abatimiento, aislamiento de las partes, antropomorfismo, aplicación múltiple de una misma forma, dibujos de rayos X, estereotipia, forma ejemplar, imperativo territorial, línea de base, perpendicularidad, rigidez, simultaneidad de puntos de vista, tamaño y utilidad.

1. ABATIMIENTO

El principio del abatimiento se caracteriza porque los elementos eminentemente verticales (personas, casas, etc.) se dibujan frontalmente y los elementos eminentemente horizontales (campos cultivados, piscinas, mesas, carreteras, etc.) aparecen «a vista de pájaro», de tal manera que siempre se presenta al espectador la superficie más extensa del objeto. En un estudio de Eugenio ESTRADA se demuestra cómo los abatimientos comenzarán a aparecer en los dibujos de los niños de 3 años, en el 1,44 % de los casos, y van aumentando progresivamente hasta llegar a aparecer en torno a un 10 % en los dibujos del final de la infancia.

2. AISLAMIENTO DE LAS PARTES

Este principio consiste en representar los conjuntos como compuestos de elementos similares. Así, por ejemplo, en la representación de una mano y de los dedos, del cabello y de cada uno de los pelos, etc., se preferirá dibujar los elementos constitutivos, uno a uno, y en su disposición característica -como si se tratase de unidades aisladas- antes que someterlos a la organización general del conjunto.

3. ANTROPOMORFISMO O ANIMISMO

Consiste en la tendencia de atribuir características o cualidades humanas a los objetos inanimados. Un ejemplo clásico es el de poner rasgos del rostro humano al Sol.

4. APLICACIÓN MÚLTIPLE DE UNA MISMA FORMA

El principio de aplicación múltiple es aquel mediante el cual una misma forma puede servir para representar muchas cosas diferentes. Este fenómeno al que también se ha denominado como «proceso de esquematización» consiste en utilizar una figura simple, un círculo, un rectángulo, un triángulo, u otras no necesariamente geométricas, para representar una gran variedad de objetos o partes del cuerpo humano. Un círculo puede servir para dibujar la cabeza, las manos, los ojos, etc. Este proceso es de una gran utilidad al dibujante, tanto pequeño como adulto, por la economía de medios y esfuerzo que implica. Con un reducido repertorio de formas se puede dibujar cualquier cosa.

5. DIBUJOS DE RAYOS X

Por este principio se dibuja todo lo que sea necesario describir explícitamente en la imagen. De este modo, se podrá contemplar tanto el interior como el exterior de los edificios y vehículos.

Es como si el niño por un principio de transparencia sintiese el deseo de dar a conocer todo lo que sabe de ese objeto que pinta y hace visibles elementos de éste aún cuando estén ocultos.

Parece ser que las edades más proclives para la presencia de este rasgo van de los 6 a los 8 años.

6. ESTEREOTIPIA

Es la representación de un objeto en forma de cliché. Es el mismo modelo de algo de forma automática que van a ser diferentes según las edades y va a desaparecer con el tiempo.

7. FORMA EJEMPLAR O EJEMPLARIDAD

Según este principio, de entre los posibles modos de representación de un objeto se preferirá aquel que mejor describe sus principales cualidades. Esto significa que cada parte de un objeto o personaje, y cada objeto y personaje dentro de la misma escena aparecerá representado de la forma que mayor información proporcione de ese elemento, aunque ello contradiga su situación concreta en ese conjunto. En general, las representaciones que se aproximen a la proyección ortogonal serán las preferidas. Así los caballos aparecen normalmente de perfil, las manos con todos los dedos extendidos, y los aviones mostraran toda la superficie de sus alas.

8. IMPERATIVO TERRITORIAL O YUXTAPOSICIÓN

Cada cosa dispone de su espacio propio inviolable, por lo que será muy difícil que aparezcan solapamientos, ocultamientos o superposiciones. Por ello los sombreros son tangentes a la cabeza, o las pistolas tangentes a los dedos de la mano.

9. LÍNEA DE BASE

Los personajes y los objetos necesitan un punto de apoyo explícito sobre la que situarse, una línea de suelo o base, que tendrá su contrapartida en la línea del cielo.

De nuevo ESTRADA DIEZ, confirma la importancia de este rasgo basándose en un estudio sobre 1.382 dibujos libres de niños aragoneses comprendidos entre los 2 y 9 años de edad procedentes tanto de centros urbanos como rurales, públicos como privados. Según él, se puede establecer que a los 2 años el 75,58 % de los dibujos todavía carecen de línea de base o punto de apoyo notorio o explícito. A los 3 años el 12,50 %. A partir de entonces se recurrirá a diferentes estrategias que adquieren mayor importancia a una edad u otra. Apoyan sus figuras justo en el borde inferior del papel, sin dibujar explícitamente una línea de base el 52,17 % a los 4 años. Dibujan una línea de base, alejada unos centímetros del límite inferior del papel el 32,97 % a los 6 años. Y a los 8 años el 35,6 % dibujan un plano de tierra.

10. PERPENDICULARIDAD

La relación entre un objeto y la base en la que se apoya es preferentemente perpendicular, sea cual sea la orientación concreta que tenga esa base. Con ello siempre que esa línea de base

se aparte de la horizontal (el tejado de una casa, la ladera de una montaña, etc.) los objetos o personajes que sobre ella se dibujan son perpendiculares a su base propia, aunque en el conjunto de la escena parezcan inclinados o torcidos.

11. RIGIDEZ

Por ella se está más ocupado en obtener un parecido con el objeto real y no se pone atención a los movimientos.

12. SIMULTANEIDAD DE PUNTOS DE VISTA

Cada parte de la figura se dibujará de acuerdo con el punto de vista que más se aproxime a la «forma ejemplar» de esa parte. Por consiguiente las orejas y los ojos se presentarán habitualmente de frente, ya esté el conjunto de la cabeza de frente o perfil, mientras que las manos y los pies tenderán a girar hasta mostrar su cara interior completa.

13. TAMAÑO

Lo más importante ya sea desde un punto de vista emocional, funcional o semántico, debe tener un tamaño mayor que lo secundario. Por ello, el brazo que ejecuta una acción se dibujará más grande que el que no hace nada, o las partes del cuerpo de mayor importancia expresiva, como los ojos y la boca, adquirirán unas proporciones desmesuradas.

14. UTILIDAD O FINALIDAD

El niño elimina las partes o detalles que considera sin importancia destacando lo más significativo para ellos.

TEMA 3. TEMAS DEL DIBUJO INFANTIL

Si las características formales nos dicen cómo dibujan los niños, los temas nos dicen lo que dibujan

Hay un conjunto de temas y motivos que aparecen con mayor regularidad en los dibujos infantiles. Entre ellos el primero es la figura humana, que es también uno de los primeros motivos que es posible distinguir o reconocer al final de la etapa del garabateo, y que permanecerá como predilecto a cualquier edad. Quizás por ello, ha sido el tema de la figura humana el que ha merecido una mayor atención de los estudiosos.

Para comprobar lo dicho y para constatar la presencia de otros muchos temas, nada mejor - como claro indicador- que echar mano del estudio realizado por Eugenio ESTRADA (1987).

2 - 3 AÑOS	%	4 - 5 - 6 AÑOS	%	7 - 8 - 9 AÑOS	%
FIGURA HUMANA	22.93	FIGURA HUMANA	69.61	FIGURA HUMANA	80.88
SOL	17.17	SOL	65.25	SOL	54.53
COCHES	8.22	CASAS	55.87	ÁRBOLES	50.11
CASAS	7.60	NUBES	43.90	NUBES	47.45
ÁRBOLES	5.68	ÁRBOLES	41.02	CASAS	39.97
LLUVIA	2.30	PÁJAROS	30.34	PÁJAROS	30.79
NUBES	2.00	FLORES	24.20	CÉSPED	21.92
FLORES	1.40	COCHES	9.77	FLORES	21.20
PATOS	0.56	AVIONES	9.58	MONTAÑAS	19.94
PÁJAROS	0.28	CÉSPED	8.13	COCHES	16.26
AVIONES	0.28	ESTRELLAS	7.78	RÍOS	10.93
CÉSPED	0.28	BANDERAS	7.77	ESTRELLAS	10.77
TRENES	0.28	LLUVIA	7.06	BANDERAS	9.23
CAMIONES	0.28	CASTILLOS	6.51	PERROS	8.83
FRUTAS	0.28	BARCOS	6.50	CAMINOS	8.48
PELOTAS	0.28	NIEVE	5.61	SOMBREROS	7.96
SEÑAL TRÁFICO	0.20	MARIPOSAS	5.41	FRUTAS	7.43
ANTENAS T.V.	-	FRUTAS	5.23	CERCAS	7.07
ARCO IRIS	-	MONTAÑAS	4.33	MESAS	7.07
BALCONES	-	CERCAS	4.15	AVIONES	6.91

Con independencia del momento en que se hace el estudio, considerando que los datos del cuadro pueden haber cambiado, en parte, por la evolución que acompaña al tiempo, porque sólo abarca hasta los nueve años y porque el estudio está realizado sobre el dibujo libre de niños de nuestro entorno, resulta de enorme interés por lo concluyente que es en algunos aspectos:

- Presencia muy constante y estable de unos mismos temas en todas las edades
- Predominio absoluto de la figura humana como tema principal en todas las edades, con altos porcentajes, que se acrecientan a medida que aumenta la edad de los autores. Este tema comprendería un primer y destacado grupo.
- Un segundo grupo vendría formado por todos aquellos temas que superan el 10%. Ahora habría que destacar que mientras que en la franja de edad de los 2 a los 3 años sólo aparece un tema con estas características (soles), en las dos restantes aparecen, respectivamente, seis (de 4 a 6 años) y once (de 7 a 9 años). Es decir, que los dibujos se complican con la aparición simultánea de muchos temas. Entre los temas de este grupo parecen especialmente importantes los soles, las nubes, las casas y los árboles.
- Un tercer grupo, cuya principal característica es la variedad contenida, vendría determinado por aquellos temas que no superan el diez por ciento.

Ahora bien, la temática de los dibujos infantiles se puede estudiar desde otros muchos puntos de vista, no simplemente desde la presencia sin más de unos motivos concretos. En este sentido, presentamos, como ejemplo de otras investigaciones posibles, el trabajo «La representación de lo bueno y lo malo en el dibujo infantil: un estudio iconográfico», publicado en la revista *Arte, vida y sociedad* (2002) por María Acaso López-Bosch, María Isabel Fernández Añono y Noemí Ávila Valdés, que planteaban dos hipótesis:

- ¿Cuáles son los elementos simbólicos más frecuentes para representar lo bueno y lo malo en los dibujos infantiles estudiados?
- ¿Cuáles son las fuentes que nutren dicho sistema de representación y, por lo tanto, las estructuras de referencia estética de los niños que componen la muestra?

Tras la recopilación de datos y del análisis correspondiente, para la primera hipótesis se llega a las siguientes conclusiones:

- El concepto de bondad se ha representado mediante tres símbolos predominantes y sin predominio de géneros:
 - La sonrisa franca 40 %
 - La cruz 27 %
 - El sol 14 %-----
 - Figuras masculinas 31 %
 - Figuras femeninas 31 %
- El concepto de maldad, en el que sí existen diferencias significativas de género prevaleciendo el masculino, se ha representado mediante:
 - Sonrisa malvada 27 %
 - Rostro con muecas 23 %
 - Pelear 10 %-----
 - Figuras masculinas 45 %
 - Figuras femeninas 17 %-----
 - Predominio de las acciones tirar, pelear, patear y pisar.

En relación con las conclusiones sobre la segunda de las hipótesis formuladas, se establecen tres categorías básicas en cuanto a las fuentes:

- La primera de ellas, denominada como el sistema personal, se corresponde con un nivel de fuente individual cuyos orígenes son los aspectos psicológicos propios del niño o de la niña. Sentimientos tales como el confort o el miedo se representan por medio de la sonrisa franca, o en su reverso, la sonrisa malvada. Al fin y al cabo, podemos considerar este nivel como un autorretrato encubierto.
- La segunda categoría sería el sistema cultural que se corresponde con un nivel local formado a partir del entorno cercano y actual del niño o de la niña. Esta categoría se subdivide en otras tres:
 - El sistema religioso (del que proviene por ejemplo el símbolo de la cruz para el concepto de bondad).
 - El sistema educativo (del que provienen las acciones como ayudar, tirar papeles al suelo o pisar las plantas).
 - Los medios de comunicación de masas de donde provienen elementos tales como el pelo puntiagudo (en clara referencia con uno de los roles televisivos de los últimos años: Burt Simpson) o la aparición de los personajes calvos que bien pudieran estar en relación con las figuras de los militantes políticos comúnmente denominados como skin-heads (cabeza de piel, cabeza sin pelo).
- La tercera categoría sería la denominada sistema antropológico, que se corresponde con un nivel global o internacional de carácter atemporal. Dentro de esta categoría englobaríamos a los símbolos provenientes de la naturaleza como el sol, las nubes, los rayos y, como contrasímbolo, la contaminación. Este nivel está relacionado con la naturaleza como fuente de vida o como privativa del mismo concepto y es una fuente nutriente en todas las culturas y en todos los tiempos.

Estas tres categorías, la personal, la cultural y la antropológica, son las que nutren de símbolos a nuestros niños configurando la base de su estructura de referencia estética y, por lo tanto, del componente iconográfico del que partirán tanto para la comprensión como para la producción de imágenes y otros productos visuales cuando sean adultos.

Para terminar el tema (siendo conscientes de que el campo de estudio no se finaliza con él), sólo apuntamos un tercer campo de interés sobre las temáticas de los dibujos infantiles. Sería el que se desprenden de la prolija lista de concursos de arte infantil promovidos por todo tipo de organismos, instituciones y asociaciones: educación vial, solidaridad, naturaleza, derechos del niño, fiestas...

TEMA 4. ETAPAS DE DESARROLLO EN EL DIBUJO INFANTIL

1. CRITERIOS PARA LA CLASIFICACIÓN Y EJEMPLOS DE ALGUNAS DE LAS REALIZADAS

A la vista de los rasgos formales y de los temas de los dibujos infantiles puede apreciarse que ciertas edades presentaban bastantes cualidades comunes, por lo que parece conveniente distinguir entre diferentes períodos, etapas o estadios, más o menos homogéneos y universales, por los que atraviesa el dibujo infantil.

Muchos de los autores que han trabajado sobre el dibujo infantil han propuesto su propia clasificación, con lo que contamos con muy variadas clasificaciones y etapas. No todas adoptan los mismos criterios de clasificación, por lo que a veces no son equiparables. Para unos, es la intención del autor y los resultados que se obtienen el criterio decisivo; para otros, las características de su lenguaje gráfico; y, para otros, es más la incidencia de los factores culturales.

A continuación presentamos esquemáticamente algunas de las más significativas; más adelante, en el epígrafe siguiente y de forma más extensa, las más importantes:

James SULLY. Apareció en 1885 en la obra *Estudios de la infancia*. En ella se contemplan tres periodos:

- Garabato informe como juego.
- Dibujo rudimentario de la figura humana con cara redonda.
- Estudio evolucionado y adquisición de una técnica.

Hermann LUKENS. Aparece en 1896 en el artículo «Un estudio de los dibujos de los niños durante los primeros años». Se distinguen cuatro momentos:

- El niño se interesa por el resultado de su ademán.
- El niño se interesa por el resultado de su dibujo.
- Nace el sentido crítico y se produce en el niño el descubrimiento de la propia insuficiencia figurativa.
- El niño consigue valores expresivos autónomos.

Georg D. KERSCHENSTEINER. Data del año 1905 en la obra *El desarrollo de la capacidad para el dibujo*. Se habla de tres periodos:

- Dibujos puramente esquemáticos.
- Dibujos en función de la apariencia visual.
- Dibujos en los que el niño intenta dar la impresión tridimensional del espacio.

G. ROUMA. Del año 1913 en la obra *El lenguaje gráfico del niño*. La clasificación se organiza en dos grandes etapas y en diez momentos:

- Etapa preliminar:
 - El niño adapta la mano al instrumento.
 - El niño da un nombre preciso a las líneas incoherentes que traza.
 - El niño anuncia por anticipado lo que intenta representar.
 - El niño observa una semejanza entre las líneas que ha obtenido por azar y ciertos objetos.
- Evolución de la representación de la figura humana:
 - Primeros ensayos con intento de representación, similares a los de las etapas preliminares
 - Etapa del «renacuajo».
 - Etapa de transición.

- Representación completa de la figura humana vista de frente.
- Etapa de transición entre la figura de frente y de perfil.
- Perfil.

Rudolf PRANTL. Presentada en el año 1937 en la obra *Psicología infantil*, distingue ocho etapas:

- Garabatos carentes de sentido.
- Garabatos a los que los autores dan nombres arbitrariamente.
- Garabatos que el niño interpreta recordando alguna cosa que le parece en cierto modo semejante.
- Período de la expresión figurativa, consciente e intencional.
- Esquematismo.
- Localización.
- Adecuación del dibujo a las apariencias de las cosas.
- Representación realista de la naturaleza.

Rhoda KELLOG. Del año 1969, en la obra *Análisis de la expresión plástica del preescolar*, únicamente abarca desde los dos a los cinco años:

- Estadio de los patrones. Se inicia un poco antes de los dos años. El niño hace los garabatos básicos y dibuja algunos de ellos en patrones de disposición.
- Estadio de las figuras. Comienza entre los dos y tres años. En él se dibujan formas de diagramas nacientes y diagramas.
- Estadio del dibujo del arte espontáneo. Tiene lugar entre los tres y los cuatro años. El niño dibuja combinaciones (unidades de dos diagramas), agregados (unidades de tres o más diagramas), mandalas, soles y radiales (que son tres tipos de estructuras lineales equilibradas).
- Estadio pictórico. Se accede hacia los cuatro años. Los dibujos representan figuras humanas, animales, casas, plantas y otros temas.

