

Zufiaur Bolinaga, Oiana



**Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación**

Potencialidades del dibujo infantil en las aulas de Educación Infantil

Trabajo fin de grado presentado por:

Oiana Zufiaur Bolinaga

Titulación:

Grado de Maestro en Educación Infantil

Línea de investigación:

Propuesta de Intervención

Director/a:

Ignacio Roldán Martínez

Vitoria – Gasteiz

31 de enero de 2014

Firmado por: Oiana Zufiaur Bolinaga

CATEGORÍA TESAURUO: 1.1.8. Métodos pedagógicos

RESUMEN

El presente trabajo contiene una propuesta de aplicación del dibujo y sus potencialidades en las aulas de Educación Infantil. A la propuesta le antecede un marco teórico que avala la idoneidad del dibujo infantil como herramienta esta etapa, y que aborda los antecedentes del tema (desde la grafología en general hasta el propio dibujo infantil), así como las pautas y las conclusiones más relevantes de algunos de los estudios relacionados con relación al análisis e interpretación de los dibujos infantiles. Asimismo, se recopilan los principales instrumentos disponibles para el análisis e interpretación de los dibujo infantiles elaborados en las aulas.

La propuesta de intervención incluye una propuesta de evaluación con el objeto de valorar su aplicabilidad y en qué medida cumple los objetivos que se propone, una vez sea llevada al aula.

Palabras clave: expresión, dibujo infantil, Educación Infantil, análisis e interpretación de dibujos, propuesta de intervención.

Índice

1. INTRODUCCIÓN	5
1.1. JUSTIFICACIÓN.....	5
1.2. OBJETIVOS	7
1.3. METODOLOGÍA DEL TFG.....	7
2. MARCO TEÓRICO	9
2.1. ANTECEDENTES.....	9
2.1.1. Orígenes de la grafología actual	9
2.1.2. La grafología en España	10
2.1.3. Orígenes de la grafología infantil.....	11
2.2. EL DIBUJO INFANTIL	11
2.2.1. Características del dibujo infantil.....	12
A. Rasgos característicos de los dibujos infantiles	12
B. Preferencias temáticas en el dibujo libre infantil.....	14
C. Principios que rigen los dibujos infantiles.....	15
2.2.2. Etapas en el desarrollo del dibujo infantil	16
2.2.3. Dibujo libre y los test proyectivos gráficos	19
A. Dibujo libre	21
B. Test proyectivos gráficos.....	22
2.3. ÁMBITOS DE UTILIDAD DE LOS DIBUJOS INFANTILES EN LAS AULAS DE EDUCACIÓN INFANTIL	25
2.3.1. Contribución al desarrollo.....	25
2.3.2. Aproximación al mundo interior de los alumnos.....	26
2.3.3. Información sobre el desarrollo	26
2.3.4. Detección de desequilibrios emocionales y valor terapéutico.....	27
2.3.5. Detección y tratamiento de enfermedades y trastornos	28

2.3.6. Educación artística	31
3. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	32
3.1. CONTEXTUALIZACIÓN	32
3.2. OBJETIVOS.....	32
3.3. METODOLOGÍA.....	33
3.4. ACTIVIDADES	35
3.5. RECURSOS.....	36
3.5.1. Recopilado de materiales generados en las actividades.....	36
3.5.2. Recogida de la información y valoraciones sobre las actividades de dibujo del aula	37
3.5.3. Protocolo de revisión de la información y valoraciones recopiladas	41
3.6. PROPUESTA DE EVALUACIÓN	41
4. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA	45
5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	47
6. ANEXOS	50
ANEXO 1. PAUTAS GENERALES PARA LA INTERPRETACIÓN DE CARACTERÍSTICAS Y ELEMENTOS DEL DIBUJO.....	51
ANEXO 2. RASGOS Y PECULIARIDADES DE NIÑOS QUE SUFREN ABUSOS.....	56

1. INTRODUCCIÓN

1.1. JUSTIFICACIÓN

Rudolf Arnheim (1904 – 2007) ha sido uno de los pioneros en el análisis y defensa del “pensamiento visual”. Según él, en el mundo actual el lenguaje verbal está sobreutilizado, menospreciando otras formas de relación con el mundo como el lenguaje visual, y al mismo tiempo aquellas sensaciones y cualidades que únicamente no somos capaces de captar y expresar a través de palabras: “Se ha demostrado que las cualidades dinámicas de las formas, colores y sucesos son un aspecto inseparable de toda experiencia visual” (Arnheim, 1979, p. 485).

En este sentido, el dibujo es una forma de expresión y comunicación que puede captar información que ese lenguaje verbal no es capaz de darnos. Esta capacidad es de especial utilidad en el caso de niños cuyo nivel de lenguaje no les permite expresar dicha información (porque aún no han desarrollado las capacidades necesarias, por problemas en el correcto desarrollo del lenguaje, por pertenecer a entornos culturales desfavorecidos con menos diálogo y vocabulario más pobre, por citar solo algunas de las razones). Hay que tener en cuenta además la idea de que los niños comprendidos en las edades que abarca el presente Trabajo Final de Grado (en adelante TFG), tal y como señalaba Arnheim (1979), dibujan lo que saben más que lo que ven, interviniendo en sus representaciones otras actividades mentales además de la percepción. Así, raramente fijan su atención en un modelo a copiar a no ser que se les pida explícitamente y a pesar de tenerlo delante (Vygotski, 2001); y sus dibujos cobran una mayor relevancia, ya que dibujan lo que saben o sienten acerca de las cosas y lo más relevante para ellos (así, un niño dibujará lógicamente las cuatro patas de un perro aunque la perspectiva utilizada solo dejaría ver dos).

En esta línea, las tendencias en la enseñanza de la Educación Plástica (desde el año 1990 y hasta la actualidad) pasan, entre otras, por la utilización de las actividades plásticas como medio de expresión y comunicación no verbal.

Así, muchos autores contemporáneos, como Anning (2004) o Davido (2003), avalan el potencial de la información que pueden darnos los dibujos infantiles: sobre la sociedad en la que están siendo educados, sus intereses, sus sentimientos, sus percepciones de sí mismos, de los que le rodean, sobre su nivel intelectual, etc. Davido (2003) se atreve a

indicar que "hoy en día es imperdonable ignorar los dibujos de los niños, pues son un medio privilegiado de acercarnos al conocimiento de su personalidad" (p. 9).

En contra de lo que pudiera parecer y sorprendentemente, el sinfín de dibujos que se generan en las aulas de EI, generalmente queda relegado a carpetas colecciónables, en las que muchas de sus posibilidades quedan desaprovechadas.

Es más que probable que la mayoría de los docentes se hayan percatado de las diferencias en los dibujos de unos u otros alumnos (por ejemplo, en cuanto a uso del espacio, presión en los trazos, uso de los colores), e incluso que en un determinado momento hayan observado cambios en los dibujos de un alumno concreto (en el uso de colores o en los temas de dibujo, por citar algunos de los posibles).

No obstante, sobre la base de mi experiencia y la falta de información al respecto en los temarios de formación (de los propios Grados de Maestro o de la formación permanente) y en los documentos habituales de consulta de maestros y maestras, creo que es mucho menos habitual que los docentes cuenten con las herramientas necesarias para una correcta interpretación de las obras de arte que casi a diario les ofrecen los alumnos de estas edades. Esta interpretación puede ser clave en la práctica educativa de los docentes, como queda corroborado por varios de los estudios que se comentan en los siguientes apartados.

El punto de partida para la elección de este tema de estudio para mi trabajo final de grado (TFG) ha sido mi reciente participación en un seminario de grafología infantil centrado en la interpretación de los garabatos, dibujos y escritos de niños y adolescentes. Tras esta primera aproximación a este campo, y dejando atrás controversias acerca de la consideración o no de la grafología como ciencia, creo que la misma podría resultar una herramienta muy útil en las aulas, donde se recogen muchos de estos materiales gráficos.

Así, me parece de especial interés el uso de los dibujos infantiles en las aulas de EI, en una etapa en la que los niños aún no saben expresar muchas de sus vivencias, preocupaciones, etc., con palabras.

A la vista de todo lo anterior, en este TFG pretendo indagar en el campo de la grafología infantil, centrándonos en el dibujo infantil, y ver de qué manera podría emplearse la información que puede aportarnos en las aulas de EI.

Por otro lado, en cuanto a la novedad del proyecto, no es aventurado afirmar que la grafología en sí aún es una materia novedosa para los docentes y personal relacionado con

el campo educativo, los cuales desconocen su potencialidad; y que no se recoge suficientemente en las materias de los estudios relacionados con este campo educativo. Así, muchas veces se piensa en el dibujo como una materia secundaria a la cola de otras más "importantes" como podrían ser el acercamiento a las matemáticas o a la lectoescritura.

1.2. OBJETIVOS

De lo contenido en el apartado anterior se deducen los objetivos del presente TFG. Estos son:

OBJETIVO GENERAL DEL TFG

- Diseñar una propuesta de intervención para la aplicación del análisis e interpretación del dibujo infantil en las aulas de EI.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS DEL TFG

- Elaborar un marco teórico que avale la idoneidad del dibujo infantil como herramienta útil en las aulas de EI.
- Analizar la utilidad de la aplicación del dibujo infantil en las aulas de EI.
- Identificar los principales instrumentos de análisis e interpretación del dibujo infantil aplicables en las aulas de EI.
- Proponer criterios de evaluación que analicen en qué grado se ha logrado la consecución de los objetivos planteados.

1.3. METODOLOGÍA DEL TFG

La metodología del presente trabajo se resume en la búsqueda de una coherencia interna entre las dos partes que lo constituyen: una teórica y otra práctica.

En efecto, el diseño de la propuesta busca su fundamentación en un marco teórico elaborado a partir del análisis y valoración de distintos textos impresos y digitales de autores que han abordado el estudio de los temas que nos ocupan, especialmente del dibujo infantil. En él se busca determinar los principales instrumentos que nos aporta el dibujo infantil para la interpretación de materiales de los alumnos de las aulas de EI.

De aquí se deduce la posibilidad de diseñar la propuesta de intervención, para la cual se siguen los criterios comúnmente aceptados en el diseño de proyectos y el

Zufiaur Bolinaga, Oiana

establecimiento de apartados tales como contextualización, objetivos, metodología propuesta, actividades, recursos y propuesta de evaluación. Guiarse por estas pautas ayuda en gran medida a lograr que la creatividad y la experiencia personal enlacen, en el momento del diseño, con criterios de practicidad y aplicabilidad.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. ANTECEDENTES

Las teorías e investigaciones sobre la grafología se han diversificado mucho en los últimos años, existiendo un sinfín de artículos con múltiples enfoques, imposibles de abordar en el marco de este TFG. Lo que se ha intentado en este apartado es establecer un marco general sobre la grafología en general, la grafología infantil y el dibujo infantil. En este último caso se ha profundizado algo más por ser el dibujo la forma de expresión gráfica de los niños de las edades que abarca el trabajo, aunque centrándonos en aquellos enfoques que se relacionan más con el ámbito de las aulas.

2.1.1. Orígenes de la grafología actual

Los orígenes de la grafología se pierden en el tiempo y en el espacio, ya que desde épocas y culturas lejanas se han venido estudiando las relaciones entre la escritura y los rasgos de la personalidad. En cualquier caso, el primer tratado impreso sobre el tema es el escrito por el italiano Camilo Baldi (1550-1637), en el que ya se hablaba de las diferencias individuales en la escritura.

No obstante, fue Jean Hippolyte Michón (1806-1881) el que casi dos siglos después dio nombre a esta nueva ciencia y creó las bases del sistema grafológico actual en su *Système de grafologie* en 1871, el mismo año en el que fundó la *Societe Francaise de Graphologie*.

Tras Michón, su discípulo Giulio Crépieux-Jamin (1859-1940), dentro de la escuela francesa, continúa con sus estudios y los reelabora, rechazando el valor fijo de los signos gráficos que estableció su maestro, y defendiendo la necesidad de establecer relaciones entre todos los signos de la escritura. Así, propone el análisis global de la escritura teniendo en cuenta los rasgos gráficos "dominantes". Crépieux estableció siete categorías que caracterizan la escritura: orden, tamaño, velocidad, presión, dirección, forma y continuidad; y dentro de ellas otras setenta y cinco subcategorías.

Ludwig Klages (1872-1956), máximo representante de la escuela alemana, realizó numerosas aportaciones al campo de la grafología, entre otras: la noción de ritmo en la escritura como reflejo del movimiento expresivo, y un sistema de valoración de los signos gráficos (negativos o positivos en función de los impulsos de esa personalidad). También dentro de la escuela alemana, Walter Hegar (1938) diseñó un sistema grafológico basado

en el estudio de los trazos (líneas y curvas) y consistente en el análisis de cuatro elementos (fuerza, precisión, rectitud y velocidad), del que resultan dieciséis tipos posibles de personalidades; por su parte, Emil Kraepelin (1856 - 1926) estableció una escala para medir la velocidad y presión de la escritura.

Dentro de la escuela suiza destacó Max Pulver (1889-1953), quien aplicó el concepto de simbolismo del espacio a la escritura y se dio cuenta de la inconsciencia de algunos de nuestros pensamientos y sentimientos (que se traspasan de manera también inconsciente a la escritura); y el neurólogo Rudolf Pophal (1893-1966), quien clasificó los grados de tensión-dureza en función del grado de tensión motora.