2. ESTUDIOS DE LAS CARACTERÍSTICAS DE LAS CLASIFICACIONES DE MAYOR REPERCUSIÓN: CYRIL BURT, GEORGES HENRI LUQUET, VIKTOR LOWENFELD Y S. WILLIAN IVES Y HOWARD GARDNER

2.1. CLASIFICACIÓN DE CYRIL BURT

Data del año 1921 y se publicó en la obra *Pruebas mentales y académicas*. La clasificación abarca desde los dos años a la pubertad y se distinguen ocho grandes etapas:

- **Garabateo.** Abarca de los dos a los tres años y, según el autor, sucesivamente se caracteriza por lo siguiente:
 - Trazos con el lápiz sin finalidad alguna, por el simple placer de la expresión motriz. Es el garabato sin finalidad.
 - Trazos más deliberados, los resultados en se convierten en el foco de atención. Es el garabato localizado.
 - Trabajos imitativos, que más que una producción propia son una copia de los movimientos del adulto. Es el garabato imitativo.
 - Garabateo localizado; el niño procura reproducir partes determinantes de un objeto. Es el garabato con sentido porque se da nombre a lo que se hace.
- **Línea** (cuatro años). Movimientos simples del lápiz que reemplazan las oscilaciones del garabateo masivo. En los dibujos de la figura humana, que es el tema preferido, las partes

- están más bien yuxtapuestas que organizadas.
- **Simbolismo descriptivo** (cinco a seis años). En el dibujo de la figura humana se hace evidente el esquema imperfecto; se presta muy poca atención a la forma o a las proporciones, en especial en lo que respecta a la cabeza, el cuerpo, los brazos, las piernas y los rasgos faciales. En otras representaciones: «Poniendo la figura horizontal y cambiando de modo adecuado la posición de los miembros, puede servir por igual para representar un caballo o una vaca, cuando el dibujo es grande, o un gato o un perro, de tratarse de un dibujo pequeño».
 - **Realismo descriptivo** (de los siete a los nueve o diez años). La mayor importancia recae en la descripción y no en la representación. El dibujo todavía simboliza más de lo que representa, aunque el esquema es más fiel a los detalles y a la realidad. Aparecen ropas y ornamentaciones. Básicamente, el niño dibuja lo que sabe, no lo que observa. Hay un creciente interés por los pormenores decorativos.
 - **Realismo visual** (de los diez a los once aproximadamente). La técnica ha mejorado y el niño se siente inclinado a copiar o calcar el trabajo de otros o a dibujar del natural, ensaya la representación visual. Podríamos distinguir:
 - Dibujo bidimensional, principalmente en contorno y silueta.
 - Dibujo tridimensional. Es posible que en esta etapa aparezca la figura de tres cuartos de perfil; se representan personas determinadas y se introduce la acción. El niño comienza a comparar y contrastar las diversas producciones que él mismo realiza sobre un tema y a mejorar sus dibujos de manera consciente. Suele ensayar con los paisajes, mostrando cierta preocupación por la superposición y la perspectiva.
 - **Represión** (ocurre antes de la pubertad, entre los once y los catorce años). Los dibujos exhiben un deterioro o una regresión. El progreso se hace más laborioso y pausado. Tal vez pueda atribuirse parte de este deterioro a conflictos emocionales, pero es seguro también que intervienen factores cognitivos e intelectuales. Hay un aumento de la autocrítica, del poder de observación y de la capacidad de apreciación estética. También influye en gran parte la creciente aptitud para autoexpresarse por medio del lenguaje. La figura humana rara vez aparece en los dibujos espontáneos, y en cambio son muy comunes los diseños geométricos en cualquier tipo de dibujo.
 - **Renacimiento artístico** (pubertad, aunque muchos niños nunca alcanzan esta etapa). Los dibujos se realizan ahora para contar una historia; se aproximan más a los métodos de los profesionales (por ejemplo, utilización de los retratos o del busto). Aparecen elementos de neto carácter estético; hay un notable interés en el color, la forma y la línea como tales. Los varones suelen interesarse en el dibujo técnico. Las niñas presentan una mayor afición por el color y por la belleza de las líneas. Antes de que el niño entre en esta etapa es casi imposible discernir la existencia de talento artístico puesto que es muy difícil percibir alguna capacidad artística especial antes de los once años, aún en los casos de mayor precocidad.

2.2. CLASIFICACIÓN DE GEORGES HENRI LUQUET

Se presenta en la obra *El dibujo infantil*, en el año 1927. Esta clasificación se organiza en cinco etapas:

- **Predibujo.**
- **Realismo fortuito o involuntario.** El niño traza rayas sin la intención de representar ningún objeto, pero descubre que algunos de esos trazos pueden interpretarse como

representaciones adecuadas de objetos y figuras, bien por sí mismos, bien retocando o reforzando algún rasgo.

- **Realismo fallido.** Es la primera etapa que puede considerarse propiamente como dibujo, ya que el niño tiene la intención de dibujar algo, ejecuta el dibujo y lo interpreta de acuerdo con su intención. El dibujo pretende ser realista pero no llega a serlo debido a la «incapacidad sintética».
- **Realismo intelectual o apogeo.** Se manifiesta aproximadamente entre los 10 y los 12 años y su rasgo característico es que los objetos son dibujados de acuerdo a su «forma ejemplar». El niño, una vez superada su incapacidad sintética, es capaz de dibujar todos los detalles relevantes del objeto representado, así como sus relaciones recíprocas en el conjunto. Se trata de un realismo distinto al realismo visual del adulto en el que el parecido se logra dibujando todos los elementos reales del objeto (sean o no realmente visibles desde el punto de vista desde el que está dibujando) y dando a cada uno de sus elementos su forma característica.
- **Realismo visual.** Caracterizado por el uso de representaciones perspectivas.

2.3. CLASIFICACIÓN DE VIKTOR LOWENFELD

Sin lugar a dudas es la clasificación que un mayor éxito ha obtenido en todos los ámbitos. Data del año 1949 y se presentó en la obra *Desarrollo de la capacidad creadora*. Esencialmente estas son sus aportaciones:

- **Etapa del garabato (2-4 años):**
 - Características: Garabato desordenado sin control motor. Garabato longitudinal con coordinación motriz. Garabato circular con variación de control. Garabato con nombre que supone el paso del pensamiento kinestésico al imaginativo.
 - Representación de la figura humana: Sólo hay representación de la figura humana imaginativamente.
 - Representación del espacio: No hay representación del espacio.
 - Representación del color: El color no se usa conscientemente. Se utiliza para diferenciar los garabatos únicamente.
 - Diseño: Ninguno.
 - Temas para la estimulación: El estímulo se logra incitando. Realizado en la misma dirección que el pensamiento infantil.
 - Técnica: Lápices grandes y de color negro. Papel liso. Pintar con los dedos para los niños mal adaptados. Lápices de colores. Témpera. Arcilla.
- **Etapa preesquemática (4-7 años):**
 - Características: Descubrimiento de relaciones entre la representación y la cosa representada.
 - Representación de la figura humana: Búsqueda de un concepto. Constante cambio de los símbolos.
 - Representación del espacio: No hay orden en el espacio. Se establecen relaciones por su significado emocional.
 - Representación del color: Uso emocional del color de acuerdo con los deseos, no con la realidad.
 - Diseño: No se aborda conscientemente.
 - Temas para la estimulación: Por activación del conocimiento pasivo vinculado principalmente al yo. Etapa del yo

- Técnica: Lápices. Arcilla. Témpera. Pinceles de pelo largo. Hojas grandes de papel.
- **Etapa esquemática (7-9 años):**
 - Características: El descubrimiento de conceptos que se convierten en esquemas mediante la repetición.
 - Representación de la figura humana: Conceptos definidos, dependiendo del conocimiento activo y de las características de la personalidad. Los esquemas humanos se expresan mediante líneas geométricas.
 - Representación del espacio: Primer concepto espacial definido con la aparición de la línea de base. Descubrimiento de que se forma parte del ambiente. Representación subjetiva del espacio. Concepto del espacio-tiempo.
 - Representación del color: Relación definida entre el color y el objeto. Por la repetición se llega al esquema del color.
 - Diseño: No se aborda conscientemente. Las características del diseño se perciben mediante la necesidad de repetir.
 - Temas para la estimulación: «Nosotros». «Acción». «¿Dónde?». Temas en secuencia de tiempo (historietas). Interior y exterior.
 - Técnica: Lápices de colores. Tizas. Témperas. Papeles grandes. Pinceles de cerda. Arcilla.
- **Etapa de principio del realismo (9-11 años):**
 - Características: Mayor conciencia del yo. Alejamiento del esquema y de las líneas geométricas. Falta de cooperación. Etapa de transición.
 - Representación de la figura humana: Mayor rigidez. Acentuación de las ropas. Diferenciación entre niñas y niños. Tendencia hacia líneas realistas pero con mayor rigidez. Alejamiento de las representaciones esquemáticas.
 - Representación del espacio: Alejamiento del concepto de línea de base. Superposición. Descubrimiento del plano. Dificultades para establecer relaciones espaciales debido a actitudes egocéntricas.
 - Representación del color: Alejamiento de la etapa objetiva en el uso del color. Experiencias subjetivas del color con objetos de significado emocional
 - Diseño: Primer ensayo consciente de decoración. Uso de los materiales y de sus funciones con fines de diseño.
 - Temas para la estimulación: Cooperación mediante el trabajo en grupo, los métodos de trabajo y los temas. Profesiones diferentes. Trajes y vestidos. Superposiciones.
 - Técnica: No se usan lápices por el alejamiento de las expresiones lineales. Témperas. Arcilla. Recortes. Madera. Metal. Acuarela.
- **Etapa pseudonaturalista y del razonamiento (11-13 años):**
 - Características: Desarrollo de la inteligencia aunque inconsciente aún. Enfoque realista (inconsciente). Tendencia hacia una mentalidad visual y no visual. Inclinación por lo dramático.
 - Representación de la figura humana: Articulaciones. Observación visual de acciones corporales. Proporciones. Los de mentalidad no visual acentúan la expresión.
 - Representación del espacio: Necesidad de expresiones tridimensionales. Disminución del tamaño de los objetos distantes. Línea de horizonte en los de mentalidad visual.
 - Representación del color: Observación de los cambios de color en la naturaleza, en los de mentalidad visual. Reacciones emocionales ante el color en los de mentalidad no visual.
 - Diseño: Primer ensayo consciente de estilización. Símbolos para profesiones. Función de los distintos materiales.

- Temas para la estimulación. Acciones dramáticas en distintos medios. Acciones imaginadas y tomadas de poses que tengan significado (leyendo, practicando un deporte. Proporciones logradas poniendo el énfasis en el contenido. Colores correspondientes a distintos estados emocionales.
- Técnica: Acuarelas y témperas. Pinceles de cerda. Materiales muy diversos.

Añade Lowenfeld una última categoría que, aunque se escapa a las edades de Infantil y Primaria, es interesante citar para ver el proceso completo. Se trata de una denominada **etapa de la decisión o adolescencia** (13-17 años), que se caracterizaría por:

- Conciencia crítica hacia el medio.
- Aparecen tres grupos: visual, háptico e intermedio:
 - Tipo visual: Preocupación por el medio y la apariencia. Representación de la perspectiva, luces y sombras y atmósfera. Tridimensionalidad. Impresionismo en el color. Acentuación de la armonía y de lo decorativo. Interpretación estética de la forma, el equilibrio y el ritmo.
 - Tipo háptico: Preocupación por la autoexpresión y lo emocional. Proporciones subjetivas. Perspectiva de valor en relación con el yo. Utilización del color con valor psicológico y emocional.

2.4. CLASIFICACIÓN DE S. WILLIAM IVES Y HOWARD GARDNER

Data del año 1984, en el trabajo «Influencias culturales en los dibujos infantiles. Una perspectiva evolutiva», y se organiza en tres grandes momentos:

- **El dominio de patrones universales** (de 1 a 5 años). Durante estos primeros años los dibujos infantiles manifiestan rasgos comunes en cualquier tipo de cultura. Siempre y cuando los niños dispongan de los materiales necesarios para dibujar, comienzan a garabatear hacia los dos años. Durante su segundo año comienzan a controlar sus garabatos haciendo unos trazos junto otros, e imitando los trazos que hacen otros. Durante su tercer año crean formas simples como círculos o cruces y las combinan en composiciones simples como mandalas. A los cuatro comienzan a reproducir esquemas simples como renacuajos y soles. Los esquemas van enriqueciéndose durante el quinto año y los dibujos de figuras humanas, casas, perros, coches, árboles y flores siguen modelos muy similares en todo el mundo. Durante estos cinco años las influencias culturales son prácticamente nulas o muy pequeñas. A pesar de ello, el tipo de materiales e instrumentos para dibujar que tienen a su alcance, las actitudes de los adultos hacia sus dibujos y la significación y nombres que pueden atribuir a sus dibujos manifiestan la progresiva influencia del medio.
- **El florecimiento del dibujo.** Es un período de transición que abarca desde los 5 a los 7 años. Los niños han adquirido, especialmente a través del lenguaje, un gran dominio de las formas simbólicas dominantes de su cultura. Los esquemas gráficos para dibujar cada objeto se han diversificado de modo que una casa puede ser grande, pequeña, roja, etc. Son capaces de organizar los objetos en escenas y de seguir y rectificar el plan gráfico que tenían concebido. Es posible reconocer e interpretar perfectamente lo que dibujan sin explicaciones adicionales. El hecho de que el niño se encuentre en un momento de transición en el que las capacidades abiertas y flexibles propias de la especie humana comienzan a individualizarse según los modelos de cada cultura, confiere a los dibujos de estos años un especial encanto y atractivo. Durante este período, especialmente a través de la escolarización y más aún del aprendizaje de la escritura, ciertas estrategias gráficas empiezan a ser dominantes según las culturas. Comenzar a dibujar desde la izquierda hacia la derecha o a la inversa, y desde arriba hacia abajo, dependiendo bastante del tipo de

normas imperantes en la escritura.

- **El apogeo de las influencias culturales:** de los 7 a los 12 años. El niño está realmente interesado en dominar los modelos, esquemas y clasificaciones propios de su cultura. Para algunos significa una pérdida total de interés por el dibujo, para la mayoría es un período en el que desean que sus dibujos se parezcan a las cosas tal y como son. El realismo visual es una propensión generalizada. Pero en este período las influencias culturales son notorias. Así como en edades anteriores podía ser difícil distinguir cuál era la procedencia cultural de un dibujo infantil, ahora los rasgos comienzan a ser inconfundibles. Así los niños europeos tendrán mucho más interés que los pertenecientes a otras culturas en lograr representaciones con perspectiva.

2.5. PUNTUALIZACIONES SOBRE LA CLASIFICACIÓN DE LOWENFELD HASTA LOS DOCE AÑOS ²

2.5.1. Consideraciones previas

Este autor presenta una descripción detallada de las modificaciones que va sufriendo el lenguaje gráfico de los niños, a medida que van madurando en sus aspectos físico, intelectual y afectivo. Con posterioridad a esta investigación se han realizado otros estudios pero, a pesar de los cambios que puedan haberse producido en el desarrollo de la expresión plástica infantil -a partir de la llamada «cultura de la imagen»- es posible considerar que las aportaciones de esta obra, permanecen vigentes. Si bien se ha observado que los límites de edades, pueden haber descendido un poco con respecto a los estadios que se mencionan en el estudio, (lo que antes era común entre los niños de 6 años, ahora lo es entre los de 5, por ejemplo) de todas formas, el orden de sucesión de las diversas etapas del desarrollo, continúa siendo el mismo.

Lowenfeld propuso un análisis de la evolución de la expresión plástica infantil en términos de estadios, enfoque que considera la evolución gráfica hasta la adolescencia. Es el primero en considerar el estudio del dibujo dentro del contexto general de toda la actividad creadora del niño, al igual que el modelado y las construcciones, por ejemplo. Sus reflexiones se ven completadas por el estudio del dibujo de niños con dificultades de visión y del modelado en niños ciegos. Como consecuencia, se comprende mejor su perspectiva, que va mucho más allá del modelo visual.

Para este autor los dibujos infantiles son la expresión del niño en su integridad, en el momento que está dibujando. El niño se describe a sí mismo, sin encubrimientos. La huella de su individualidad queda registrada indefectiblemente. Cada dibujo representa los diferentes ámbitos de su persona, podría considerarse en un plano horizontal: su capacidad intelectual, su desarrollo físico, su aptitud perceptiva, el factor creador, el gusto estético y también el desarrollo social del individuo. Pero también sus creaciones nos muestran lo que puede considerarse un plano vertical: todas las transformaciones que se van sucediendo a medida que crece y se desarrolla.

Al estudiar este desarrollo, Lowenfeld articula un sistema de estadios o etapas. Los estadios están definidos por la manera en que el sujeto aprehende la realidad. Las etapas evolutivas han sido clasificadas de acuerdo con aquellas características del dibujo infantil que surgen espontáneamente en niños de la misma edad mental. Para esta clasificación, considera mayor número de asuntos de los que estimaban estudios anteriores, centrados especialmente en la figura humana. Además de esto, toma en cuenta: el desarrollo del grafismo, la manera de distribuir en el espacio las formas,

² Seguimos un trabajo de Carmen Alcaide titulado «El desarrollo del arte infantil en la escuela, aportaciones de Viktor Lowenfeld».

el diseño y el uso del color.