La escuela italiana, con grandes desarrolladores de la grafología infanto-juvenil, cuenta con dos corrientes diferenciadas que relacionan la escritura con la interpretación de la personalidad: la escuela del padre Jerónimo Moretti (1879 - 1963), con un discípulo también destacado (Lamberto Torbidoni); y la escuela de Marco Marchesan (1899-1991), que acuñó el término de "grafopsicología" o "psicología de la escritura" para su metodología.

2.1.2. La grafología en España

En el ámbito español podemos destacar también algunas personalidades en el campo de la grafología. En primer lugar, Matilde Ras (1881 - 1969), discípula y alumna de Crepieux Jamin, que ayudó a romper moldes y a divulgar la nueva ciencia de la grafología en España. Matilde profundizó además en temas como la peritación grafológica y la grafopatología¹. Continuadora de la obra de Matilde Ras fue su sobrina Silvia Ras.

Por otro lado, Julián de Ajuariaguerra (1911 – 1993), médico, psiquiatra, docente e investigador, destaca con sus aportaciones al campo infantil y juvenil, como se comenta en el siguiente apartado.

Otros dos grafólogos importantes con numerosas aportaciones y publicaciones han sido Augusto Vels (1917-2000), quien realizó un exhaustivo trabajo para la descripción de la personalidad a través de la escritura (método del grafoanálisis), y su discípulo Mauricio Xandró (1924), presidente desde su fundación (1975) de la Sociedad Española de Grafología.

¹ La grafopatología es una rama de la grafología que estudia la relación de distintos rasgos de la escritura con alteraciones fisiopsicopatológicas.

2.1.3. Orígenes de la grafología infantil

Guillermo Thierry Preyer (1841-1897) y Minna Becker (1926) se consideran los padres de la grafología infantil, al haber demostrado que esta grafología es aplicable a escrituras, dibujos y garabatos infantiles.

Al hilo de estas demostraciones, hace más de 30 años que la madre Almela (1962), discípula de Vels, aplicó la grafología a la escritura infantil en su tesis doctoral.

En cualquier caso, la grafología infantil se basa fundamentalmente en las investigaciones del ya mencionado Julián de Ajuriaguerra, y de Hélène de Gobineau (1903 - 1958), que junto a Roger Perron, creó en 1954 una escala (escala E) para la determinación de la edad grafomotora de los niños, la cual puede ser comparada con su edad cronológica. Estos trabajos parten del análisis de los componentes gráficos (flexibilidad de trazos, uniones entre letras, etc.) de numerosas muestras escriturales, a través de las cuales se definieron distintas etapas de evolución de la escritura hasta la automatización y personalización de la misma.

Al hilo de estas investigaciones, es de destacar la autora del libro *El conocimiento del niño por la escritura*, la psicóloga especializada en escrituras de niños Jacqueline Peugeot (1999). Este libro constituye el manual de referencia de muchos grafólogos actuales e incluye una descripción exhaustiva de la forma de analizar las diferencias individuales en las escrituras de niños y adolescentes, de valorar la madurez intelectual y afectiva a través de sus escrituras, así como algunos datos sobre las escrituras de niños y adolescentes con dificultades específicas.

2.2. EL DIBUJO INFANTIL

El interés por el dibujo infantil vivió un crecimiento exponencial paralelo al de la psicología evolutiva y la pedagogía a mediados del siglo XIX. Así, en el campo de la psicología varios fueron los que estudiaron la relación entre estos dibujos y el conocimiento de la personalidad y el desarrollo. Podemos citar a algunos autores relevantes como Wilhelm Maximilian Wundt (1832 - 1920), que entendía algunos de los lenguajes, como el estético, como reflexiones de nuestra mente que no pueden ser manipuladas; Alfred Binet (1857 - 1911), que diseñó un test de rendimiento escolar en colaboración con Théodore Simon (1872 - 1961) (test Binet - Simon o test de Stanford-Binet con su traducción al inglés), base para sucesivos test de inteligencia; o William Lewis

Stern (1871 - 1938), que se interesó por el desarrollo de la inteligencia, introduciendo el nuevo concepto de cociente de inteligencia.

A partir de finales del siglo XIX es cuando surgen realmente las grandes investigaciones sobre los dibujos infantiles, y cuando estos estudios se diversifican en múltiples disciplinas, en las cuales podrían citarse un sinfín de autores. Podríamos englobar estos estudios en diferentes tipologías: estudios profundos de los dibujos de una serie limitada de individuos, estudios menos profundos de dibujos de numerosos y variados sujetos, estudios correlacionales que relacionan distintas variables (por ejemplo, aptitud para el dibujo e inteligencia), comparaciones entre dibujos de niños de distintas culturas o contextos culturales y estudios experimentales, donde el investigador altera la situación del dibujo analizando los resultados de la misma (Marín, 1988).

En los siguientes apartados hemos tratado de sintetizar las pautas y conclusiones más relevantes de algunos de los estudios más representativos con relación al análisis e interpretación de los dibujos infantiles. Tal y como señala Bédard (1999), hay que distinguir entre los conceptos de análisis e interpretación, refiriéndose el primero a un enfoque técnico y racional fundamentado en bases comprobadas; y el segundo al resultado o síntesis de dicho análisis.

2.2.1. Características del dibujo infantil

Varios han sido los autores que han dedicado sus investigaciones a la determinación de características comunes de los dibujos infantiles. Estas investigaciones permiten que, a la hora de analizar un dibujo, tanto libre como dirigido, seamos capaces de discernir entre aquellos rasgos característicos de los dibujos infantiles o de una etapa infantil concreta y aquellos que han de llamar especialmente nuestra atención por no corresponderse a las pautas generales.

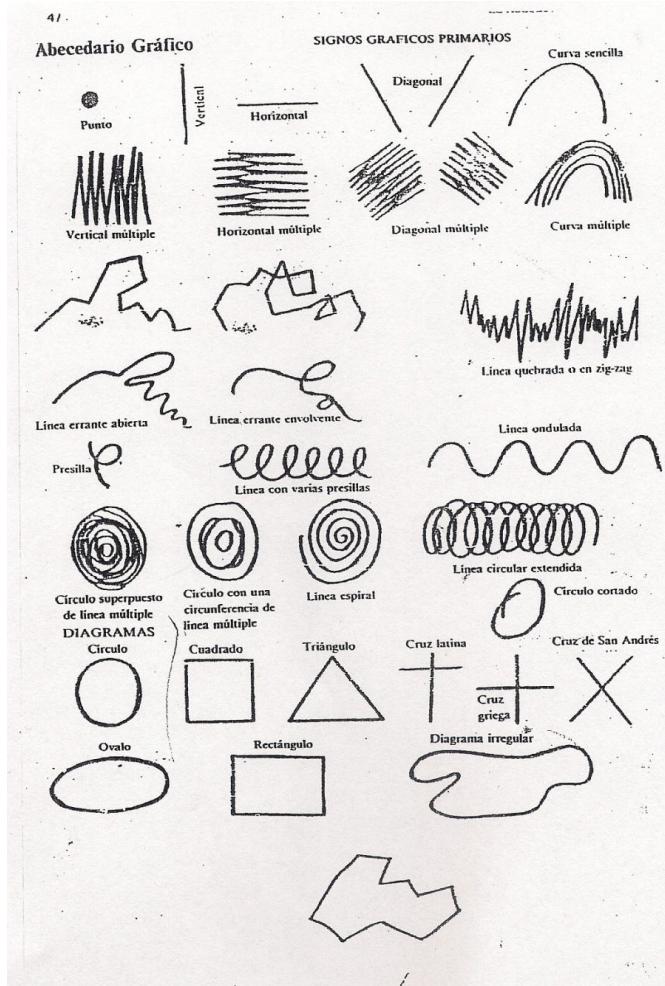
Dentro de esta línea podemos hablar de distintas vertientes de investigación:

A. Rasgos característicos de los dibujos infantiles

Numerosos autores como Karl Gotthard Lamprecht (1856 –1915), Georges Rouma (1881 - 1976), Rhoda Kellogg (1898-1987), Louis Corman (1901-1995), o Carmen Díaz (1993) determinaron ciertos rasgos definitorios y característicos de los dibujos infantiles. Como resultado de estos estudios surgieron numerosas herramientas para el análisis de los

dibujos. Una muestra de ellas es el abecedario gráfico de Carmen Díaz, muy utilizado hoy en día.

Imagen 1. Abecedario gráfico de Carmen Díaz



Extraída de Díaz, 1986, p. 47.

Los elementos que aparecen en este tipo de abecedarios van combinándose y agregándose, enriqueciendo el dibujo infantil.

B. Preferencias temáticas en el dibujo libre infantil

Estrada (1987) estableció las siguientes preferencias infantiles para distintos rangos de edades:

Tabla 1. Temas infantiles de preferencia

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 en general	50,11
Casas	7,60	Nubes	43,90	Nubes	47,45
Árboles en general	5,68	Árboles en general	41,02	Casas	39,97
Lluvia	2,30	Pájaros en general	30,34	Pájaros en general	30,79
Nubes	2,00	Flores en general	24,20	Césped	21,92
Flores en general	1,40	Coches	9,77	Flores en general	21,20
Patos	0,56	Aviones	9,58	Montañas	19,94
Pájaros en general	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
Señales de tráfico	0,28	Mariposas	5,41	Frutas	7,43
Antes T.V.	-	Frutas	5,23	Vallas (cercados)	7,07
Arco iris	-	Montañas	4,33	Mesas	7,07
Balcones	-	Vallas (cercados)	4,15	Aviones	6,91

Extraída de Marín Viadel, 1988, p 7

C. Principios que rigen los dibujos infantiles

Además de los rasgos característicos de los dibujos, diversos autores han estudiado los principios que rigen la organización general de los mismos. Marín (1998) realizó una recopilación y los englobó en diez principios básicos:

- Principio de aplicación múltiple, según el cual, con una misma forma el niño puede representar diferentes cosas (ej.: uso de un círculo para representar una cabeza, un sol, una mano, etc.). Rudolf Arnheim explica este fenómeno con su "Ley de diferenciación". Según esta, los garabatos evolucionan inicialmente hacia diagramas básicos (círculos, rectángulos, etc.), que posteriormente se van uniendo en combinaciones o agregados. Entre estas diversas combinaciones los niños suelen mostrar preferencias repitiendo tan solo unas pocas, que se van adaptando para representar diferentes objetos y personas (Goodnow, 1983).
- Principio de la línea de base, por el que se emplea una línea horizontal en el dibujo para colocar sobre ella los elementos del mismo. Esta línea aparece en los dibujos de niños a partir de cierta edad. Eugenio Estrada Díez (1988) ha estudiado este fenómeno ampliamente, analizando los dibujos de numerosos niños de distintos entornos.
- Principio de perpendicularidad, según el cual los elementos del dibujo se colocan preferentemente de forma perpendicular a la base sobre la que se asientan, independientemente de la orientación de dicha base.
- Principio de la importancia del tamaño, por el que los elementos más importantes tienen un tamaño mayor. Con lo más relevante no nos referimos únicamente al punto de vista emocional para el menor, sino a otros, como la importancia de un elemento concreto en el tema de dibujo (mano que lanza un balón, etc.), o la relevancia de determinadas partes del cuerpo en cuanto a su capacidad expresiva (boca, ojos, etc.).
- Principio de aislamiento de cada parte del conjunto. Cada parte que constituye un elemento del dibujo se dibuja separadamente del resto (el pelo se dibuja pelo a pelo, los dedos de la mano dedo a dedo, etc.).
- Principio del imperativo territorial. En general, no se dan superposiciones, sino que cada elemento ocupa su espacio en el dibujo. Los elementos que se

superponen (ej.: gorros, flautas cogidas con la mano, etc.) aparecen de forma tangencial.

- Principio de la forma ejemplar. Los elementos del dibujo se representan en aquella posición que ofrece más detalles sobre sus cualidades (ej.: los dedos de las manos extendidos, un caballo aparecerá habitualmente de perfil, etc.).
- Principio de abatimiento. Los elementos verticales del dibujo (casas, árboles, personas, etc.) aparecen dibujados de frente, y los horizontales (carreteras, campos de fútbol, etc.) aparecen vistos desde arriba. Eugenio Estrada Díez (1988), en su estudio, demuestra que los abatimientos comienzan a aparecer en los dibujos de niños de 3 años y van aumentando progresivamente a lo largo de la infancia.
- Principio de simultaneidad de distintos puntos de vista. Al representarse cada elemento del dibujo desde la perspectiva que más información aporta de él, en un mismo dibujo confluyen varias perspectivas.
- Principio de los Rayos X. El dibujo refleja todo lo que el niño quiera representar, por lo que elementos que por su disposición (ej.: dentro de una casa) no deberían verse, se ven. Este rasgo se muestra mayoritariamente, según Estrada (1988), en el abanico de los 6 - 8 años de edad.

2.2.2. Etapas en el desarrollo del dibujo infantil

La evolución del dibujo infantil está íntimamente ligada con el desarrollo y dominio de determinadas destrezas tanto motrices como cognitivas, y va desde los primeros garabatos descontrolados hasta la representación simbólica de objetos.

En este sentido, han sido muchos los autores que han tratado de diferenciar las etapas por las que se sucede este desarrollo (James Sully, Hermann Lukens, Georg D. Kerschenteiner, Georges Rouma, C. Burt, Georges-Henri Luquet, Rudolf Prantl, Rhoda Kellogg, S. William Ives, Howard Gardner, D. P. Wolf). Como dice Jolley, los niños están en una de estas etapas hasta que en un punto pierden las características típicas de ella en favor de las siguientes.