A medida que los niños cambian, también varía su expresión creativa. Los niños dibujan en una forma predecible, atravesando etapas bastante definidas que parten de los primeros trazos en un papel y van progresando hasta los trabajos de la adolescencia. Aunque consideramos estas etapas como diferentes pasos en la evolución del arte, resulta a veces difícil decir dónde termina una etapa y comienza la otra. Es decir, el desarrollo en el arte es continuo y las etapas son puntos intermedios en el curso del desarrollo. No todos los niños pasan de una etapa a otra en la misma época. Sin embargo, excepto para el caso de los niños discapacitados mentales o el de los superdotados, estas etapas se suceden ordenadamente, una después de otra, y la descripción de cada una es un elemento valioso para comprender las características del niño y su capacidad artística en un momento determinado.

Describir los cambios que se producen en la expresión plástica infantil, resulta más fácil que explicar las causas de que dichos cambios tengan lugar. Según Lowenfeld, no hay una línea recta de progresión desde un garabato muy pobre que traza un niño pequeño para representar un objeto hasta la gran precisión que puede lograr un adolescente dibujando el mismo objeto.

Las afirmaciones de que los niños dibujan lo que saben y no lo que ven, no tienen fundamentos lógicos, cualquier niño pequeño puede describir los rasgos de las personas y las cosas, con mucho más detalle de lo que le interesa representar. No se debe pues, a falta de capacidad sino a que, aparentemente, se sienten satisfechos con la imagen que han elegido para «significar» dicho objeto. Parecería que lo que el niño está dibujando, es lo que tiene importancia para él en dicho momento.

«Si se considera el dibujo como un proceso que el niño utiliza para transmitir un significado y reconstruir su ambiente, el proceso del dibujo es algo mucho más complejo que el simple intento de una representación visual. (...) Resulta evidente que hasta el mismo niño está incluido en cada dibujo, es espectador y actor al mismo tiempo».

Los dibujos de los niños nos permiten apreciar que comienzan desde un punto de vista egocéntrico, para ir adquiriendo progresivamente una mayor conciencia de sí mismo como parte integrante de una sociedad organizada. Se puede suponer que, lo que interpretamos como el dibujo de un hombre, tal vez no sea más que la representación del propio yo, que va tomando forma en la mente de cualquier individuo. Para este autor, todas las líneas empleadas por el niño para representar la realidad no tienen relación estrecha con esta realidad y menos aún con la realidad visual, la mayoría de las veces el niño emplea formas y líneas que pierden su significado cuando están separadas del conjunto. Habla de «líneas geométricas» (puntos para los ojos, líneas para los dedos, rectángulos para el torso, etc.) que son las que constituyen una representación esquemática, que indica las características esenciales de la figura representada.

Pero, antes aún de llegar al esquema, Lowenfeld se interesa por las primeras representaciones gráficas infantiles que se producen en torno a los 2 años. Es la etapa del garabato. El niño de esta edad, hace trazos desordenados en el papel, que poco a poco se van organizando y controlando. Pero no es hasta los 4 años cuando las figuras dibujadas comienzan a ser reconocibles. El estadio siguiente, el llamado preesquemático, en el cual el niño hace sus primeros intentos de representación, dura hasta los 6 años aproximadamente. La característica esencial de esta etapa, es el dibujo del ser humano, con lo que ha dado en llamarse el monigote, representación que por lo general, se limita a cabeza y pies. Cualquier otro objeto del ambiente, puede ser representado sin relación de tamaño ni espacio. El siguiente estadio es el esquemático, entre los 7 y 9 años. El niño desarrolla ahora, un concepto definido de la forma, sus dibujos simbolizan partes de su entorno de forma descriptiva. Aparece una interesante disposición espacial: la línea de base. Al alcanzar los 9 años, inicia una etapa de creciente realismo, que llega hasta los 12. El niño tiene más conciencia de sí mismo, se interesa más por los detalles y por su entorno social.

Después de los 12 los niños quieren representar el ambiente que los rodea, de forma más realista, con profundidad y perspectiva. Lowenfeld la llama pseudonaturalista. Es la edad del razonamiento y está caracterizada por grandes conflictos. Alrededor de los 14 o 15 años es el verdadero despertar artístico de los adolescentes o el abandono de este tipo de expresión. Lowenfeld denomina esta etapa como de decisión.

2.5.2. El garabato

El garabato es la primera expresión gráfica que desarrollará el niño fundamentalmente en la casa, en guarderías y en el primer ciclo de la Educación Infantil.

La primera representación es el garabato sin control. Es el movimiento por el movimiento mismo. El niño traza líneas moviendo todo el brazo hacia adelante y hacia atrás, sin importarle la dirección visual. Produce trazos impulsivos, estos pueden ser rectos o ligeramente curvos y a menudo sobrepasan los bordes del papel. El niño puede estar mirando hacia otro lado mientras garabatea. Sólo le interesa el placer del movimiento, que será siempre lo más amplio posible para facilitarle el control muscular del gesto.

El garabato controlado se caracteriza por el intento de dirigir la mano en la misma dirección de un trazo ya realizado para poder repetirlo, y por el entrenamiento en la realización de figuras cerradas. En este movimiento, el niño toma conciencia de la posibilidad de controlar el grafismo que está realizando.

El garabato con nombre es cuando el trazo adquiere valor de signo y de símbolo. El niño ya no dibuja por simple placer motor, sino con una intención; aunque el garabato no sufra en sí demasiadas modificaciones, el niño espontáneamente le pondrá un nombre. El mismo trazo o signo puede servirle para representar distintas cosas y también es posible que cambie en el transcurso de su tarea el nombre de lo que ha dibujado. Es una etapa de mucha trascendencia en su desarrollo, es un indicio de que el pensamiento del niño ha cambiado. Pasa del pensamiento meramente kinestésico al pensamiento imaginativo. Es ahora, alrededor de los tres años y medio, cuando se percibe una intención previa a la acción. Sin embargo, muchas veces un trazo que, al comenzar el dibujo significaba una cosa, puede cambiar de denominación antes de terminarlo.

Una característica importante que destaca Lowenfeld, es que los niños no están interesados en la realidad visual. Una línea ondulante, puede ser un perro corriendo, pues también tienen un significado real para el dibujante las sensaciones de movimiento, de suavidad o de velocidad. Padres y maestros no deben forzar al niño a que dé nombre a sus garabatos, ni darles su propia versión adulta sobre el tema. Solamente se deberá mostrar entusiasmo y dar confianza por este nuevo modo de pensar.

De los últimos períodos del garabateo cuando, por lo general, los niños ingresan en el segundo ciclo de la Educación Infantil, surge naturalmente un método diferente de dibujo: la creación consciente de la forma. A estos primeros intentos de representación Lowenfeld los denomina: etapa preesquemática

2.5.3. Etapa Preesquemática

Hacia los 4 años el niño comienza los primeros intentos conscientes para crear símbolos que tengan un significado y, aunque son la progresión lógica de la etapa anterior, tienen su fundamento en la relación significativa vivida por el niño. En esta etapa está buscando lo que posteriormente va a ser su esquema personal por eso se perciben cambios constantes de formas simbólicas, ya que cada individuo tiene su particular forma de expresar los elementos cotidianos como la figura humana, animales o construcciones. Es el comienzo real de una comunicación gráfica. Los trazos

van perdiendo su relación directa con los movimientos corporales característicos de la etapa anterior, son ahora controlados y se refieren a objetos visuales (que se perciben a través de la vista). El conjunto indefinido de líneas, que era un garabato, va evolucionando hacia una configuración representativa definida. A menudo un adulto es capaz de entender el dibujo, sólo si el niño está muy familiarizado con la técnica elegida. Es ahora cuando aparecen las primeras representaciones de objetos y figuras reconocibles para un adulto, ya que anteriormente, los niños daban nombres a formas totalmente incomprensibles para los mayores.

Generalmente, la primera figura lograda es la humana. Esta se constituye por yuxtaposición, inclusión y combinación de trazos ya dominados con anterioridad. Se le suele denominar monigote, cabezudo, cabeza-pies o renacuajo. La importancia de la representación humana es fundamental durante toda la infancia. Está comprobado que el niño no trata de copiar el objeto visual que pueda tener delante. La causa de que sólo dibuje la cabeza y los miembros, ha suscitado varias teorías: es probable que se esté representando a sí mismo desde una perspectiva egocéntrica del mundo y que trate de dibujar lo que ve de sí mismo sin mirarse en un espejo. Otro punto de vista, probablemente al hilo de ciertos análisis de Piaget -que descubrió que los niños de seis años, creen que el pensamiento tiene lugar en la boca- afirma que el monigote es la representación de lo que el niño sabe de sí mismo en ese momento. La cabeza es el lugar donde se come, se habla y donde está realmente el centro de la actividad sensorial. La adición de los miembros la hace móvil y funcional. Esta teoría sin embargo no explica el porqué los niños no representan todas las otras partes del cuerpo que saben enumerar verbalmente.

Un dibujo es siempre, una abstracción o esquema que resulta de una amplia gama de estímulos complejos. En esta construcción del esquema, también juega un papel de considerable importancia la imitación de los modelos que lo rodean, como pueden ser los cómics, los personajes televisivos, las películas de animación o la influencia de las críticas del adulto. Progresivamente, a través de numerosas repeticiones expresivas y vivencias de experiencias emotivas, los dibujos se irán completando con detalles. Al mismo tiempo se organizarán de manera más rígida y convencional. Hacia los 6 años, dejará de variar y modificar los símbolos representativos, para establecer un cierto esquema de cada cosa, que repetirá continuamente.

En cuanto a la elección del color, Lowenfeld dice que los niños de esta etapa están menos interesados en el cromatismo, que en la forma. Al haber descubierto su habilidad para trazar estructuras que él elige, se deja dominar por esta circunstancia. Hay poca relación entre los objetos que pinta y su color real. La relación es más sentimental que de otro estilo. Probablemente elija su color favorito para representar a su madre, y un color amarillo para pintar un cuento gracioso, o marrón para una tema triste. Muchas veces la elección es sólo por asuntos mecánicos, emplean simplemente el color que tienen más cerca, o el más espeso, o el que tiene el pincel más limpio. Aunque el niño no está interesado en establecer una determinada relación con el color, disfruta con su utilización. La función del adulto es dar todas las posibilidades para que la criatura experimente, no debe nunca decir que el cielo es azul y no verde. Debe permitir que el niño descubra por sí mismo, sus propias relaciones afectivas con el color y su utilización armónica en los trabajos que realice.

Entre los artistas adultos, la organización del espacio pictórico, difiere ampliamente de unos a otros. No sólo dentro de los mismos individuos en distintas etapas de su producción sino también, teniendo en cuenta aspectos culturales. No se concibe el espacio en Occidente de la misma forma que en Oriente, ni lo concebían los egipcios como los griegos. No es más correcta la perspectiva geométrica del Renacimiento, que el espacio jerárquico del Gótico. Muchos artistas contemporáneos prefieren utilizar el soporte como plano bidimensional (en ancho y alto) y otros continúan representando una profundidad que atraviesa el plano el de la imagen. Con esto, tenemos que admitir que no hay un criterio determinado para decidir sobre la corrección de la representa-

ción espacial. Es un tema subjetivo y cultural.

Entre niños de esta edad, el espacio es entendido como todo lo que rodea a la figura principal. No es una organización tan caprichosa como pueden creer a simple vista los adultos. Los objetos secundarios representados, flotan alrededor de esa figura central porque el niño los enumera y se sitúa él como centro de la organización espacial. La incapacidad del niño para relacionar las cosas entre sí, en el espacio, es una clara indicación de que no está aún maduro para cooperar socialmente y que tampoco podrá relacionar las letras entre sí, para aprender a leer. Puesto que está en una etapa de egocentrismo, las experiencias que están relacionadas con él mismo, son las que resultan más significativas. Por lo tanto, Lowenfeld afirma que el niño en esta etapa está emocionalmente consustanciado con sus relaciones espaciales.

Enseñar a un niño de esta etapa, la idea que tienen actualmente los adultos del espacio, no sólo sería inútil, sino perjudicial para la confianza en sus propios trabajos creadores. El niño no tiene en esta etapa un plan consciente de trabajo antes de comenzar. Para Lowenfeld el papel del esquema sólo puede comprenderse si se considera que ese esquema es fruto de una larga búsqueda individual, íntimamente ligada con la personalidad del niño.

2.5.3. Etapa Esquemática

Lowenfeld aclara que, aunque cualquier dibujo pueda ser considerado como un símbolo o esquema de un objeto real, él lo utiliza con una significación específica: «es el concepto al cual ha llegado un niño, respecto de un objeto, y que repite continuamente mientras no haya alguna experiencia intencional que influya sobre él para que lo cambie».

Las formas en esta etapa son más definidas ya que su pensamiento se ha hecho más operatorio (según Piaget); es la etapa en que su pensamiento da los primeros pasos hacia el desarrollo del pensamiento abstracto. La figura humana responderá al esquema o concepto que el niño se haya formado a través de su experiencia. Advierte que la diferencia entre esquema repetido y estereotipo, es que el primero es flexible y presenta desviaciones y variaciones, mientras que el segundo es siempre exactamente igual.

Las diferencias entre los esquemas de distintos niños pueden depender de muchas causas. En primer lugar, nunca podrían ser iguales los esquemas de dos niños que son distintos. En gran medida, la causa de que algunos esquemas sean muy ricos y otros lo sean menos, se debe a las diferencias de personalidad, pero también es importante la actividad del maestro. El grado hasta el cual el maestro ha podido activar el conocimiento pasivo del niño, mientras éste estaba dando forma a sus conceptos.

El esquema tiene su desarrollo máximo alrededor de los 7 años y se refiere tanto a las personas, como al espacio y los objetos. Es de esperar que a esta edad, logren representar un esquema humano con sus detalles característicos y que para el adulto resulten fácilmente reconocibles. Como dijéramos anteriormente, las partes componentes, no tienen valor por sí mismas, los niños utilizan líneas y formas geométricas -círculos o triángulos- como así también formas irregulares para el esquema de piernas, ojos o ropa. Sólo tienen significado cuando se ven integrados en el todo, y dependen en gran medida del mayor o menor conocimiento que el niño tenga del cuerpo. Por lo tanto, el esquema humano es algo muy personal y puede considerarse como un reflejo del desarrollo del individuo.

El principal descubrimiento de esta etapa es que el niño descubre que existe cierto orden en las relaciones espaciales, ya no piensa en objetos aislados sino que establece relaciones entre los elementos y se considera a sí mismo como una parte del entorno. Esta evolución se expresa, al menos en nuestra cultura, por la aparición de lo que el autor llama la línea de base, al principio el niño colocará todo en el borde inferior de la hoja de papel; posteriormente dibujará una raya para

simbolizar la base sobre la que se encuentran los objetos. Esta referencia de ordenación luego se extenderá a la aparición de una línea de cielo y el espacio entre ambas representa el aire o atmósfera. Aunque a los adultos les parezca extraño, la línea de tierra y de cielo es una ilusión óptica convencional tan válida, como la representación del encuentro de ambas líneas, en la línea del horizonte.

El esquema espacial que utiliza el niño es absolutamente bidimensional y la línea de base está considerada universal. «La línea de base es el indicio de que el niño se ha dado cuenta de la relación entre él y el ambiente». Algunos niños, duplican la línea de base. Sitúan la segunda más arriba, representando otra parte más alejada del mismo paisaje. Estos casos denotan un desarrollo mayor y, aunque la representación sigue siendo bidimensional, es un paso hacia la perspectiva.

Si bien esta representación espacial es la más común, en ocasiones, a raíz de alguna experiencia afectiva, pueden desviarse de este tipo de esquema y usar representaciones espaciales subjetivas. Resulta muy interesante analizar lo que ha dado en llamarse el proceso de doblado, que significa representar los objetos perpendiculares a la línea de base, aún cuando resulte que aparecen en forma invertida al observador. Para representar por ejemplo, ambos lados de una acera, o de un muelle, algunos niños necesitan girar el papel, o cambiar ellos de sitio y dibujar las figuras opuestas. Se comprende mejor la intención doblando el papel por la mitad para reconstruir la escena.

Otras formas de representación espacial en esta etapa pueden ser, la desaparición completa de la línea, representando la escena desde arriba. El abatimiento de un plano de apoyo, - poner en vertical el plano horizontal- para mostrar perfectamente lo que está ocurriendo en él, puede dar lugar a la representación de planta y elevación en el mismo trabajo. También según la necesidad, pueden aparecer líneas de base en cada lado del papel, para representar por ejemplo, la circunvalación de un espacio.

Hay una representación del espacio muy particular de esta etapa a la que Lowenfeld llama la representación de espacio-tiempo. Es la manera que tienen los niños de señalar acontecimientos que tuvieron lugar en distintos momentos. Puede surgir de la necesidad de comunicación. Por ejemplo, quieren «narrar un cuento y a la vez escucharlo». Esta es la razón por la que encontramos diferentes episodios representados por una secuencia de dibujos. De alguna manera, es el sistema de los cómics, aunque no los separen en cuadros delimitados. También puede surgir de la idea misma de movimiento, sin un especial intento de comunicación, como el niño que se dibuja en su dormitorio y luego la escalera que ha debido bajar y, finalmente él mismo abajo, en la mesa del desayuno.

Otra de las representaciones espaciales es la de radiografía o rayos X. Es un sistema por el cual los niños, representan al mismo tiempo, el exterior y el interior de algún ambiente cerrado, sin que para ellos tenga ninguna importancia, la real posibilidad visual.

Como es lógico, el niño descubre que hay relación entre el color y el objeto. Y como también es comprensible para esta etapa, elige un color para cada objeto y siempre repite el mismo. El color ha dejado de ser absolutamente afectivo como lo era en etapas anteriores. Esta circunstancia es reflejo directo de desarrollo progresivo del niño. Lowenfeld afirma que «El niño ha comenzado a desarrollar la capacidad de categorizar, de agrupar cosas en clases y de hacer generalizaciones». Aunque ciertos objetos son pintados con colores comunes para todos los niños, como el cielo azul o la hierba verde, cada niño desarrolla sus propias relaciones de color. Aparentemente la primera relación significativa que un niño tiene con el color determinará la formación del esquema, que no cambiará a menos que otra experiencia significativa así lo requiera. Al igual que en las desviaciones de espacio y forma, estas modificaciones del esquema nos permitirán ahondar en el significado de las experiencias del niño. El esquema de color es un indicio del proceso que conduce al pensamiento abstracto y muestra que el niño puede generalizarlo a otras situaciones,

a partir de su propia experiencia.

Puesto que en esta etapa un niño puede ver relaciones lógicas entre los objetos, y entre él mismo y su medio, es el momento oportuno para proponerle juegos en los que necesite de la cooperación y relación. También se lo considera preparado para el aprendizaje de la lectura, pues podrá relacionar las letras entre sí para descubrir palabras. Su mente en esta época se halla menos ligada al yo, por lo que está listo para interesarse por palabras y otros estímulos del mundo exterior. El niño está buscando un modelo o una estructura dentro de su medio. El concepto de sí mismo que se desarrolle en este momento, puede ser un factor importante en sus relaciones con la capacidad de aprendizaje y con la gente. Los propósitos básicos de un programa de plástica para ellos, deben tender a «desarrollar una imagen positiva de sí mismos, alentar la confianza en los propios medios de expresión y proveer la oportunidad para que se origine el pensamiento divergente constructivo».

2.5.5. Los comienzos del Realismo

Hacia los 9 años la representación esquemática y las líneas geométricas no bastarán para permitir que el niño se exprese; intenta ahora enriquecer su dibujo y adaptarlo a la realidad. Por esto tendrá que abandonar el uso de líneas geométricas, convertidas en un medio de expresión inadecuado, para seguir un medio de representación más realista, en la que los detalles conserven su significación cuando estén separados del conjunto.

Para Lowenfeld el concepto de realismo no significa «reproducción fotográfica de la naturaleza», sino la tentativa del sujeto por representar un objeto como un concepto visual, pero incluyendo sin embargo, cierta cantidad de experiencias y de informaciones que no tienen que ver necesariamente con el ámbito visual. El autor advierte que muchos confunden el término realismo, con el de naturalismo. Pero literalmente, éste último se refiere a naturaleza y el primero a lo que es real. Tan real puede ser un árbol o una montaña, como el egoísmo de un compañero o la alegría por ganar un partido de fútbol. Lo natural está y permanece aunque no lo miremos. Lo real arraiga en nosotros, por la experiencia que tenemos de ello.

Es una época en que sus pares –sus iguales- adquieren una gran importancia. Descubren su independencia social. Los chicos disfrutan con sus reuniones y códigos propios, en ese mundo lleno de emociones que los mayores no comprenden. Tratan de independizarse de los adultos, que generalmente no están dispuestos a abandonar la supervisión sobre ellos, por lo que propician actividades secretas. Es un momento ideal para fomentar la cooperación grupal y los hábitos de respeto y consideración. Las chicas, también se reúnen entre ellas, tienen sus secretos, se interesan por la estética personal y aunque agredan a los chicos, suspiran por los de secundaria. La gran importancia que adquiere el grupo, hace que esta etapa sea conocida como «de la pandilla».

El esquema, como apuntáramos antes, queda inadecuado pues es demasiado generalizador. Ahora, cada vez más consciente de su entorno, el jovencito necesita representar las diferencias que los caracterizan. Ya no necesita recursos expresivos que antes utilizaba como exageraciones y omisiones, y debido a su creciente conciencia visual, lo que es emocionalmente más afectivo, lo representa con mayor cantidad de detalles. Los cambios observados resultan de la significación del plano y de la idea de recubrimiento, lo cual entraña el retroceso y luego la desaparición de los trabajos de transparencia y doblado. En esta etapa, el niño adquiere un cierto sentido para los detalles, pero a menudo pierde el sentido de la acción y la figura suele ser más estática que en la etapa anterior. Va tomando conciencia de la superposición y busca representar la tercera dimensión.

En cuanto a la utilización del color, en poco tiempo pasa de una rígida relación color-objeto, a una caracterización detallada del verde-árbol, distinto del verde-hierba. Sin embargo no hay lugar

todavía, para la enseñanza de teorías del color, que haría que el niño despreciara su propia representación cromática.

La línea de base, aunque permanece para algunos, va desapareciendo para la mayoría. Comienzan a percibir el suelo como un plano y los objetos ya no se alinean en procesión. Gradualmente, lo que era línea de cielo, va descendiendo hasta encontrarse con la línea de tierra y ser percibida ahora como horizonte. A partir de esto, poco le cuesta comprender que un árbol puede superponerse al cielo marcando así una organización espacial más realista. Sin embargo, este creciente interés por la profundidad y el espacio no es consciente ni hace que conciben las sombras o que haya intentos de claroscuros.

A medida que los niños acrecientan sus relaciones con el ambiente, se hace más necesario, inculcarles el sentido de lo que es verdadero y de lo que no lo es. Se les deben proporcionar oportunidades para que descubran la belleza natural que se encuentra en los objetos -que por lo general coleccionan- desde piedras o caracoles, hasta mariposas o sapos. Esta característica puede dar lugar a enriquecer su capacidad perceptiva, observando, eligiendo y clasificando sus objetos preciados. Es un buen momento para ponerlos en contacto con todo tipo de materiales y texturas que podrán servir de base a diseños armoniosos, siempre en función de las cualidades específicas de cada uno de ellos.

Se comienza a notar un conocimiento consciente de la decoración y el diseño, lo que no significa que se les deba enseñar formalmente el diseño. «Identificarse con las cualidades de los materiales, aprender a conocer su comportamiento, es importante no sólo desde el punto de vista educativo, sino también ético, pues servirá para crear un sentimiento de sinceridad y autenticidad en el diseño».

Durante esta etapa, hay una fuerte presión sobre el niño para que se adapte a los adultos, a la sociedad y al grupo. Pero debería también inculcársele, la forma creativa de hacerlo, tratando de evitar que asuma una actitud conformista y masificada en la utilización de moldes impuestos. En este sentido, es de vital importancia, favorecer los intentos individuales del niño para hallar las propias respuestas y resolver problemas. El niño es más creador, cuanto más desee experimentar y explorar nuevas soluciones. Deben ser estimulados a utilizar los materiales de distintas maneras, para que sean más flexibles y seguros.

TEMA 5. EL PROBLEMA DE LA INTENCIÓN Y DE LA REPRESENTACIÓN EN EL DIBUJO INFANTIL

En lo que se refiere a la intención, el niño dibuja para divertirse, es un juego más. También es un medio de exploración, de descubrimiento, de expresión... Puede haber intervalos de semanas sin dibujos o bien otros momentos de intensa actividad. Como todo juego, puede llegar a ser obsesivo. Es un juego tranquilo, que no exige compañeros, lo que le da un especial atractivo para los niños de edades más tempranas. Se puede practicar por niños tranquilos, en los momentos de soledad, o por niños activos cuando se encuentren fatigados o cuando, simplemente, quieran cambiar de actividad. No tiene finalidad: en este sentido literal del término, es una actividad inútil. Para el niño no existe una aplicación directa de lo que está realizando. Sin embargo, lo toma tan en serio como el resto de juegos.

Suele dedicar los dibujos a una persona determinada; se los dedica y, en cierto modo, espera el juicio que emita esa persona. Aunque no les afecte demasiado el juicio negativo sobre el dibujo, cuando éste se produce suelen presentar alguna excusa. Puede romper, emborronar o corregir el dibujo. Esta corrección la suele situar junto al otro dibujo, muchas veces sin tocar para nada el anterior. Las correcciones no siempre vienen motivadas por un juicio adverso, sino por iniciativa propia: cambio de esquemas, nuevos conocimientos...

Una vez completada la evolución gráfica, representará con predilección los temas de su entorno o experiencia. Puede darse el caso de insistir en dibujos que le gusten cualquiera que sea el motivo. Podríamos determinar los siguientes factores como representativos de la intención, que resultaría de la concurrencia de los mismos y no de ellos aislados:

- Circunstancias externas (gusto del adulto, objetos que tenga en ese momento a su alrededor).
- Circunstancias internas (recuerdos, sentimientos).
- Asociación de ideas (el dibujo evoca por asociación la idea de un objeto, sensaciones...).
- Automatismo gráfico (repetición de unos grafismos, puede ser inmediato o continuo).

Por otra parte, el dibujo suele recibir una interpretación de su autor. Mientras que la intención es la prolongación de la idea que el niño ya lleva en la mente en el momento de empezar su trabajo, la interpretación es debida a una idea que lleva en la cabeza mientras lo ejecuta y cuando lo considera finalizado. El caso más normal, por ello, es que ambas ideas coincidan y que la segunda idea contribuya a afianzar a la primera (es decir, que la interpretación corrobore a la intención original). Pero no siempre esto se produce. Según sea el resultado final, puede variar.

Muy a menudo la interpretación está determinado por la semejanza final del trazado con un objeto ya conocido por el niño. Y no sólo el conjunto del dibujo puede recibir una interpretación diferente a la intención, sino también los detalles.

A veces, la opinión del adulto, cualquier comentario, tiene mucho que ver en la postrera interpretación que el niño dé al dibujo.

1. COLOR

Bien puede repetirse -para comenzar- lo ya apuntado sobre este importante elemento al hablar de la clasificación de LOWENFELD. Así, recordamos como:

- De los dos a los cuatro años el color no se usa conscientemente. Se utiliza para diferenciar los garabatos únicamente.
- De los cuatro a los siete su uso es emocional, de acuerdo con los deseos, no con la realidad.

- De los siete a los nueve años existe una relación definida entre el color y el objeto y como se llega a un esquema del color por la repetición.
- De los nueve a los once años se produce un alejamiento de la etapa objetiva en el uso del color y se ensayan experiencias subjetivas del color con objetos de significado emocional.
- De los once a los trece años se observan los cambios de color en la naturaleza, en los niños de mentalidad visual y se producen reacciones emocionales ante el color en los de mentalidad no visual.

Por otra parte, pero también continuando con el color, incluso, aclarando algo de lo dicho, vale la pena llamar la atención sobre otros aspectos:

- Pobre uso del color: Cuando apenas es utilizado color para expresar lo deseado o los colores están muy tenues y pálidos.
- Adecuación del color: Cuando el color empleado en una persona, animal u objeto se corresponde con su modelo en la realidad o la explicación de su utilización es satisfactoria. Puede por lo tanto ser adecuado o no.
- Color inusual: Cuando no es frecuente su presencia en la vida real, aunque esto responde más a patrones y esquemas culturales o estéticos que a una falta de correspondencia con la realidad.
- Color usual: Cuando el color empleado se corresponde con las formas más frecuentes de aparición en la realidad. Los indicadores de color guardan una gran relación entre sí, ya que suelen estar presentes la combinación de varios de ellos.
- Seriaciones de color: Cuando se colorea uno o más elementos del dibujo a franjas, colocando un color junto a otro sin que esto responda al realismo visual, principio de realidad, o criterios estéticos o artísticos. La seriación resultante puede abarcar otros criterios ya definidos como son: adecuado, inadecuado, inusual. Por ejemplo: si la seriación definida semejante a un arco iris estuviera en una persona, casa u objeto. La seriación de color al igual que la seriación de elementos tiende a repetir la combinación pudiendo por tanto resultar una seriación de color ordenada o desordenada.
- Preferencia cromática: Se trata de la predominancia de uno o más colores sobre el resto, independientemente del contenido o tema desarrollado. Se ha observado que en las alteraciones psicológicas cuando se orienta trabajar al sujeto con su color preferido, lo utiliza sin tener en cuenta la adecuación del tema al color seleccionado, no sucediendo así en los niños que no presentan alteraciones psicológicas.

Muy variados son también los diversos valores simbólicos que se han asignado a los distintos colores. Así, por ejemplo:

- El amarillo simboliza la luz del sol. Representa la alegría, la felicidad, la inteligencia y la energía. El amarillo sugiere el efecto de entrar en calor, provoca alegría de vivir, estimula la curiosidad y la actividad mental y genera energía muscular. Con frecuencia se le asocia a la comida.
- El rojo es el color del fuego y el de la sangre, por lo que se le asocia al peligro, la guerra, la energía, la vida, el activo, el ardor, la fortaleza, la determinación, así como a la pasión, al deseo y al amor. Es un color muy intenso a nivel emocional. Mejora el metabolismo humano, aumenta el ritmo respiratorio y eleva la presión sanguínea.
- El naranja combina la energía del rojo con la felicidad del amarillo. Se le asocia a la alegría y al sol brillante. Representa el entusiasmo, la felicidad, la atracción, la creatividad, la determinación, el éxito, el ánimo, la necesidad de contacto social y público, la impaciencia y el estímulo. Es un color muy caliente, por lo que produce sensación de calor. Sin embargo, el naranja no es un color agresivo como el rojo.
- El azul es el color del cielo y del mar, por lo que se suele asociar con la estabilidad y la

profundidad. Representa la lealtad, la confianza, la sabiduría, la inteligencia, la fe, la verdad y el cielo eterno. Se le considera un color beneficioso tanto para el cuerpo como para la mente. Retarda el metabolismo y produce un efecto relajante. Es un color fuertemente ligado a la tranquilidad, la paz y la calma.

- El verde es el color de la naturaleza por excelencia. Representa armonía, crecimiento, exuberancia, fertilidad, frescura, madurez, sensibilidad e intuición. Tiene una fuerte relación en el plano emocional con la seguridad. Por eso se contrapone al rojo (connotación de peligro). El color verde tiene un gran poder de curación. Es el color más relajante para el ojo humano y puede ayudar a mejorar la vista.
- El negro representa el poder, la elegancia, la formalidad, el inconsciente, la muerte y el misterio. Es el color más enigmático y se asocia al miedo y a lo desconocido. El negro representa también autoridad, fortaleza, intransigencia. También se asocia al prestigio y la seriedad.
- El marrón representa la seguridad y la planificación.
- El púrpura aporta la estabilidad del azul y la energía del rojo. Se asocia a la realeza y simboliza poder, nobleza, lujo y ambición. Sugiere riqueza y extravagancia. El color púrpura también está asociado con la sabiduría, la creatividad, la independencia, la dignidad. Hay encuestas que indican que es el color preferido del 75% de los niños antes de la adolescencia. El púrpura representa la magia y el misterio.

Finalmente, es necesario añadir que el dibujo de un solo color puede denotar pereza o falta de motivación.

2. ESPACIO Y TIEMPO

Aunque son elementos independientes, se unifican por las íntimas relaciones que mantienen.

El espacio es uno de los primeros conceptos que el niño posee. Su representación en el papel plantea la percepción que tiene de la tercera dimensión: existe para él como dimensión real, pero no siempre siente la necesidad de representarla. La conquista espacial esta manifestada por la expresión de la perspectiva.

El tiempo podría considerarse como una cuarta dimensión. Su representación surge como necesidad de comunicación. El niño busca en los dibujos expresar cosas que han sucedido en distintos momentos. Esto le lleva a representar, también, distintos espacios. Para representar tiempo y espacio suele recurrir a soluciones del tipo **rayos X**, que representan en un mismo dibujo el interior y el exterior de un mismo objeto. Esto responde no sólo a una cuestión espacial sino también al aspecto temporal.

También se manifiesta este aspecto en los dibujos con **doble línea de base**, en los que el espacio comprendido entre ambas carece, en principio, de significación y responde a la necesidad del niño de expresar los acontecimientos en una sucesión (simulando una cinta transportadora en la que, a la vez que se sucede el paso del tiempo se suceden también los espacios y sus contenidos)- Sin embargo, es después de la aparición de una **tercera línea de base** cuando surge la necesidad de cubrir un espacio, que está comprendido entre la línea central y las dos extremas (superior e inferior), en lo que podríamos considerar primeros indicios de perspectiva.

3. LOCALIZACIÓN DE ELEMENTOS EN EL SOPORTE

Si consideramos el área total del dibujo dividida en tres zonas horizontales, tendríamos lo siguiente:

<p>- A -</p> <p>Los dibujos en esta zona superior pertenecerían al dominio intelectual y se relacionarían, además, con la imaginación y por el deseo por conocer y descubrir cosas nuevas...</p>
<p>- B -</p> <p>Los dibujos en esta zona media serían más emotivos y menos cerebrales.</p>
<p>- C -</p> <p>Los dibujos en esta zona inferior expresarían un predominio vital. Aquí se suelen representar las necesidades físicas y materiales.</p>

Por otro lado, si el área total del dibujo la dividimos en tres zonas verticales, tendríamos lo siguiente:

<p>- A -</p> <p>Los dibujos en esta zona izquierda indicarían de individuos con preferencias por el pasado, falta de adaptación al presente e introversión.</p>	<p>- B -</p> <p>Los dibujos en esta zona media mostrarían personas con interés por el presente y adaptación al mismo.</p>	<p>- C -</p> <p>Los dibujos en esta zona derecha denotarían a personas con interés por el futuro, gran sociabilidad y capacidad de adaptación.</p>
--	--	---

4. MODELO INTERNO

El dibujo infantil no constituye una mera copia de la realidad. La representación del objeto cobra forzosamente forma de imagen visual, pero ésta no es la reproducción de una percepción, sino una reconstrucción original resultante de una elaboración espontánea y, a la vez, muy compleja. Lo que reproducen los dibujos es el llamado «modelo interno». Éste aparece no sólo en los dibujos hechos libremente, sino también en los copiados (sea la copia del natural o de láminas). En estos casos, el objeto sólo sirve de sugestión, siendo el modelo interno lo que realmente es dibujado. El modelo interno es uno de los elementos que el arte adulto menos evolucionado mejor conserva: si comenzamos a realizar un retrato -por ejemplo- lo más frecuente es recurrir a formas estereotipadas para dibujar la forma de la cara, las cejas, la nariz, etc.