Algunas de las clasificaciones más conocidas son las de los autores que se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 2. Cuadro-esquema de clasificaciones

EDAD	BURT	CABANELLAS	ESCORIZA	HAROVITZ	LOWENFELD	LUQUET	WALLON	WIDLOCHER
1 año 1 a. 6 m. 2 a. 3 a. 3 a. 6 m.	Garabateo. Estado lineal.	Periodo sensorio motriz (no hay dibujo). Período preparación y organización de operaciones concretas. Aparece dibujo garabato. Etapa de transición.	Garabateo. Simbolismo arbitrario. Realismo subjetivo.		Garabateo desordenado. Garabateo controlado. Garabateo con nombre.	Dibujo involuntario. Realismo fortuito. Realismo frustrado.	Inicios de la actividad gráfica. Garabateo.	Comienzo de la expresión gráfica. Garabateo.
4 a. 5 a. 5 a. 6 m. 6 a. 7 a. 8 a. 9 a. 10 a. 11 a.	Simbolismo descriptivo. Realismo. Realismo visual. Fase de represión.	Realismo conceptual.	Garabateo.	Etapa del esquema. Etapa intermedia.	Etapa preesquemática. Etapa esquemática. Comienzo del realismo.	Realismo intelectual. Realismo visual.	Representación inicial. Realismo intelectual. Realismo visual.	Comienzo de la intención representativa. De la intención representativa accidental al realismo intelectual. Realismo intelectual. Realismo visual.
13 a. 14 a. 15 a.	Reviviscencias artísticas.	Etapa de representación			Etapa pseudonaturalista.			

Extraída de López Salas, San Pedro Veledo y López Martín, 1997, p. 13

En cualquier caso, la clasificación que sigue siendo más utilizada hoy en día es la de Lowenfeld (1903–1960), que se detalla a continuación:

Tabla 3. Etapas del desarrollo del dibujo infantil según Lowenfeld

ETAPAS	ESPACIO	COLOR	FIGURA HUMANA	TEMAS	TÉCNICAS Y MATERIALES	EVALUACIÓN
GARABATEO De 1 a 3 años y medio	-No representa nada. -Es el movimiento del brazo de un niño hecho huella.	-Disfrutan del color; lo utilizan de una manera casual y emocional.	-No la representa.	-No se deben poner temas. -Ni preguntar '¿qué es?', ya que es perjudicial porque se desconcertan.	-Papel grande (mínimo Din A-3). -Papel continuo grande. -Ceras blandas, arcillas líquidas, harina y agua, arena, temperas y pinturas de pelo.	
PREESQUEMÁTICO De 3 años y medio a 5	-Egocéntrico, donde las figuras flotan. -Todo gira alrededor de él/ella. -No hay orden espacial ni relación entre las figuras.	-No tiene relación con la realidad (ej: papa verde). -Disfrutan del color; puede ser emocional y casual.	-Primeros renacuajos. -Después rellena el cuerpo. -A veces omiten partes importantes. -Los tamaños de las figuras son emocionales a veces. -Las proporciones no son importantes para ellos.	-Yo (físico y psíquico). -Ej: yo he crecido, yo quiero a mi perro, me duele la rodilla, yo estoy en un planeta fantástico.	-Papel grande (Din A-3). -Ceras, temperas, rotuladores, arcilla.	
ESQUEMÁTICA De 5 a 8 ó 9 años	-Espacio bidimensional. -Línea de base. -Aire. -Línea de cielo. -Borde del papel actúa como línea de base. -Doblado. -Rayos X. -Doble o triple línea de base. -Multivisión. -Espacio-tiempo. -Omisión de línea de base.	-Tiene relación con la realidad, pero esquemáticamente. -Ej: árbol verde, tronco marrón, el césped del mismo verde, el cielo azul aunque llueva... -Es una gran síntesis de los colores realce sin matices.	-Esquema corporal geométrizado. -Las partes del cuadro si las separamos no se reconocen. -Los tamaños y las proporciones son emocionales pero un poco más cercanos a la realidad. -Omiten algunas partes que no consideran importantes. -Primero la pintan de frente, al final de perfil también.	-Nosotros, lugar y acción. -Ej: nosotros jugamos al fútbol, nosotros cuidamos de un animal de clase, nosotros jugamos al corral...	-Rotuladores de colores. -Arcilla, temperas. -Construcciones con cajas y material de desecho. -Colage.	
COMIENZO DEL REALISMO O EDAD DE LA PANDILLA De 8 a 12 años	-Forma del plano de base y el plano de cielo pero no se juntan. -Apoya las figuras sobre el plano de base, no sobre la linea. -Superponer: una figura tapa parte de otra figura que está detrás. -Existe el aire. -Superposición: ej: primer plano, persona. Segundo plano, árbol. Tercer plano, casa. -Sensación de profundidad en el plano (delante y detrás).	-Aparecen matices: verde-amarillo para la hierba; verde oscuro para el árbol. -Diferencia: un rojo-anaranjado de un rojo-violeta. -No ponen luz y sombra, para construir el volumen.	-Esquema corporal ya no es tan geométrizado como en la etapa anterior. Se vuelve más flexible, con más detalles y más real. Está interesado en expresar características sexuales, cada parte del cuerpo tiene significado aparte se separa del cuerpo. -Ya no hay exageraciones, omisiones importantes o desviaciones del esquema corporal. -Acumulación de detalles en las partes emocionalmente significativas. -Hay más detalles de su ambiente y de su yo.	-Contenido social y grupal. -Modela una figura humana desnuda. -Paisaje al atardecer. -Colege de texturas naturales. -Construcción tridimensional abstracta. -Cooperación social y grupal: objetiva o real y subjetiva o irreal. -Ayudamos después de la inundación. -Mural colectivo de la ciudad del futuro. -Piedras y huesos.	-Materiales naturales (musgo, hierro oxidado, piedras, etc.). -Les importa el entorno, pueden analizar las cosas. -Arcilla, materiales de desecho, acuarelas, óleo, acrílico.	
NATURALISMO De 12 años en adelante	-Plano de tierra y plano de cielo se juntan en la línea de horizonte. -Superposición. -Sensación de profundidad en el espacio.	-Más matices. -Luz y sombra, y sombra proyectada. -Usan el color de una manera artística. -Luz y sombra en la figura, y sombra proyectada sobre el fondo.	-Figura humana más proporcionada, con cierto movimiento. -Figura humana de una manera no realista desde el punto de vista artístico.	-Temas reales, artísticos o fantásticos. -Escultura abstracta. -Caricatura a un compañero. -Perspectiva de una calle.	-Todo tipo de materiales. -Acuarela, óleo, grabado. -Vídeo artístico, dibujo por ordenador, fotomontaje.	