Estas formas suelen ser similares tanto si se copia como si no (siempre, naturalmente, que no se preste la suficiente atención), es decir, que los dibujos copiados y los inventados son prácticamente iguales y que, incluso, cuando se copia un dibujo, pueden aparecer detalles que no pertenecen a dicho modelo.

Un primer medio de jerarquizar el valor de esos detalles es el de observar cuáles figuran en el primer dibujo de los que presentan un mismo tema. El orden de aparición de los detalles secundarios nos va indicando su importancia relativa. En esa jerarquía existe una distinción clara

entre lo que son detalles y lo que constituye el elemento esencial o sustancia.

El primer dibujo sobre un tema trae consigo la creación de un modelo interno para ese tema. Una vez creado, el niño tiende a mantener el modelo para todos sus dibujos sobre el mismo tema, si bien un espacio de tiempo largo sin realizar dibujos puede llevarle a plantearse el tema como nuevo, teniendo a su vez que volver a crear un nuevo modelo interno. El modelo interno interviene tanto en el dibujo como en el significado que el niño le atribuye. Tanto es así, que a veces no es capaz de reconocer sus mismos dibujos de etapas anteriores.

5. MOVIMIENTO

El niño relaciona la creación con la dimensión de tiempo y para él la obra no es el resultado final, sino la sucesión de estados de equilibrio/desequilibrio por los que va pasando lo que crea y recrea. Estos cambios en el estado de su trabajo, las diferentes fases, le dan a los dibujos una dimensión más. Es la respuesta de la que obtendrá la idea y el concepto de tiempo.

El niño es consciente del movimiento y, en sus juegos, dota a objetos inanimados e inmóviles de tal cualidad. Le gusta indagar la movilidad en lo que le rodea y le gusta, sobre todo, que es capaz de controlar ese movimiento.

Al acabar los dibujos explicará las acciones de tal o cual personaje, siendo éstas muy importantes en la configuración final de los mismos, y puede acompañarlos de una especie de líneas cinéticas similares a las empleadas en los cómics.

6. REPRESENTACIÓN DE FIGURAS

6.1. DIBUJOS NO FIGURATIVOS

6.1.1. Los garabatos

Los garabatos básicos son 20 clases de dibujos realizados por los niños a partir del año y medio (obviamente no se trata de ningún término peyorativo). Tienden a seguir un orden bastante predecible. Comienzan con un «garabato desordenado y pasan por diversas fases -garabato controlado, garabato con nombre- hasta llegar a ser dibujos reconocibles por los adultos. A partir de los tres años, el niño se decanta por un único tipo de garabato.

Los garabatos son movimientos que muestran la tensión muscular y no requieren control visual. Pueden presentar variantes, sobre todo al hacerse bajo control ocular. Es frecuente que aparezcan superpuestos, pues debido al cansancio el niño se limita a cambiar la dirección del trazo para aliviar la tensión muscular.

Revelan la aptitud natural de todos los seres humanos para el dibujo. No se trata de que todos ellos puedan llegar un día a destacar con respecto a esas cualidades, sino tan sólo que pueden desarrollarlas como el resto de aptitudes hasta un grado medio de expresión bastante aceptable. El hecho que un niño no pueda hacerlos está indicando una grave deficiencia, física o mental.

Se catalogan distintos tipos, siendo los de más fácil ejecución los denominados de las siguientes formas:

- Líneas verticales múltiples.
- Líneas horizontales múltiples.
- Líneas diagonales múltiples.
- Líneas curvas múltiples.
- Líneas alternas múltiples.
- Unilineales (vertical, horizontal, diagonal, circular).

- No lineales (pueden ser como puntos y comas).

6.1..2. Los patrones de disposición

Cualquier dibujo puede analizarse también a partir de los patrones de disposición. Se trata de estudiar la disposición o la forma que los trazos adoptan en la totalidad de la superficie del papel, aunque no haya una aplicación tan amplia como el estudio de los garabatos.

Los patrones de disposición nacen espontáneamente, sin que el niño sea dirigido ni copie, y son una respuesta visual al proceso garabateador. Sugieren figuras a las que luego dará forma rellenando una superficie o dibujando alrededor un contorno. Este proceso está vinculado a la percepción y la percepción, al cerebro.

Esto nos lleva a precisar la primera diferencia entre los patrones y los garabatos que radica en que para los patrones sí es necesario un control ocular. Los niños de dos años, incapaces aún de trazar contornos bien definidos, poseen sin embargo la suficiente coordinación óculo-manual como para controlar el global de la superficie sobre la que trabajan. La propia creación va alterando esa percepción global de la superficie. Comienza con un estímulo vacío (el blanco de papel o el negro de una pizarra) que poco a poco se va poblando de garabatos. Éstos hacen cambiar sucesivamente la respuesta del niño ante cada nueva configuración.

La principal aportación de los patrones es que revelan la percepción de las relaciones figura/fondo (una de las leyes fundamentales de la Gestalt). También son importantes porque revelan el desarrollo evolutivo del control en la formación de figuras y también porque demuestran la voluntariedad en los trazados (círculos, cuadrados, triángulos).

Todo patrón de disposición revela datos sobre la percepción. Por ejemplo, el centrado muestra que el ojo es consciente del borde del papel y el espaciado en los bordes indica que se percibe el perímetro.

En su estudio no es necesario conocer de antemano la orientación del papel con respecto al niño. Consideraremos como horizontal la línea más larga del papel, pues parece que el niño prefiere también esta colocación (se trata de una explicación que tiene bases fisiológicas: nuestra visión está más desarrollada en sentido horizontal ya que la propia distribución de los ojos y la suma de los ángulos de visión de los mismos se dispone en este sentido, más ancho que alto).

Se suelen catalogar en numerosos tipos, si bien se admitirían algunas variantes y no está demostrado el orden de su aparición. Presentamos la catalogación de Kellogg:

- **Los diagramas** (2-3 años). Vienen precedidos por una serie de líneas múltiples entrecruzadas, paralelas, interseccionadas, etc. que forman figuras implícitas (no demasiado ni muy claramente definidas) denominadas diagramas nacientes (o prediagramas). Suelen ser cuadrados, triángulos o círculos y se identifican en 17 tipos, que se agrupan en categorías que casi se corresponden con los futuros diagramas propiamente dichos: cruces en aspa o griegas implícitas, líneas de base implícitas, cuadrados implícitos, círculos implícitos, triángulos implícitos, formas irregulares. Los diagramas, por tanto, se dividen en seis categorías; cinco de ellas son formas regulares y una irregular: cuadrado o rectángulo, triángulo, círculo u óvalo, cruz griega, cruz en aspa o de San Andrés y forma irregular. Por otra parte, además, presentan estas otras características: están trazados con bastante precisión, aunque no pueda hablarse de geometría pura; suelen aparecer junto con otras estructuras y casi nunca aislados; su aportación más importante es que revelan la acción de la memoria, ya que suponen un recuerdo de las estructuras existentes en los garabatos anteriores.
- **Las combinaciones** (3-4 años). Una combinación es la unión de dos diagramas. Pueden aparecer separadas, superpuestas y contenidas. Las más habituales son las de cruz griega

y cruz en aspa y la de cualquiera de ellas más una forma (cuadrado, círculo, triángulo o irregular). También son frecuentes las uniones de círculos y cuadrados.

- **Los agregados** (3-4 años). Son unidades de tres o más diagramas, por lo que el número de sus posibilidades es infinito. Constituyen el grueso del dibujo infantil entre los tres y los cinco años. El gusto infantil -innato- por el equilibrio impiden que se conviertan en revoltijos de formas sin sentido.. Se distinguen tres tipos de equilibrio: de arriba a abajo, de derecha a izquierda y de conjunto.
- **Las mandalas** (3-4 años). Mandala es una palabra sánscrita que significa círculo. Está muy asimilada en las religiones tántricas, esto es, budismo e induismo. Se aplica a estructuras concéntricas, circulares o cuadradas, que representan las reencarnaciones de la rueda de la vida y se asocian a la existencia de ocho radios -suma de cruces griega y en aspa-. En el cristianismo primitivo se relacionó con la idea de perfeccionamiento, de laberinto, y se tradujo en forma ovalada -mandorla- para encerrar las imágenes de Cristo en majestad del arte bizantino y románico. Son estructuras que nacen espontáneamente en el arte infantil y pueden ser círculos o cuadrados divididos en cuadrantes por cruces (sean éstas griegas o en aspa) o en octantes por la suma de ambas. También aparecen estructuras concéntricas. Resultan muy agradables para el niño, tanto en su realización como en su contemplación.
- **Los soles** (3-4 años). Son el producto de la evolución de sus garabatos precedentes y como todas las estructuras lineales simples, revelan un proceso mental y evolutivo muy complejo. Siempre aparecen después de otras formas de agregados más complejas. Aunque trazan líneas curvas y rectas, es muy difícil para un niño trazar una figura cortada por varias líneas y mantener su centro despejado (al menos hasta los tres años). El estímulo precedente parece ser el de las mandalas. Se deduce, pues, que en ningún caso se realizan con intención de imitar la realidad: el primer sol no representa al Sol. Parece ser que suministran el estímulo para los primeros dibujos de la figura humana.
- **Los radiales** (3-4 años). Antes que la figura humana aparece otra forma que va a influir en la colocación de brazos y piernas: el radial. Se entiende por radial el conjunto de líneas que parten de un área reducida del papel, por lo general un punto. Su trazado se hace desde ese punto hacia afuera. Una fuente importante de su origen es el patrón de disposición (abanico en línea de base). El caso más frecuente el de la cruz griega y la de aspa.

En conclusión, se puede hablar de distintos estadios dentro del desarrollo del dibujo infantil. Los tres primeros se refieren a las estructuras no figurativas vistas y abarcan desde el año y medio hasta los cuatro años:

- El primer estadio abarca los garabatos y los patrones, si bien en cualquiera de los siguientes se puede clasificar según los patrones de disposición. Se inicia antes de los dos años.
- El segundo comienza con los prediagramas y se centra en los diagramas. Comienza antes de los dos años y continuará hasta los tres.
- El tercero tiene lugar a los tres años y puede prolongarse hasta los cinco. Engloba combinaciones, agregados y las figuras lineales equilibradas (mandalas, soles y radiales).

El cuarto estadio (que veremos a continuación) comprende todos los trabajos pictóricos figurativos: figuras humanas, casas, transportes, animales, vegetales...y su edad de comienzo ronda los cuatro años.

Los cuatro estadios abarcan desde el primer garabato hasta los cinco años, edad en que se suele enseñar al niño a copiar los esquemas que la sociedad fomenta, cortando de raíz las conexiones que aún mantiene con las estructuras abstractas originales que han generado todo su universo gráfico. Es en esta edad cuando el papel del educador será clave, puesto que de él depende que el niño siga considerando -con toda la razón del mundo- que dispone de aptitudes suficientes (innatas y universales) para comunicarse y expresarse mediante la plástica.

6.2. LA FIGURA HUMANA

El origen del primer dibujo de la figura humana pudiera estar en el garabato (círculo con circunferencia) que se convierte en diagrama oval y que a su vez se transforma en agregado en forma de cara. Las partes del cuerpo que suelen acompañar a este agregado se detectan en los garabatos (líneas vertical, horizontal, diagonal y circular simples) y en todos los diagramas. También son claves las influencias de mandalas, soles y radiales. El esquema de su evolución gráfica abarca desde los cuatro a los ocho años, si bien hay que considerar como antecedentes los garabatos con nombre que aparecen mucho antes. Así pues, se pueden establecer las siguientes etapas, en las que distinguimos las siguientes características:

- 2 a 4 años: garabato con nombre.
- 4 a 6 años: búsqueda de esquemas complejos, repeticiones para afianzarlos y variaciones según cambio de conceptos.
- 6 a 8 años: esquema definitivo.

También se pueden establecer variaciones emocionales:

- Desproporciones (exagerar o disminuir diversas partes según importancia).
- Omisiones (falta de partes especialmente conflictivas).
- Estereotipos (repetición de esquemas sin variaciones perceptibles).

La figura humana es el motivo favorito para el arte infantil. No procede de la observación de la vida cotidiana y presenta un estadio evolutivo avanzado de la capacidad mental de creación. El niño que desarrolle dibujos de una gran variedad de ellas no debería manifestar ningún problema de aprendizaje, ni en lectura, ni en escritura, ni en comprensión... No será su capacidad intelectual sino otra cosa (factores emocionales, ambientales, etc.) lo que no funcione bien. En la mayoría de los casos las figuras humanas representan al propio niño o a las personas que forman parte de su entorno. Los rasgos más importantes suelen ser el rostro y las posiciones de los brazos y de los pies.

Muchos son los tipos, en el momento de su génesis y desarrollo, que podemos distinguir:

- La primera figura humana recibe el nombre de **figura con trazos en la parte superior de la cabeza**, debido a unos signos de múltiples formas posibles, que tiene localizadas en ese lugar. Se deben al recuerdo del equilibrio mandaloide, que se refuerza con unas extremidades (que el niño puede denominar también «orejas» que salen de la parte central de la cabeza. Se denota claramente que no procede de la observación del mundo exterior, sino de la evolución de sus garabatos precedentes.
- La **figura humana sin trazos** surge de la evolución de la anterior. En ella se alargan voluntariamente las extremidades, sobre todo las inferiores. De ellas suelen surgir después las superiores. Ya no sugiere una mandala, sino un diagrama.
- La **figura humana mandaloide** encaja en un círculo cruzado, con cabeza, brazos, piernas y pelo en equilibrio de cruz. Puede basarse en la cruz griega o la de aspa.
- La **figura humana radial** suele manifestarse con los brazos caídos, por lo que también es frecuente interpretarla erróneamente: no revela fatiga, ni cansancio.
- La **figura humana sin brazos** constituye también un diagrama y, a veces, también un patrón de disposición. Lowenfeld la considera «expresión de un estado de ánimo individualista». Sin embargo, todos los niños la hacen, y siempre después de haber realizado la figura con brazos, por lo que su omisión no puede achacarse a inmadurez o distracción, sino a finalidades estéticas.
- La **figura humana sin piernas** es un caso relativamente raro. Puede responder a razones estéticas, pero el caso más frecuente es que se deba a trabajos inacabados.

- El **agregado humanoide** es una figura con cara, en la que algunos trazos pueden sugerir el tronco y las extremidades. No es dominante en el desarrollo evolutivo ni tampoco frecuente.
- La **figura humana en agregado** es una incorporación de rasgos humanoides a formas no figurativas. Su realización surge a posteriori de la realización de un agregado cualquiera, en el que el niño (tal vez por indicación del adulto) cree reconocer rasgos humanos, que acentúa colocándole ojos, boca, etc. Revela que el niño considera la figura como una unidad estética incorporada a la totalidad de su dibujo.
- La **figura humana con orejas** tiene a ambos lados de la cabeza unos trazos que le dan ese nombre. Están situados en el lugar que previamente ocupaban los brazos. Sigue manteniendo configuración mandaloide esto es, de equilibrio. No muestra ningún interés anatómico, ni por el tamaño ni por la forma de las orejas.
- La **figura humana con brazos alados** es bastante común. Sustituye los brazos por unos grafismos variadísimos realizados solamente por razones estéticas. Como en el caso anterior, el niño sabe cómo son los brazos, pero no siente necesidad de asemejarlos a sus grafías.
- La **figura humana con cabeza grande y cabeza pequeña** denota la influencia del arte adulto manifestado en los cómics y televisión. En el primer caso se confiere al dibujo un equilibrio vertical, mientras que la segunda produce un efecto triangular de conjunto.
- La **figura humana en parejas** puede mostrar similitudes o mostrar diferencias, caso que lleva al adulto a juzgarlas. Estos juicios presentan la dificultad de que esta división en sexos está debida a los detalles y los ropajes, que pueden ser diferentes en cada cultura. Los niños no suelen mostrar interés por dibujar los órganos sexuales porque hasta los 6 años no tienen interés por las anatomías realistas. Además no hay que olvidar algunas razones de tipo sociocultural, como los tabúes, que suelen retrasar dichas manifestaciones.
- La **figura humana en grupos** puede aparecer con el mismo tamaño o mostrando gradaciones. En este caso se las llama «familias» y las semejanzas -no obstante- siguen primando sobre las diferencias. Los distintos tamaños hacen referencia a la edad o al sexo.
- La **figura humana de palotes** es una versión bastante tardía y poco común. Para Kellogg se suele aprender copiando los modelos que ofrecen los adultos cuando intentan explicar a un niño cómo deben dibujar a un ser humano. También puede copiarse del trabajo de los otros niños. Parece ser que constituye una reducción espontánea del concepto de ser humano que tiene el niño.

6.3. OTRAS FIGURAS

Además de figuras humanas, el arte infantil se puebla de toda una serie de formas. Como ocurre con todo lo precedente, serán los garabatos básicos y su posterior evolución lo que motive las primeras de estas manifestaciones. Más tarde, con la intervención del adulto, se producirán cambios y variantes que los irán poco a poco transformando. Pero en un principio, -como en el caso de las figuras humanas-, se trata de formas universales:

- **Los animales.** Los primeros intentos del niño por dibujar animales pueden tener como resultado que apenas se distinguen de la figura humana. En dichos esquemas se colocan los mismos elementos pero en distinta posición, variando para el niño su significado. La más frecuente consiste en colocar horizontalmente la posición del tronco, incorporando las extremidades (aunque no necesariamente) a la parte inferior del dibujo. Es una transformación nada difícil para un niño de cuatro años. Puede ayudarle el hecho de que

los adultos utilicen esquemas muy similares a los suyos cuando dibujan animales.

- **Las casas.** Las casas se dibujan combinando diagramas de forma diversa y, en un principio, nunca como observación de las casas de la calle. Sin embargo, la intervención del adulto es muy rápida en este caso, lo que hace al niño adoptar un tipo que intentará incluir entre sus grafismos. Sus formas son arquetípicas y universales. Son parecidas en todo el mundo y en las diferentes culturas. Son uno de los elementos que el arte adulto menos evolucionado mejor conserva. Los elementos de la casa (ventanas, puertas, chimenea, tejados, humo, caminos...) se corresponden igualmente a diagramas y no son pretendidamente realistas. Por otra parte, estos elementos no siempre tienen por qué representarse en las casas.
- **Las plantas.** Se incluyen en este tipo todos los elementos vegetales, principalmente árboles y flores. Su origen está en todos los garabatos precedentes. Más claramente en las mandalas, soles y radiales para las flores y en la figura humana sin brazos para los árboles. En éstos son incluidos trazos innecesarios para una configuración natural del rostro, que hace que se les califique como arboles frutales o en flor. Los árboles y las flores no se dibujan según su tamaño real ni según las proporciones que mantienen con el resto de figuras. Los niños son conscientes de éstas, pero prefieren someter sus dibujos a finalidades estéticas. Cuando las estructuras mandaloideas aparecen en los árboles se asemejan a las ramas. La influencia del adulto se manifiesta aquí muy claramente con la configuración del árbol en forma de diagrama triangular. Se debe a razones culturales y suele denominárselos árboles navideños. Los adornos, etc. son la más clara influencia del adulto.
- **Los transportes.** Los dibujos de este tipo incluyen coches, barcos, aviones, trenes, cohetes... Aunque sus formas procedan de los garabatos anteriores y sus primeras manifestaciones sean similares a las casas, son unos elementos extraordinariamente influenciados por el entorno, ya que se asimilan los diferentes ejemplos que la sociedad propone. Los esquemas suelen ser comunes en lo referente a coches y barcos, así como a pájaros y aviones. La novedad que aportan es que una vez que el niño descubre esquemas válidos para la opinión del adulto y para la suya propia, los combinará en diferentes escenas que pueden dar lugar a verdaderos juegos que el niño practica sobre el papel, solo o con compañía de otros.

Algunas de las figuras más usuales que aparecen en los dibujos infantiles y su posible significado, aunque este es un campo extenso y complejo, pudieran ser los siguientes:

- La casa: Representa las emociones vividas desde el punto de vista social y nos transmite una información importante sobre su grado de apertura o de cerrazón con respecto a su entorno inmediato.
- El sol: Representa la energía masculina y define nuestro lado más independiente y combativo.
- La luna: Al contrario que el sol, representa la energía femenina, íntimamente ligada a la dulzura, la adaptación al entorno y la intuición.
- Las nubes: Denotan una sensibilidad hacia el ambiente social, el niño es consciente de que la vida tiene tanto momentos agradables como otros más difíciles.
- Arco iris: Símbolo de paz y armonía, representa la protección.
- El árbol: Afecta a los aspectos emotivo, físico e intelectual del niño. Puede que sea la figura más completa en el dibujo infantil, ya que se puede analizar por partes: la base (o raíces) (energía física del niño), el tronco (actitud hacia el exterior) y las ramas (imaginación y creatividad).
- Flores: el niño está deseando agradar a los demás.
- Animales: Según el tipo de animal el niño dibuje nos señalará el tipo de preocupaciones

- o necesidades que tiene (físicas, emotivas, intelectuales...).
- Vehículos: Nos indican la actitud social del niño, es decir cómo se “conduce” con los demás.

7. RITMO Y ARMONÍA

En los dibujos infantiles podemos ver trazos seguros, armónicos, confiados, serenos...en personas maduras o adaptadas. Veremos inseguridad, repetitividad, titubeos...en el trazo de los indecisos. Trazos muy pensados en perfeccionistas. Graciosos o ágiles en personas sensibles.

Un trazo libre nos puede dar mucha información sobre la personalidad del niño y es conveniente saber entenderlo. El trazo es el resultado de una orden motora. Un movimiento de la mano que requiere gran coordinación viso-motriz, y esto necesita aprendizaje. Pero existe otro aspecto: el de cuándo, cómo y hasta qué punto debemos intervenir en el aprendizaje del mismo a cargo del niño.

El desarrollo del control viso-grafo-motriz se inicia hacia los tres años y medio y su progresión pasa por tres momentos: control del gesto en el aire, control del gesto sobre el papel y control del grafismo.

8. TIPO

Se entiende por tipo la representación que un niño da a un mismo objeto o motivo a través de sus dibujos. Presenta una evolución gradual resultante de dos factores:

- Un elemento de estabilidad/conservación.
- Un elemento de cambio/modificación.

Conservación es la tendencia del niño a reproducir de la misma manera los dibujos del mismo motivo. Manifiesta rutina, automatismo. El automatismo se manifiesta en que el niño sigue realizando detalles en sus dibujos, de los que ya olvidó el significado.

Modificación es una variación en los motivos. Las modificaciones producidas en un primer dibujo tienden a mantenerse en los siguientes.

El niño manifiesta su tendencia a la conservación del tipo, no sólo en sus dibujos sino también con relación a los dibujos de los demás. Espera que los dibujos que otros individuos realizan a petición suya, estén ejecutados siempre de la misma manera. El niño acepta esos tipos de otras personas, pero exige en ellas que la misma fidelidad que él tiene hacia sus tipos la manifiesten ellas hacia los propios, cuando dibuja para otra persona, adopta los tipos de esa persona en lugar de los suyos. Esta circunstancia se llama «duplicidad de tipos» y el niño simultanea dos tipos diferentes para un mismo motivo (tema), uno para satisfacción personal y otro para la de los demás.

La modificación del tipo puede ser producida tanto por los objetos reales nuevos que el niño ve, como por los modelos o dibujos de otras personas que hacen figurar el objeto de una manera distinta a como lo hace él. En ocasiones, la transferencia determina no una modificación del tipo existente, sino la aparición un tipo nuevo. Todo esto se manifiesta en la aparición de detalles excesivos, a menudo inverosímiles, que reflejan la movilidad anímica característica del niño.

9. TRAZO

«Las reglas generales de la grafología son aplicables -según Corman- en gran medida al dibujo, dado que la forma en que el sujeto utiliza un lápiz y traza puntos, rectas y curvas es reveladora de la psicomotricidad y, por tanto, de sus disposiciones afectivas». Así pues, desde un punto de vista grafológico, pero aplicado al dibujo, podríamos distinguir los siguientes aspectos

del trazo:

Amplitud: Los dibujos con líneas amplias y expansivas, que llegan incluso a salirse del papel, se corresponderían con personas extrovertidas que proyectan esa expansión hacia el exterior. Por el contrario, esas figuras diminutas, a veces con trazos entrecortados, que apenas se atreven a ocupar una pequeña parte del papel, nos indicarían una inhibición de la expansión vital y una tendencia a la introversión.

Fuerza: Un trazo fuerte, que puede llegar incluso a romper el papel, significa fuertes pulsiones, vitalidad, audacia y, en ocasiones, violencia o liberación instintiva. Un trazo flojo, consistente incluso en una señal tan leve que apenas se ve, significa pulsión (energía psíquica profunda que orienta el comportamiento hacia un fin y se descarga al conseguirlo) débil, suavidad, timidez o inhibición de los instintos.

Carácter: Un trazo continuo y sin cortes indicaría docilidad y tranquilidad. Un trazo inseguro e impulsivo indicaría inseguridad e impulsividad.

Estos elementos pueden combinarse, de manera que exista una fuerza amplia y continua, que se dispersa en la hoja, o una fuerza contenida, incluso inhibida.

TEMA 6. EL DIBUJO INFANTIL COMO INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN DEL MUNDO INFANTIL: INTELIGENCIA, CREATIVIDAD Y PERSONALIDAD

1. INTRODUCCIÓN

El dibujo es una manifestación del individuo a través de la cual puede evidenciarse su manera de pensar y comprender lo que le rodea, así como reflejar su propia personalidad, sentimientos, intereses y problemas. Por ello, y sobre todo porque mucho antes de que los niños lleguen a dominar el lenguaje hablado y escrito son capaces de hacer dibujos bastante explícitos, éste se ha convertido en un instrumento utilísimo de investigación del mundo infantil.

Se trataría, pues, no tanto de estudiar el dibujo infantil en sí mismo, sino como un medio para observar o deducir la inteligencia, la creatividad o la personalidad.

2. EL DIBUJO INFANTIL COMO TEST

En el campo artístico, como en tantos otros, se han desarrollado una serie de tests, destinados mayoritariamente al posible diagnóstico de capacidades, pero también sujetos a la determinación de un correcto gusto estético. Mencionamos algunos de los más habituales agrupados en sus diversas categorías, pero fundamentalmente y con la única intención de dar información sobre el asunto.

2.1. TESTS PROYECTIVOS Y DIAGNÓSTICO DE LA PERSONALIDAD

- **Test de Lüscher**, que extrae sus conclusiones a partir de la elección de colores. El núcleo del test lo constituyen ocho colores que van ordenándose jerárquicamente por parejas mediante una elección de simpatía. Trabaja con siete tablas de colores, de 73 casillas cada una, en la que aparecen 25 colores distintos. Deben realizarse 43 elecciones distintas. La información descubriría la estructura psíquica consciente e inconsciente de la persona.
- **Test de la pirámide de colores de Pfister**, que publicaron Hess y Hiltmann, y que marca una diferencia con respecto al anterior que consiste, precisamente, en la construcción de una pirámide variable con 15 pequeños cuadrados de colores. Cada color adquiere un determinado valor posicional en función de su colocación en el vértice, el centro o la base de la pirámide. Se parte de la idea de que existe una relación causal entre la elección y la posición del color. «Se llegó a la conclusión de que el azul es el color de los medianamente adaptados, el rojo de los estimulados y el verde de quienes presentan una conducta anormal».
- **Test breve de Frieling**, creado sobre la base de 32 pares cromáticos, inspirado en Goethe.
- **Test del árbol de Koch (1972)**, que ofrece indicios para la comprensión de la estructura del individuo. Se puede aplicar a partir de los seis años y consiste en dibujar un árbol frutal libremente, sin limitación de tiempo. Se consignan datos desde el mismo proceso de elaboración del dibujo, que se asocia a la concepción del hombre. Para evitar que los niños se ciñan a un árbol tipo (árbol-patrón), se les indica que debe ser distinto de los normales.
- **Test de la casa-árbol-persona de Buck** que informa sobre la estructura de la personalidad, la inteligencia, los mecanismos de defensa y los conflictos neuróticos.
- **Test de conversión de la familia en animales de Brem-Gräser**, mediante el cual, las

representaciones de animales abren al niño las posibilidades de manifestar su antipatía por el entorno. Cada miembro de la familia es representado por un animal, sin importar la calidad del dibujo. Existe un diálogo posterior a la realización del mismo y se aplica desde los cuatro a los catorce años.

- **Test del dibujo de una persona de Koppitz.** Se trata de dibujar una figura humana y se utiliza para determinar rasgos evolutivos y factores emocionales del niño.
- **Test multidimensional del dibujo de Bloch, Meier y Schmid** , que precisa de una minuciosa preparación ya que son necesarios siete rotuladores de distinto color, un bloc y un cronómetro. Se trata de dibujar una serie de dibujos libres en un tiempo limitado. Se dispone de treinta minutos para hacer treinta dibujos. Potencia la posibilidad de crear asociaciones. Es un tes válido para niños y adultos, en el que el investigador interviene lo menos posible.
- **Test de dibujos de Wartegg** . Se trata de completar un dibujo partiendo de una serie de signos que aparecen en ocho casillas dispuestas en dos filas. No hay limitaciones para realizar los dibujos, salvo las temporales, que son de 30 minutos.
- **Test de Wartegg-Biedma**, parte de muestras de signos repartidas como en el caso anterior. No hay tiempo límite.
- **Test de Rorschach**, sobre el que se cuentan hasta 4.000 publicaciones, y que se resume en una serie de diez láminas en las que se presentan manchas de tinta (kleksografías) simétricas, originadas al azar. El objetivo del test es asimilar las imágenes mnésicas (engramas)- desencadenadas ante la presentación de las láminas- a complejos de sensaciones actuales y extraer así conclusiones acerca de la personalidad del sujeto. La valoración se orienta hacia la escuela psicoanalítica.
- **Test de diapositivas**, consta de tres diapositivas en las que aparecen manchas. Es un test colectivo y se utiliza para seleccionar de entre un grupo de personas a aquellas más apropiadas para otros posibles estudios. No existe límite de tiempo y la valoración coincide con la del test de Rorschach.

2.2. TESTS DE RENDIMIENTO

Pertenecerían también a este apartado los citados anteriormente «TEST CASA-ÁRBOL-PERSONA» y «DIBUJA A UNA PERSONA». Ambos test registran en poco tiempo una multiplicidad de factores perceptivos, motrices, intelectuales, emocionales y sociales.

En cuanto al primero de ellos, su aportación está en ordenar los caracteres gráficos individuales según niveles de inteligencia. Se llega a cuatro cocientes de inteligencia distintos.

El segundo obtiene el cociente de inteligencia comparando la edad mental conseguida por la puntuación de la edad cronológica.

Otro test diferente a los anteriores es el de **Oseretzky**, que sirve como primera orientación sobre el estado evolutivo motor en niños y adolescentes. Fue perfeccionado por **Sloan** y contiene un total de 57 categorías: 16 para la coordinación viso-motora, 17 para la diferenciación figura-fondo, 8 para la atención a la constancia de la forma., 8 para el reconocimiento de la situación espacial y 8 para la comprensión de situaciones espaciales.

2.3. TESTS DE APTITUDES ARTÍSTICAS

Tal vez el más conocido sea el de **Juicio Estético de Meier** que consta de 100 láminas que combinan cuadros de artistas famosos con imágenes de autores que no lo son. Las láminas se

corresponden de dos en dos. En ellas aparece una reproducción correcta de la obra y otra que presenta una serie de variantes (una especie de juego -salvando las distancias- de los siete errores). Las variaciones se refieren a simetría, ritmo, equilibrio, composición... La tarea del sujeto investigado es elegir la mejor imagen. Estos rasgos se han ido completando o sustituyendo en sucesivas modificaciones del test por destreza manual, concentración, inteligencia estética, capacidad perceptiva, fantasía creadora y capacidad de juicio estético.

El **test de Graves sobre Juicio de Dibujos**, se presenta probando 90 dibujos abstractos.

Por último, el **test de Aptitudes de Horn**, revisa los anteriormente presentados y se compone de tres partes:

- Examen para la aptitud del dibujo: dibujar 20 objetos sencillos.
- Ejercicio de dibujo libre: composiciones abstractas sencillas partiendo de figuras geométricas.
- Examen de la fantasía: modificar 12 rectángulos en los que se han trazado una serie de líneas.

3. DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA

Entre los trabajos que se han realizado en el sentido de utilizar el dibujo como forma de conocimiento del desarrollo intelectual, es necesario subrayar el de Florence **GOODENOUGH** con su **test de Inteligencia Infantil por medio del estudio de la figura humana**, que es una de las pruebas más conocidas y experimentadas y que, muy sucintamente, viene a fijar que en él obtiene mejor puntuación el dibujo que manifiesta una mayor cantidad de diferenciaciones o distinciones.

En su obra apunta que en los niños en edad escolar (mayores de seis años) parece notarse una tendencia a completar la configuración de las extremidades, tanto brazos como piernas, de izquierda a derecha. Esta secuencia parece invertirse en los estudios realizados a niños no escolarizados o en edad preescolar, para ser más concretos.

Este orden a la hora de dibujar los trazos, también es estudiado en las figuras o garabatos radiales. Según él, las figuras radiales recuerdan el argumento de Rhoda Kellogg al provenir de los dibujos de un sol. Los trazados radiales son producidos por niños de menor edad y no son infrecuentes las configuraciones en parejas.

La frecuencia formal a la hora de configurar figuras humanas parece decantarse por la realización de un círculo, esto es de la cabeza. Por tanto, podría decirse a simple vista que lo más habitual es que elaboren las figuras (los dibujos en general) de arriba a abajo. Sin embargo, él mismo cita los estudios de Elga ENG que parecen afirmar lo contrario, y justifican los primeros por los datos adquiridos por la experiencia. Estos mismos estudios se han trasladado a zonas poco desarrolladas y poco escolarizadas, concretamente a Honduras por parte de Marcia BERNBAUM, corroborando esa tendencia a dibujar de abajo a arriba. De ello puede deducirse que es la experiencia, la práctica, la costumbre o lo que podríamos llamar la «sabiduría» lo que hace que un niño que dibuja una figura humana se decida por empezar el trazado de ésta por la parte superior, tal vez motivado por el intento de que el resto de la figura quepa en el espacio del papel.

Completando el estudio anterior, parece ser que los brazos son la última de las partes que un niño dibuja cuando se enfrenta a la figura humana.

Resulta también interesante la interpretación que Goodenough aporta a los dibujos denominados de rayos X. Si para Kellogg eran una doble manifestación espacio-temporal, él sostiene que se puede tratar, en ocasiones, de la confirmación de que el niño comienza por hacer aquellas partes que considera esenciales (el núcleo), desde las que se dirige a las partes accesorias. De este modo se explicarían las figuras humanas sobre las que se ha dibujado un vestido que,

aunque cubre el cuerpo, deja perfectamente visibles las líneas de su trazado.