Extraída de los apuntes de Didáctica de la expresión plástica y visual en Educación Infantil de la UNIR (2011)

2.2.3. Dibujo libre y los test proyectivos gráficos

Como ya hemos señalado, tras la explosión del interés por el dibujo infantil a mediados del siglo XIX han sido muchos los autores que han investigado sobre el tema. A partir de estos estudios se ha llegado a una serie de consideraciones y tendencias a la hora de abordar el análisis de un dibujo infantil. Algunas de las más relevantes son las siguientes:

- los dibujos infantiles reflejan el aquí y ahora del niño. Es decir, se refieren al momento en que se han realizado, sin que podamos hacer extensivos sus significados a la vida del niño en general. Es decir, si una característica concreta se da en un dibujo aislado del niño, puede que tenga una explicación ligada a alguna vivencia concreta y no que esté relacionada con sus problemas, su personalidad, etc. Un ejemplo puede ser el caso de un dibujo de una niña de 5 años que dibujó la cara de su hermano en blanco (sin ojos, boca, nariz, etc.). La explicación fue que el día anterior había habido una gran nevada y había estado jugando en la nieve con su hermano, al que le había tirado un bolazo en la cara. Otro ejemplo sería el de niños que tras ver una película violenta pueden hacer dibujos al día siguiente con rasgos violentos.
- Al hilo de lo anterior, los temas que se repiten recurrentemente son aquellos que han de llamar nuestra atención, ya que a través de ellos el niño estará tratando de rememorar acontecimientos felices o, por el contrario, puede querer que nos quede claro aquello que le incomoda o preocupa. No obstante, habrá que descartar que la repetición de temas se deba a otra causa (ej.: repetición para conseguir alabanzas a su dibujo, que ha conseguido anteriormente).
- Las omisiones e incongruencias en los dibujos también son un elemento que ha de llamar nuestra atención, ya que en ocasiones son muy reveladoras. Descartadas explicaciones sobre cuestiones puntuales que han podido acontecer en la vida del niño, casos como la falta de acceso a una casa puede significar la dificultad de llegar a su interior, la falta de la boca dificultades para la comunicación, una familia en la que nunca aparece dibujada una figura puede significar su falta de cercanía, etc.

Si algún elemento del dibujo queda en el reverso de la hoja puede deberse a que el niño quiere alejarlo de su entorno (ej.: al dibujar a su familia deja a su hermano pequeño en el reverso, etc.).

- La función del adulto ante el niño que dibuja ha de ser la de estar atento a lo que dice (en las edades que abarca este TFG es muy habitual que el niño comente lo que está dibujando de forma espontánea) y lo que hace (si cambia en un momento dado la forma de colorear, si cambia de presión en el trazo, si su expresión o tensión corporal cambia al dibujar a uno u otro miembro de la familia, etc.). Por ejemplo, un dibujo hecho en silencio indica concentración y su interpretación tendrá mucho más significado (Bédard, 1999).

El adulto, además, no debe nunca condicionar el dibujo del niño, ni por su posición (situándose muy cerca o enfrente del dibujante, cohibiéndole) ni por hacer anotaciones o recomendaciones acerca del dibujo (si le falta algo, etc.). Arnheim (1979) señaló que interrupciones inoportunas del docente pueden desorientar el juicio visual del alumno o privarle de descubrimientos propios.

Asimismo, se recomienda una conversación verbal posterior a la realización del dibujo donde se le solicite al niño que nos cuente una historia sobre su dibujo, favoreciendo siempre la libre expresión del niño. Su interpretación del dibujo puede ayudarnos a entender algunos significados personales y su perspectiva. Algunos test gráficos cuentan incluso con una serie de interrogaciones asociadas que pueden usarse como guía.

- El primer paso en el análisis de un dibujo infantil ha de ser el de verlo como un todo (visión gestáltica), viendo qué nos transmite, antes de analizar sus partes. La sensación que nos transmite un dibujo a primera vista puede ser muy significativa (angustia, felicidad, etc.), y será más acertada cuanto mayor sea nuestra experiencia en la observación de estas representaciones.
- En cualquier análisis es además muy importante tener en cuenta la edad del dibujante y la etapa de desarrollo en la que se encuentra, de forma que podamos distinguir aquellos rasgos que son característicos de las mismas y aquellos que no lo son. Hay características que a cierta edad son normales o esperables, y en otra edad pueden ser patológicas.

En este sentido, además, hay que tener en cuenta, tal y como señala Bédar (1999), que los dibujos de niños menores de 2 años pueden ser más un medio de experimentación y control que un medio de comunicación. Es a partir de los 3 o 4 años cuando el dibujo pasa a ser uno de sus medios de expresión fundamental, todo

ello sin menospreciar alguna de la información que puede extraerse de los garabatos o dibujos de los niños más pequeños.

A. Dibujo libre

Muchos autores defienden que la utilidad del análisis de los dibujos infantiles aumenta cuando se tratan de dibujos libres o espontáneos, ya que es ahí cuando pueden considerarse una verdadera forma de lenguaje y ya que su evolución en el tiempo nos da una muestra del desarrollo mental del niño.

Algunos defensores del valor del dibujo infantil como lenguaje del niño que aporta numerosos detalles de su mundo interior fueron Édouard Claparède (1873 - 1940), Georges Rouma (1881 - 1976), Margaret Naumburg (1890-1983) o Rudolf Arnheim (1904-2007). Estos dos últimos son autores especialmente críticos con el encorsetamiento de la creatividad, la estandarización y la limitación a la información que pueden aportarnos los dibujos de otras técnicas de dibujo dirigido, como los test gráficos. Arnheim (1979) señala que las actividades artísticas han de concebirse como algo autónomo, que se rige por sus propias normas y orientado hacia sus propias finalidades.

La investigación de Rouma se consideró la más rigurosa científicamente hasta su publicación, y en ella analizaba y describía todas las manifestaciones del dibujo espontáneo del niño e investigaba el significado psicológico de esas manifestaciones y su valor pedagógico. Tras él, numerosos autores han sido los que han ido extrayendo los significados de estas manifestaciones infantiles.

Así, sucesivamente se ha ido modificando la forma de abordar el análisis de los dibujos infantiles libres, pudiendo resumir las tendencias actuales en el análisis de las siguientes características y elementos de los dibujos:

1. Posición del dibujo en el espacio (simbolismo del espacio).
2. Formas de preferencia.
3. Continuidad del gesto gráfico.
4. Dimensión.
5. Trazo.
6. Velocidad.
7. Tono y fuerza.

8. Colores de preferencia.
9. Temas recurrentes.

En el **Anexo 1** se incluyen las directrices generales para la interpretación de cada una de estas características o elementos del dibujo, aplicables a cualquier dibujo infantil. No obstante, existen numerosos estudios sobre rasgos y peculiaridades especiales que aparecen en dibujos infantiles ligadas a determinadas casuísticas (ej.: abusos, miedos, enfermedades, etc.), cuya aparición en un dibujo han de dirigir nuestro análisis en otros sentidos. Uno de los casos más conocidos es el de los abusos infantiles, que se muestra en los dibujos infantiles según los rasgos y peculiaridades señalados en el **Anexo 2**.