Entre los últimos condicionantes a los que hace referencia está el espacio disponible, que provoca que los dibujos se adapten a él cobrando, en ocasiones, aspectos inverosímiles. En ellos, como en las figuras humanas que estudiamos según Kellogg, el interés estético prima sobre el realismo. Y, aquí, también es innegable el sentido práctico.

En ocasiones, el espacio físico no sólo viene determinado por el tamaño/posición del propio papel, sino por el primer elemento del dibujo que traza el niño, y que hace que, a partir de ese momento, el dibujo deba ir cambiando y adaptándose a los trazos precedentes (aquí habría que apuntar la importancia que Lucquet otorga al proceso de realización y no tanto al resultado de la obra).

FREINET, por su parte, apoya sus postulados en su **Escalera del Dibujo** de cero a siete años. En su trabajo se esfuerza por distribuir los dibujos según una serie de repertorios gráficos, que él denomina «génesis», y que pueden corresponderse con los estudios de Kellogg sobre la figura humana, las casas, los coches y los animales. En casi todas ellas aporta un elemento nuevo que es el orden de aparición, algo no suficientemente estudiado (o no suficientemente valorado) por Kellogg.

En lo referente a la figura humana, comienza por la que denomina **el nacimiento**, en la que aprecia inseguridades, balbuceos...

Más tarde, con el surgimiento de las extremidades inferiores, define lo que para él es el **hombre cohete**. O, en el caso de extremidades superiores que sustituyen a las inferiores, en **la cabeza que anda**.

Señala también la curiosa disposición de **la mujer triángulo**, aunque sin atribuirle un sentido absolutamente sexista (no hay estudios demasiado convincentes en este terreno pues no en todas las culturas la falda es sólo asimilable al vestido de la mujer). También cita al **hombre cuadrado**.

Aunque hay una mayoría de aspectos comunes a los estudios precedentes, Freinet se inclina a pensar que la distribución determinada de las extremidades puede llegar a sugerir si no un estado de ánimo, sí un intento por expresar el movimiento.

En cuanto a la **génesis de las casas**, la sitúa en el mismo lugar de la figura humana, esto es, de un círculo cortado que progresivamente puede evolucionar hacia los diagramas cuadrados/rectangulares o hacia el triángulo, o hacia la mezcla de ambos.

Es una génesis común a la de los **transportes**, en los que aparecen una profusión de agregados (que en las casas serán ventanas, chimeneas, etc.) que constituyen los diferentes elementos de los transportes.

Los **animales**, por último, parecen provenir de unos orígenes mandaloides o solares, llegando a incluirse algunas influencias -no son conclusiones de Freinet-) de conceptos numéricos o de lectoescritura.

4. DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD

LOWENFELD propone un modelo de educación artística abiertamente centrado en el proceso de maduración espontánea del niño. Con él, los clásicos libros de láminas y otros métodos tradicionales quedaron definitivamente relegados al pasado. Se abrió paso una concepción de la educación artística que confiaba más en la capacidad creativa que en los conocimientos y habilidades, más en la fecundidad de los procesos que en la espectacularidad de los resultados. Para Lowenfeld lo decisivo en las enseñanzas artísticas no son los dibujos sino el dibujante.

A continuación presentamos, de forma esquemática y suficientemente clara, algunas de sus ideas sobre el desarrollo de la capacidad creadora:

- Comportamiento creativo e intelectual:
 - Aunque se les relaciona y confunde no debe ser así.
 - El comportamiento creativo es eminentemente divergente.
- La escuela y la capacidad creadora:
 - Generalmente la coarta frente al pensamiento divergente.
 - A la escuela le correspondería desarrollarla frente a la idoneidad (respuesta correcta o solución más apropiada), porque la capacidad creadora no puede adquirirse a edades más avanzadas, mientras que es dudoso que a los niños de la escuela primaria se les pueda enseñar mucho en materia de técnicas e idoneidad artística perdurables.
 - Esta labor hay que desarrollarla fundamentalmente en edades en que se sufre un bajón como son los 8 ó 9 años y los 12 ó 13.
- La capacidad creadora puede manifestarse en pautas como:
 - Ocupar el tiempo sin necesidad de estímulos.
 - Ir más allá de las tareas asignadas.
 - Hacer preguntas que sobrepasan los simples «porqué» o «cómo».
 - Sugerir formas distintas de hacer las cosas.
 - No tener miedo a hacer algo nuevo.
 - Ser observador.
 - No importar la opinión de los demás por parecer algo diferente.
 - Gozar haciendo experimentos con objetos familiares.
- Para comprobarla se pueden utilizar tests que han de medir:
 - La fluidez o número de respuestas.
 - La flexibilidad de ideas o criterios en las respuestas.
 - La propia originalidad de las respuestas.
- Métodos para desarrollar la capacidad creadora:
 - En general pasan por poner al sujeto ante situaciones que fomenten el pensamiento divergente.
 - El arte es un buen método pues fomenta los tres pasos del proceso creativo:
 - ▶ Problema o conjunto de circunstancias que es preciso modificar o resolver o que provocan, por lo menos, inquietud.
 - ▶ Reunión de las experiencias pasadas para atacar de frente el problema.
 - ▶ Resolución y evaluación del éxito del ataque.

Transcurridas varias décadas desde su aparición, el modelo educativo de LOWENFELD, comenzó a ser cuestionado al reconsiderarse las virtudes de los procedimientos tradicionales: ¿Es o no es conveniente que los niños aprendan a dibujar realísticamente. **Betty EDWARDS** no duda en contestar afirmativamente en su libro *Aprendiendo a dibujar con el lado derecho del cerebro*. Para ella, aprender a dibujar de forma realista no sólo es conveniente en las enseñanzas artísticas, sino que también debería considerarse como una actividad necesaria para desarrollar plenamente todas las capacidades y dimensiones de la persona. Describe un conjunto de ejercicios que recuerdan directamente los desde antiguo conocidos en el oficio pictórico: invertir las imágenes para poder captar mejor su organización gráfica independientemente de lo que esté representando; fijarse más en el espacio «vacío», que delimita las figuras, que en su «espacio interior» para dibujar su contorno. Estas técnicas, que tradicionalmente se habían justificado como recursos para agudizar la exactitud del sentido de la vista, son más bien -según la autora- procedimientos para activar las funciones y preponderancia del hemisferio cerebral derecho.

5. DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD

Además de la inteligencia y la creatividad, ha sido la personalidad la otra gran variable investigada a través del dibujo.

En este sentido, a modo de ejemplo y para comprender lo complicado que puede llegar a ser el tema, presentamos las aportaciones de **H. READ** en su obra *La educación por el arte*, en la que apunta como el arte:

- Ayuda a descubrir y buscar respuestas y a expresarse (autoidentificación y autoexpresión).
- Ayuda a potenciar la relación con el ambiente.
- Fomenta el aprendizaje a través de los sentidos.
- Fomenta capacidades como la de la expresión.
- Ayuda a conocer mejor el comportamiento y desarrollo del niño.

Según Read, en la expresión de los niños a través del dibujo se pueden distinguir ocho categorías con unos claros rasgos caracterizadores:

- Categoría orgánica:
 - Directa relación visual y simpática con los objetos.
 - Preferencia por los grupos más que por los objetos.
 - Percepción de las proporciones naturales y relaciones orgánicas (árboles que brotan del suelo, figuras humanas que se mueven de forma complementaria a otras, etc.).
 - Fidelidad a la percepción inmediata.
- Categoría empática:
 - Preferencia por el detalle característico más que por la totalidad conceptual.
 - Transmisión de la atmósfera.
 - Comunicación de sensaciones que se experimentan como pertenecientes al objeto exterior, es como una especie de expresionismo condicionado por el objeto.
- Categoría patrón rítmico:
 - El dibujo impone un patrón a los hechos observados.
 - Se toma un tema y se repite invirtiéndolo y variándolo hasta llenar todo el espacio.
- Categoría forma estructural:
 - Es una categoría rara.
 - El objeto se reduce a una fórmula geométrica, pero originada en la observación.
 - Se produce una estilización de un tema, una percepción del patrón o modelo en el modelo natural, más que en el uso del objeto natural para establecer un patrón.
- Categoría háptica:
 - El dibujo no se basa en la percepción visual del objeto.
 - Hay representaciones de imágenes táctiles y no visuales derivadas de sensaciones físicas internas.
 - También hay representaciones de objetos externos tal como se representan a las sensaciones del artista.
- Categoría enumerativa:
 - Artista dominado totalmente por el tema siendo incapaz de relacionarlo con sensación alguna de totalidad o de atmósfera.
 - Se registra laboriosamente todo detalle por separado, tan abundantemente como puede ser recordado o visto.
 - Distribución del dibujo de manera uniforme sobre todo el espacio disponible.
 - Se trata del realismo de un dibujo técnico, no artístico.
- Categoría decorativa:
 - Preocupación por el color y forma bidimensional.

- Composiciones alegres y agradables.
- Categoría imaginativa:
 - Exaltación de los temas con la fantasía.
 - Implica reconstrucción e inventiva.

Estas categorías, en un segundo paso de la investigación, se relacionan con distintos tipos psicológicos:

- Tipos funcionales de Jung:
 - Pensamiento extravertido = Categoría enumerativa. No existe proyección del individuo hacia el objeto. El ojo es un instrumento enumerador.
 - Pensamiento introvertido = Categoría orgánica. Se realizan dibujos naturalistas y objetivos, pero vitales y orgánicos. El individuo se proyecta en el objeto y se redescubre en él.
 - Sentimiento extravertido = Categoría decorativa. El sentimiento extravertido es inherente al medio expresivo mismo: explota el color y la forma expresiva, es decir, la forma que constituye una expresión de la energía, no de intuiciones o de ideas. El arte como expresión de sentimiento extravertido es principalmente decorativo. Las formas naturales se emplean sólo en la medida en que expresan sentimientos de alegría, de melancolía, etc., y generalmente en forma de temas que simbolizan estos sentimientos (flores de colores brillantes para expresar la alegría, etc.).
 - Sentimiento introvertido = Categoría imaginativa. Sin embargo el sentimiento puede expresarse en forma más subjetiva, es decir, no en medios tomados directamente del mundo objetivo, sino en modos originales dentro de la mente del artista. Tanto en poesía como en pintura, el elemento característico de este modo de expresión es la imagen espontánea, que confiere a toda la categoría el nombre de imaginativa.
 - Sensación extravertida = Categoría empática.
 - Sensación introvertida = Categoría háptica.
 - Intuición extravertida = Categoría patrón rítmico. Está presente en aquellos niños que desarrollan un ritmo espontáneo en sus dibujos. El tema proviene del mundo de la realidad externa y la construcción de un patrón rítmico resulta entonces una actividad extravertida.
 - Intuición introvertida = Categoría forma estructural. Supone un sentido interior de las formas abstractas.
- Con los tipos perceptuales de Bullough:
 - El tipo objetivo supone una apreciación puramente intelectual del color. Se analizan los colores mixtos en sus componentes. No existen preferencias definidas y por lo general es incapaz de colocarse en una relación íntima, interior o personalmente interesada, con el objeto. Se corresponde con la categoría enumerativa.
 - El tipo fisiológico o intrasubjetivo supone una reacción personal directa ante los efectos orgánicos del color. Los criterios definatorios son los aspectos del color como estímulo y como temperatura, y con mucha frecuencia su brillo; las preferencias se deciden en última instancia en virtud de la constitución general del individuo, según que le agrade ser estimulado, tranquilizado, o prefiera la calidez o la frialdad. Se corresponde con las categorías empática y decorativa.
 - El tipo asociativo supone que el factor importante no es la cosa en sí misma, el objeto, sino los sentimientos puramente objetivos asociados al objeto. Cualquier expresión de esa reacción llega a ser, por lo tanto, una expresión de sentimientos asociados y se trata de una actividad imaginativa. Se corresponde con la categoría imaginativa.
 - El tipo carácter. Supone, como en el tipo objetivo, la falta de preferencia por un color.

La diferencia radica en la cualidad de la apreciación que muestra la extraña combinación de elementos personales con elementos objetivos impersonales... el hecho de que el individuo se proyecta en el objeto y se redescubre en él. La naturaleza de esta actividad es eminentemente intuitiva y en cierto sentido una combinación de ambas actitudes, la introvertida y extravertida. Se correspondería con las categorías patrón rítmico y forma estructural. Pero también se aplicaría al tipo reflexivo introvertido, correspondiente con la categoría orgánica.

- Los tipos funcionales y perceptivos también tienen su correlación entre sí y con los movimientos artísticos del siglo XX:
 - Pensamiento = tipo objetivo = realismo, naturalismo, impresionismo como términos que indican una actitud imitativa hacia el mundo exterior de la naturaleza.
 - Sentimiento = tipo asociativo = superrealismo, futurismo como términos que indican una reacción ante el mundo exterior, dirigida hacia los valores inmateriales (espirituales).
 - Sensación = tipo fisiológico = fauvismo, expresionismo como términos que indican el deseo de expresar las sensaciones personales del artista.
 - Intuición = tipo carácter = cubismo, constructivismo, funcionalismo como términos que indican una preocupación por las formas y cualidades inherentes (abstractas) de los materiales del artista ³.

6. ALGUNAS CONSIDERACIONES PRÁCTICAS SOBRE EL CONOCIMIENTO DEL NIÑO A TRAVÉS DEL DIBUJO

6.1. EL ARTE COMO MEDIO DE INTERPRETACIÓN DEL DESARROLLO

Considerando las aportaciones de diversos trabajos, a continuación se ofrecen algunas ideas para reconocer los distintos grados de desarrollo a través del dibujo:

- Desarrollo emocional o afectivo:
 - Niños mal desarrollados:
 - ▶ Repeticiones estereotipadas.
 - ▶ Utilización de moldes o modelos.
 - ▶ No se incluye nada personal en los trabajos.
 - ▶ Representaciones meramente objetivas.
 - ▶ Utilización de los mismos materiales siempre.
 - ▶ Falta de gusto por la experimentación.
 - Niños bien desarrollados:
 - ▶ Seguridad para afrontar nuevas técnicas y materiales.
 - ▶ Identificación con sus trabajos.
 - ▶ Libertad para experimentar.
 - ▶ Falta de miedo a cometer errores.
 - ▶ Despreocupación por las gratificaciones.
 - ▶ Experiencias artísticas como realmente propias.

³ En http://grafologiauniversitaria.com/libro_vels.htm puede encontrarse un interesante estudio de Augusto Vels titulado «Dibujo y personalidad (los tests proyectivos gráficos)», que puede resultar de interés para profundizar en el tema que nos ocupa.

- Desarrollo intelectual:
 - Toma de conciencia sobre sí mismo y sobre su ambiente.
 - Presencia de numerosos detalles subjetivos.
- Desarrollo físico:
 - Habilidad para la coordinación visual y motriz, por la manera en que controla su cuerpo, guía su grafismo y ejecuta los trabajos.
 - Por el deseo e intención de realizar variaciones en la representación de formas tridimensionales.
 - Presencia de movimientos físicos en los dibujos.
- Desarrollo perceptivo:
 - Utilización de experiencias perceptivas.
 - Importancia de la percepción visual.
 - Sensibilidad a las sensaciones táctiles.
 - Percepción espacial.
 - Experiencias auditivas.
 - Variaciones de colores, texturas, formas, etc.
- Desarrollo social:
 - Inclusión de varios personajes.
 - Descripción de aspectos de nuestra sociedad.
 - Gusto por trabajar en grupo.
- Desarrollo estético:
 - Actitud sensitiva para lograr experiencias en un todo cohesivo (organización armónica y expresión a través de los elementos formales).
 - Gusto por la manipulación y organización consciente de las relaciones espaciales en dibujos y pinturas.
- Desarrollo creador:
 - Independiente e imaginativo enfoque del trabajo.
 - Libertad en la elección de técnicas y materiales.
 - Libertad afectiva y emocional.
 - Libertad para explorar, experimentar y compenetrarse con la obra.

6.2. EL ARTE INFANTIL COMO DIAGNÓSTICO DE ALTERACIONES

6.2.1. Factores que pueden influir en la aparición de alteraciones psicológicas que pudieran manifestarse en los dibujos

Los factores potencialmente psicopatógenos (cuya mayor o menor afectación dependerá de aspectos como: la edad del niño, las condiciones biológicas, el tipo de sistema nervioso, las diferencias individuales en cuanto a las características psicológicas del sujeto, el grado de sensibilidad, el grado de irritabilidad, etc.) muy sucintamente podemos dividirlos en tres grandes grupos:

- **Las actitudes negativas de los padres:**
 - Sobreprotección. Podemos caracterizarla como el amor enfermizo y desmedido que obstaculiza el crecimiento emocional y el desarrollo de habilidades en el niño. Impide el entrenamiento natural y paulatino que va teniendo el niño en su interacción con el medio, ya que tratan de «protegerlo» y evitarle todo peligro sin darle al niño la posibilidad de aprender a protegerse de lo que puede poner en peligro su integridad. Esta actitud va acompañada por una gran ansiedad. En algunas ocasiones el niño trata

de rebelarse siendo el resultado el de conductas agresivas y de rechazo.

- Rechazo. Tanto en su variante encubierta como manifiesta, el rechazo genera a su vez rechazo y su manifestación más común es la agresividad y la rebeldía ante la autoridad. El niño rechazado es un niño en el que predomina la infelicidad y generalmente busca refugio en otras personas (adultos o coetáneos); en la realización de actividades tratar de sobresalir y ganarse el afecto ausente de alguna manera, pudiendo ser buena: estudio, o mala: hurtos, robos, etc. Otro de los problemas del niño rechazado es la incapacidad de expresar a su vez sus afectos, por lo que a veces se muestra arisco e irritable. En el rechazo manifiesto es característico el castigo físico, y la humillación o daño moral. En el rechazo encubierto la familia no golpea o castiga pero no es capaz de nombrar una cualidad positiva del sujeto, lo quiere, pero no así.
 - Permisividad. Es el no educar y la deficiente interiorización de normas, valores y noción de la medida de la conducta, acciones y consecuencias en los otros. Generalmente en este tipo de ambiente el falso respeto y el dejar hacer como norma encubre en ocasiones la desatención y el «haz lo que quieras con tal que no molestes» es la norma por lo que el caos y la falta de preparación para la vida en sociedad predomina. Es frecuente encontrar que estos niños suelen convertirse en tiranos de sus propios padres ya que la falta de medida se revierte a los padres. Suelen ser niños egocéntricos y egoístas.
 - Inconsistencia. Lo bueno o lo malo, o lo posible o lo imposible depende de los estados de ánimo, de las preocupaciones o de la manera en que transcurrió el día, y no de normas claras establecidas. Por lo tanto, lo que ahora está prohibido dentro de un rato (quizás con un poco de insistencia) es posible, con la consiguiente falta de interiorización de normas de conducta, lo cual puede generalizarse a otras esferas de la vida.
 - Estimulación indirecta de actitudes negativas. Se trata de la aprobación y la exaltación de conductas que han sido y son reprobadas de palabra pero aceptadas de hecho. Por lo tanto nuevamente el límite entre lo bueno y lo malo es relativo.
 - Actitudes sociopáticas. En estos casos el modelo es imitado, la identificación es clara, solo que el modelo es portador de las conductas socialmente inadecuadas como puede ser el robo, la agresividad física o verbal y la subversión de los valores morales.
- **Deficiencias o carencias.** En este grupo se encuentran aquellos elementos necesarios al niño en el desarrollo de su personalidad y que por una razón u otra están ausentes o son deficitarios:
- Ausencia de la figura paterna. Este grupo abarca la ausencia absoluta (muerte, abandono), parcial (la figura paterna en cuestión aparece de manera intermitente en la vida del sujeto), bien sea de manera voluntaria o involuntaria, así como la falta de comunicación, interacción o ascendencia de la figura paterna en la formación del sujeto. Por supuesto que la esencia de la figura influye por el déficit de afecto, de patrones, de modelos o incluso de carencias materiales. Cuando se trata de una ausencia parcial voluntaria o un «presente ausente», los niños suelen fantasear sobre la atención y muestras afectuosas de la figura ausente. En algunos casos logran expresar sus verdaderos sentimientos y reprochar al ausente su abandono. En cierta forma se sienten rechazados y la hostilidad puede ser similar al rechazo manifiesto, sobre todo si no hay figuras sustitutas. En los niños y adolescentes con desviaciones severas de la conducta social se observa con frecuencia la ausencia de una o ambas figuras paternas y la sustitución de estos por algún otro familiar (abuelos, hermanos

mayores).

- Falta de estimulación. La falta de estimulación puede estar dada en algunos casos por ignorancia de los padres, que consideran que el aprendizaje o la adquisición de habilidades es un proceso espontáneo. Abarca muchos déficits diferentes (estímulos visuales-auditivos, físicos, culturales y todos aquellos que limitan la formación de habilidades y el desarrollo neuromuscular o psicológico del niño) con la subsiguiente limitación del sujeto, pobre formación de intereses intelectuales, déficit en el control muscular, falta de creatividad, falta de desarrollo de la fantasía, etc. En casos extremos pueden llegar al seudoretraso.
 - Déficit de juego social. El juego es una necesidad para el adecuado desarrollo del niño al contribuir a la formación de habilidades específicas, al facilitar el entrenamiento para los papeles a asumir de acuerdo con los patrones que se asimilan, al permitir la expresión de vivencias y de emociones y, además, al posibilitar las relaciones con otros niños. El déficit de juego social puede traer como consecuencia severas alteraciones en las relaciones sociales.
 - Déficit de normas morales, éticas, etc. El niño en su interacción familiar y social va interiorizando normas morales y éticas. Las primeras normas están dadas en el hogar, los sistemas de premios y castigos, las violaciones de lo aceptado y lo prohibido y el alcance de sus acciones. Los déficit en este aspecto pueden traer como consecuencia la aparición de conductas socialmente inadecuadas.
- **Acontecimientos.** Este grupo abarca los sucesos que pueden cambiar el usual desarrollo de la vida de un niño, como pueden ser:
- Divorcio de los padres. Las mayores influencias negativas se producen por las tensiones que sobrevienen en relación con la figura de los hijos. Suelen darse tensiones antes de la separación (que pueden ser eliminadas con el divorcio), pero no siempre hay acuerdo y las fricciones de la pareja son transmitidas al niño que en ocasiones se convierte en el campo de batalla. En otras ocasiones una de las figuras paternas se divorcia no sólo de la otra parte, sino también del niño, produciendo abandono y ausencia repentina.
 - Nacimiento de un hermano. Cuando sobreviene después de los tres años y sin una preparación adecuada suelen aparecer celos hacia el nuevo miembro de la familia, que requiere de una atención y de unos cuidados no delegables por la madre en nadie. Este hecho puede provocar conductas regresivas o agresivas.
 - Cambios de domicilio y escuela. Requiere una preparación previa que permita al niño una mejor adaptación y aceptación de la situación nueva, en la que además de los cambios ambientales, generalmente pierde a sus amigos y compañeros, teniendo no sólo que comenzar a establecer nuevas amistades, sino vencer los temores que le puede causar esto.
 - Situaciones de gran stress. En este grupo se encuentran todas aquellas situaciones que a veces de manera imprevista e inevitable y otras previstas pero inevitables, inciden en la vida del niño pudiendo tener consecuencias como temores, inseguridad, bloqueos, etc.

6.2.2. Indicadores para el estudio de un desarrollo gráfico-expresivo normal y sus posibles desviaciones

Los primeros años de vida son probablemente los más cruciales en el desarrollo infantil. Durante este período el niño comienza a establecer pautas de aprendizaje, actitudes y cierto sentido

de sí mismo como ser, todo lo cual da color a su vida. El arte puede contribuir a este desarrollo, pues el aprendizaje tiene lugar en la interacción del niño y el ambiente. Aunque por lo general, algunos consideran que el arte comienza para el niño cuando hace la primera raya en un papel, la realidad es que empieza mucho antes, cuando los sentidos tienen su primer contacto con el medio y el niño reacciona ante esas experiencias sensoriales. Aunque el niño se exprese vocalmente muy temprano, su primer registro permanente por lo general toma la forma de un garabato alrededor de los dieciocho meses de edad. El primer trazo es un paso muy importante en su desarrollo, pues es el comienzo de la expresión que no solamente lo va a conducir al dibujo y a la pintura, sino también a la palabra escrita. Por medio de los dibujos el niño logra expresar su estado psicológico y bienestar emocional, es además un medio de socialización con los demás y sirve también por cuanto permite desarrollar la motricidad fina, es decir, la que se relaciona con el movimiento de los dedos, lo cual facilita los procesos posteriores de la escritura. A través del dibujo los niños, pueden decir lo que sienten, ya que éste les permite hacer relación entre su mundo interno y su mundo exterior

Para facilitar el estudio de los indicadores que nos facilitarían un diagnóstico de lo que el niño siente se puede hablar de cuatro grandes aspectos: formales o estructurales, uso del color, contenido temático y desarrollo y ejecución de la figura humana. Veamos algunas consideraciones sobre esto:

- **Fortaleza del trazo.** Se determina por el grado de presión que se ejerce con el lápiz sobre el papel. Para su clasificación la he subdividido en:
 - Fuerte: Cuando la presión es tal que tanto el grafito como las ceras brillan sobre la superficie de la hoja y por el reverso muestra los trazos al relieve o rompe el papel.
 - Débil: Cuando la presión es tan poca que apenas se logra su observación clara y definida en la superficie.
 - Medio: La presión ejercida permite que la huella dejada sea perfectamente reconocible sin duda en el curso de la ejecución y no presenta relieves o brillos en la hoja.
- **Reforzamiento.** Puede producirse al rellenar los elementos dibujados o en la ejecución de los contornos. En este caso el sujeto vuelve una y otra vez sobre la línea o espacio demarcado.
- **Control muscular.** Grado de limpieza, seguridad y coordinación visomotriz en la ejecución de las figuras geométricas componentes de los diferentes elementos, capacidad de rellenar sin sobrepasar los límites establecidos. Puede ser clasificado en:
 - Bueno: Cuando en la ejecución del dibujo se constata la correcta realización de figuras geométricas y al rellenar no sobrepasa los límites establecidos.
 - Malo: Cuando no es capaz como generalidad de lograr ángulos rectos bien definidos, líneas rectas continuas, círculos cerrados y al rellenar sobrepasa los límites establecidos.
 - Regular: Cuando no logra todos los requisitos de un buen control pero su ejecución como generalidad no es mala, cumpliendo algunos requisitos, pero no todos.
- **Tamaño de la figura.** Espacio que abarca la figura o las figuras principales de la composición gráfica. Lo calificamos en:
 - Grande: Cuando dividiendo la hoja en tres partes en el plano horizontal, la figura abarca más de 2/3 de la hoja en el plano horizontal.
 - Mediana: Cuando la figura alcanza más de 1/3 y menos de 2/3 de la hoja en el plano horizontal.
 - Pequeña: Cuando no sobrepasa 1/3 de la hoja en el plano horizontal.
- **Proporción.** Cuando los diferentes elementos se presentan con relación a los otros acorde

con sus características reales y no se han reducido o aumentado teniendo en cuenta aspectos como la perspectiva. Aquí solo se valora la existencia o no de proporción.

- **Distribución en el plano o distribución ilógica de elementos.** Consiste en la falta de coherencia interna de los diferentes elementos que constituyen la composición gráfica, pudiendo incluso parecer que son varios dibujos diferentes que se han incluido en una sola superficie. En ocasiones podemos tapar parte del dibujo y el resto sigue teniendo coherencia independiente. Lo más importante consiste en evaluar su presencia o no. La distribución ilógica puede aparecer en el plano horizontal (lo más frecuente), en el vertical y también de manera oblicua.
- **Elementos absurdos.** Dentro de la composición aparecen algunos elementos que no guardan relación alguna con el resto y el sujeto no es capaz de dar explicación sobre su presencia. Suelen estar presentes como parte de la distribución ilógica de elementos ya definida anteriormente aunque puede haber una distribución ilógica de elementos absurdos.
- **Elementos en el aire.** Uno o varios elementos dentro de la composición aparecen flotando, sin base o apoyo alguno, sin ser ésta una cualidad del objeto mismo. Puede presentarse en el dibujo libre, en objetos o en la figura humana.
- **Seriación de elementos.** Constituyen verdaderas estereotipias o perseverancias en que un mismo elemento es repetido una y otra vez con una similitud casi perfecta. Pueden presentarse varias seriaciones diferentes en un mismo dibujo y ponerlas en orden vertical o en el plano horizontal. La seriación en la mayoría de los casos «estropea» la calidad del dibujo afectando a su equilibrio o coherencia interna.
- **Movimiento.** Cuando la posición de la figura humana sugiere alguna acción o movimiento.
- **Pobre uso del color.** Cuando apenas es utilizado color para expresar lo deseado o los colores están muy tenues y pálidos. Se califica si el uso es pobre o no.
- **Adecuación del color.** Cuando el color empleado en una persona, animal u objeto se corresponde con su modelo en la realidad o la explicación de su utilización es satisfactoria. Puede por lo tanto ser adecuado o no.
- **Color inusual.** Cuando no es frecuente su presencia en la vida real, aunque esto responde más a patrones y esquemas culturales o estéticos que a una falta de correspondencia con la realidad.
- **Color usual.** Cuando el color empleado se corresponde con las formas más frecuentes de aparición en la realidad. Los indicadores de color guardan una gran relación entre sí, ya que suelen estar presentes la combinación de varios de ellos.
- **Seriaciones de color.** Cuando se colorea uno o más elementos del dibujo a franjas, colocando un color junto a otro sin que esto responda al realismo visual, principio de realidad, o criterios estéticos o artísticos. La seriación resultante puede abarcar otros criterios ya definidos como son: adecuado, inadecuado, inusual. Por ejemplo: si la seriación definida semejante a un arco iris estuviera en una persona, casa u objeto. La seriación de color al igual que la seriación de elementos tiende a repetir la combinación pudiendo por tanto resultar una seriación de color ordenada o desordenada.
- **Preferencia cromática.** Se trata de la predominancia de uno o más colores sobre el resto, independientemente del contenido o tema desarrollado. Se ha observado que en las alteraciones psicológicas cuando se orienta trabajar al sujeto con su color preferido, lo utiliza sin tener en cuenta la adecuación del tema al color seleccionado, no sucediendo así en los niños que no presentan alteraciones psicológicas.
- **Completamiento.** Si acorde con su edad cronológica es capaz de elaborar una figura humana reconocible, con la diferenciación de cabeza, tronco, extremidades y elementos del

rostro.

- **Mutilaciones.** Cuando la figura humana está incompleta, faltándole algunos elementos que por el resto de las ejecuciones del dibujo libre sabemos que el sujeto es capaz de una realización completamente (para sujetos de nivel intelectual promedio).
- **Primitivismo.** Cuando la figura humana responde a patrones o esquemas por debajo de su nivel de edad de acuerdo con la ejecución promedio.
- **Expresividad.** Cuando el rostro de la figura humana expresa alguna emoción estado de ánimo como puede ser: alegría, tristeza, agresividad. La agresividad también puede reflejarse en animales. Generalmente la expresividad va acompañada de algún tipo de movimiento.
- **Afeamiento.** Se manifiesta en figuras concretas, cuando las comparamos con otras, o cuando, en su comparación con la ejecución habitual, los objetos presentan falta de calidad. Cuando aparece, puede plantearse cierto grado de intencionalidad en que la figura parezca particularmente mal o fea. También puede tratarse de ridiculizar a un determinado personaje.

7. CONSIDERACIONES FINALES

Como resumen, que contempla mucho de lo dicho en este tema, pueden servir estas afirmaciones finales:

- En los niños normales se observa una estructura formal armoniosa que se corresponde con la intensidad de expresión de una idea y la significación que la misma tiene para el sujeto.
- El desarrollo del dibujo en las diferentes edades muestra cambios cualitativos en dependencia de las características individuales del sujeto y de la influencia a que haya estado sometido en cuanto a estimulación y entrenamiento.
- La utilización del dibujo libre como técnica psicodiagnóstica en niños normales nos permite apreciar el desarrollo alcanzado, su capacidad expresiva y creatividad así como las particularidades de su personalidad en formación.
- La expresión gráfica infantil como lenguaje gráfico posibilita la expresión de ideas, sentimientos, emociones y estados de ánimos. Este proceso se puede observar en el contenido del dibujo, el uso del color, el ritmo y la calidad general de la ejecución. A mejor disposición, equilibrio y estados de ánimos positivos, mayor calidad general del dibujo.
- En la ejecución del dibujo en cuanto lenguaje gráfico se pone de manifiesto la interacción entre los procesos cognitivos, la capacidad del sujeto de expresar sus ideas y la influencia de los factores emocionales y evocaciones en el dibujo. La mano se vuelve torpe o simplemente se niega a dibujar lo que no se siente o lo que desagrada o resulta doloroso para el sujeto.
- El uso del color tiene un valor particular, ya que desde la propia decisión de su uso, hasta cuál y de qué manera, tiene una relación muy directa con la evocación de emociones y sentimientos lo cual se expresa en los dibujos.
- El dibujo libre tiene la ventaja sobre los temas dirigidos de mostrar que desea expresar el niño. Nos brinda información también sobre sus motivaciones, gustos y preferencias. Incluso, puede poner de manifiesto las desviaciones más profundas y estructuradas del desarrollo, que siempre prevalecerá a través de los aspectos estructurales y formales del dibujo, del uso del color y de la ejecución de la figura humana.
- No debe interpretarse el dibujo en sí mismo únicamente, si no que lo más adecuado es que se le pregunte al niño qué es lo que ha dibujado, debemos intentar que el niño nos cuente el dibujo, para así poder analizar sus respuestas en función de lo que estamos viendo en el

papel. Ahora bien, ante una alteración profunda, estructurada y estable no resulta posible para el sujeto dar una explicación satisfactoria a las preguntas que se le hacen para conocer la lógica de lo que ha querido expresar.

- La diferenciación entre los grupos estudiados no viene dada por un indicador aislado y específico, sino por la combinación de lo formal o estructural, con el uso del color, con el desarrollo de la figura humana y con el contenido o tema.
- El dibujo libre constituye una técnica valiosa en el proceso de evaluación y diagnóstico infantil, ya que además de mediante los indicadores presentados de las desviaciones del desarrollo de la personalidad, así como algunos cuadros clínicos de importancia.
- Por la universalidad de su uso el estudio de los dibujos infantiles resulta de utilidad en la detección temprana de las alteraciones psicológicas así como en el proceso de evolución.
- Es necesario acompañar el dibujo de la observación de la ejecución. El interrogatorio sobre lo realizado es lo que nos posibilita una acertada evaluación.
- Es importante saber quién es el destinatario del dibujo, ya que el niño suele dirigir sus creaciones a una persona concreta y puede estar queriendo comunicarle algo.
- Es importante que no se den instrucciones concretas en los dibujos que después pretendemos analizar, es decir que deben ser los niños los que elijan el formato, los materiales a utilizar, los colores, la forma de realizarlo...
- Ante todo hay que tener siempre presente que la visión de un niño es muy diferente a la de un adulto, por lo que no debemos interpretar sus creaciones desde nuestro propio punto de vista, sino desde el más próximo al suyo propio.
- En definitiva, **todo dibujo infantil expresa algo, nada es casual o fortuito. A nosotros nos corresponde descifrar el mensaje.**