El contenido de ambos Anexos se ha extraído principalmente de los apuntes del seminario de grafología infantil citado en el apartado de referencias bibliográficas, así como de otros libros y documentos leídos para la elaboración de este TFG, también citados en el mismo apartado.

Así, el contraste y la valoración de la información recogida en todo este análisis nos dará un perfil del niño que ha realizado el dibujo.

B. Test proyectivos gráficos

El empleo de los dibujos infantiles dirigidos tenía inicialmente como objetivo la medida de la inteligencia, pero posteriormente se amplió su utilidad al conocimiento de determinados rasgos de la personalidad, percepciones y actitudes de los niños que los realizaban.

El carácter proyectivo de estos test se basa en la idea de que a través de ellos el sujeto (el niño en este caso) exterioriza aspectos de su mundo interior: su personalidad, su estado emocional, su grado de desarrollo cognitivo (en el caso de niños principalmente), conflictos internos, etc.

Con carácter general podemos decir que se basan en analizar determinados aspectos del dibujo, como la presencia o ausencia de ciertos ítems y las características de los mismos. No obstante, las interpretaciones y significados de cada ítem son orientativas, no definitorias o concluyentes por sí mismas, por lo cual se deben relacionar y corroborar con otros indicadores y con la situación particular de cada individuo antes de llegar a una conclusión.

Además de los ítems específicos de cada uno de ellos, en estos test también se tienen en cuenta otros aspectos, como las características de los trazos, el uso del color, la proporción, la perspectiva, etc.

Los test suelen acompañarse de una especie de plantilla de evaluación sobre la base de la cual se obtiene un resultado final para el dibujo analizado, que se corresponde con unas características determinadas (un cociente intelectual determinado, etc.). Para aumentar su significatividad, los dibujos que se usan suelen corresponderse con temas frecuentes en el dibujo espontáneo infantil (figura humana, árbol, lluvia, etc.).

En la siguiente tabla se incluye una recopilación de los test proyectivos gráficos aplicables a niños más ampliamente utilizados, los autores más representativos que los han desarrollado, las edades en las que se puede aplicar y la información que de ellos se pretende extraer:

Tabla 1. Cuadro-esquema de algunos de los test proyectivos gráficos más conocidos

Nombre del test	Autores más destacados	Edades de aplicación	Aplicabilidad
Test de los garabatos	Louis Corman (1901-1995)	A partir de los 2 -3 años	Personalidad
Test de la familia	Louis Corman (1901-1995) Josep M. Lluis Font (1978) Robert C. Burns y S. Harvard Kaufman (variación al test con el test de la familiar kinética) (1972)	Normalmente a partir de los 5 años cuando ya los objetos del dibujo pueden contener todos sus elementos al haber desarrollado el niño las habilidades necesarias en el dibujo.	Evaluación del estado emocional y adaptación del niño al medio familiar.
Test de la casa	Buck (1948-2004)		Personalidad, estado de ánimo y emocional de la persona; e información sobre el hogar y los que viven en él.
Test del árbol	Karl Koch (1952)		Información sobre la personalidad más profunda del sujeto.
Test del dibujo de un hombre / de la persona	Goodenough (1886-1959) Koppitz (1919-1983) Machover (1902-1996) Hammer (1926-2005) Harris (1914-2007)		Madurez intelectual y aspectos emocionales. La estructura del dibujo determina la edad y el nivel de maduración, mientras que su estilo peculiar refleja las actitudes y preocupaciones del niño en u momento dado.
Test de la casa - árbol - persona (HTP)	Buck (1948-2004) Hammer (1926-2005)		Con la elaboración de estos tres dibujos se pretende obtener información sobre el auto concepto y el concepto del ambiente., además de obtener información sobre el estado anímico y la personalidad del individuo.
Test de las olas y las estrellas SWT (1979)	Ursula Avé-Lallmant (1913 - 2004)	A partir de los 3 años	Medición del nivel de madurez, posibles trastornos, actividad, comportamiento, estado físico, etc.
Test de la persona bajo la lluvia (1924)	H. M. Fay (1924)	A partir de los 5/6 años	Principalmente aporta información sobre los mecanismos de protección de la persona frente a situaciones ambientales perturbadoras.
Test del automóvil	José María de Mena	A partir de los 5 años	Cálculo del cociente intelectual.

Elaboración propia.

2.3. ÁMBITOS DE UTILIDAD DE LOS DIBUJOS INFANTILES EN LAS AULAS DE EDUCACIÓN INFANTIL

En los últimos años el uso de los dibujos infantiles ha ido ganando terreno con su utilización auxiliar en distintos campos: psicología, medicina, educación, orientación, etc. Un resumen de los ámbitos de utilidad más frecuentes de estos dibujos en las aulas de EI podría ser el que se muestra a continuación:

2.3.1. Contribución al desarrollo

De todos es conocido que la acción de dibujar pone en juego funciones neuropsíquicas muy complejas, que contribuyen al desarrollo integral del niño. Así, el proceso del dibujo ayuda a desarrollar capacidades cognitivas, motrices, afectivas, sociales, expresivas, así como la personalidad del niño:

- Desarrollo de la coordinación viso motriz. El niño ha de dirigir el útil que tiene en la mano, centrándose además en un espacio de dimensiones acotadas generalmente.
- Desarrollo de la motricidad fina, al coger el útil de dibujo: gesto de la pinza, flexión de dedos, rotación de la muñeca, etc. Este desarrollo, junto con la coordinación viso motriz, es un entrenamiento para la actividad de la escritura.
- En el plano cognitivo el dibujo implica funciones complejas, como el desarrollo perceptivo, el uso de la memoria y orientación espacial.
- Mejora de la atención y la concentración.
- Estimula la creatividad, expresividad e imaginación. En cuanto a la expresividad, el dibujo desarrolla la expresión no verbal, pero también el momento del dibujo puede ser útil para ayudar al niño a enriquecer aspectos del lenguaje, ya que es muy habitual que hagan numerosas verbalizaciones sobre sus dibujos.
- Funciones emocionales: aporta autonomía y autoconfianza, y ayuda a la detección y regulación de emociones.

Los aprendizajes a través del dibujo son además constructivistas, fomentando que el niño aprenda por su propia experimentación y por los sentidos, y significativos, por darse de forma espontánea y lúdica.

2.3.2. Aproximación al mundo interior de los alumnos

El dibujo, libre y dirigido, nos permite acceder al mundo interior del niño, ya que a través de él plasma aspectos como su personalidad, sus actitudes, sus percepciones de lo que le acontece a su alrededor, sus miedos, sus conflictos, etc.

Además, con niños de las edades que aborda este TFG, los dibujos pueden ser empleados para saber qué saben o entienden de un tema concreto, información que quizás no puedan darnos verbalmente, por no tener aún las capacidades suficientes o en casos de problemas en la comunicación. Algunos ejemplos que han sido aplicados en aulas en este sentido podrían ser los de proponer al niño temas de dibujo como hábitos de vida saludable o una raza concreta. A partir de la información recopilada sobre lo que entendían los niños al respecto, se reenfocaron las actividades educativas pertinentes.

Con toda esta información (personalidad, percepciones, conflictos, conocimientos previos, etc.), el docente puede lograr una mayor personalización del proceso de enseñanza. A modo de ejemplo, si el niño muestra unas claras tendencias a las actividades que implican movimiento, no habremos de insistir en plantearle actividades de carácter más intelectual de manera continuada, o deberemos replantear las mismas de modo que dejen espacio al movimiento que el niño requiere. Otro ejemplo podría ser lo ya comentado acerca del reenfoque de las actividades programadas en base a los conocimientos previos de nuestros alumnos a través del dibujo.

2.3.3. Información sobre el desarrollo

Las características de los dibujos infantiles que se describen en el apartado 2.2.1. sirven de referencia para evaluar el desarrollo infantil a nivel motriz, cognitivo y emocional. Así, podemos analizar la variedad de rasgos (abecedarios gráficos) que se usan, el nivel de sus combinaciones y agregados, las temáticas empleadas en función de la edad, o la ubicación de los dibujos en una etapa de desarrollo del dibujo infantil concreta.

Con esta información podemos analizar el punto de desarrollo en el que se encuentra el niño (ej.: en una evaluación de diagnóstico inicial), así como ver la progresión en el desarrollo a lo largo de un tiempo determinado (ej.: trimestre, curso escolar).

Otra forma más concreta de evaluar el desarrollo en distintos niveles es el uso de test proyectivos gráficos como los que se señalan en el apartado 2.2.3. A través de estos test podemos obtener asimismo un diagnóstico puntual u una progresión en el desarrollo del niño (motriz, intelectual o emocional).

Un caso especial es el de los niños con altas capacidades, para cuya detección temprana en la EI, podemos emplear, además de las herramientas ya señaladas, otras características significativas en sus dibujos:

- Podemos analizar los dibujos en vista de características que puedan indicarnos un talento artístico excepcional (nos referimos a esta capacidad en concreto, ya que las altas capacidades podrían estar referidas a talentos que poco tengan que ver con aptitudes artísticas) (Valadez, Betancourt y Zavala, 2012).

Algunas de las características relacionadas con el dibujo para reconocer al alumnado de altas capacidades del tramo educativo de la educación primaria son las siguientes: no disfrute del coloreado dentro de líneas, realización de dibujos más complejos que el grupo de iguales (con perspectiva, con más detalle, etc.) y comportamiento creativo. (Castro Barbero y Sánchez Manzano, 2005).

- Además, numerosos test estandarizados ampliamente utilizados para la medida de niveles intelectuales y motores en niños, emplean el dibujo como una de sus herramientas (ej.: escalas de aptitudes y motricidad de McCarthy, pruebas de creatividad de Torrance, test de abreacción para evaluar la creatividad, etc.) (Valadez et al., 2012).

2.3.4. Detección de desequilibrios emocionales y valor terapéutico

Siguiendo con la utilidad de los dibujos para la aproximación al mundo interior del niño, un caso especial es el de la detección de desequilibrios emocionales, que pueden ir desde preocupaciones que abordan al niño hasta casos extremos de desequilibrios por sufrimiento de traumas más severos.

El dibujo es especialmente útil en la detección de estas situaciones, ya que el niño puede no tener la capacidad para expresar de manera oral lo que le sucede o esta expresión oral puede resultarle violenta. El dibujo, así, ofrece un modo de expresión sencillo y que le proporciona una mayor intimidad (Oster y Crone, 2004). Algunos casos extremos donde ha quedado de mostrada la validez de los dibujos infantiles en este ámbito han sido guerras (dibujos de niños de la guerra civil española), entornos de desastres naturales, campos de refugiados, entornos de abusos de distintos tipos, etc.

El docente, con las herramientas pertinentes, podría así detectar en los dibujos de sus alumnos características que pueden corresponderse con desequilibrios emocionales incluso antes de que los mismos se hayan llegado a manifestar en su comportamiento. Por

otro lado, podría además analizar la evolución del estado emocional del niño a través de sus dibujos.

Pero la utilidad del dibujo va más allá en estos casos, ya que, tal y como avanzaba Donald Winnicott en sus teorías, además de su valor como medio de expresión tiene un uso no menos importante como terapia. Así, la terapia a través del dibujo puede entenderse desde dos vertientes:

- La primera, en la que la actividad de dibujar sirve como vía de escape al problema que está sufriendo el niño. Este, al centrar su atención en el dibujo, la desvía de aquello que le preocupa. Esta terapia es efectiva en el corto plazo y largo plazo en caso de eventos no traumáticos (Drake y Winner, 2013).
- La segunda, en la que el dibujo sirve de mecanismo de proyección del mundo interior, sirviendo de regulador de emociones. Esto es así porque a través del dibujo el niño se libera de lo que le atormenta y le hace consciente de entender la realidad desde su subjetividad, suponiendo esto el inicio del control del trauma. Esta última vertiente es más efectiva en el medio - largo plazo, a pesar de que pueda generar un empeoramiento en el estado de ánimo en el corto plazo (Drake et al., 2013).

Un ejemplo de cómo puede emplearse el dibujo en terapias es el test del color de Shaw (1930) con pintura de dedos, empleado en psicoterapias para la exteriorización de sentimientos; o los últimamente tan extendidos mandalas², empleados en la identificación de desórdenes emocionales y en el trabajo posterior para su mejora.

En edades más allá de la etapa de la EI, la grafoterapia se entiende como la técnica que consigue mejorar la conducta de una persona a través de la modificación de determinados rasgos de su escritura.

2.3.5. Detección y tratamiento de enfermedades y trastornos

Además de los desequilibrios emocionales, recientes estudios de distintos campos de la psicología y la medicina han venido corroborando la validez del dibujo para, en combinación con otras herramientas, detectar algunas enfermedades:

- Retrasos a nivel cognitivo o motriz, que pueden detectarse porque los dibujos del niño no se ajusten a las características de los dibujos infantiles de su edad (según lo

² "Forma geométrica, cerrada, con una estructura equilibrada en forma de aspa o cruz". (López et al., 1993, p. 55).

comentado en el apartado 2.2.2.). Algunos de los test proyectivos comentados anteriormente, además nos dan una idea de si el cociente intelectual del niño es acorde a su edad.

Algunos casos a modo de ejemplo:

- Los niños disminuidos normalmente no son capaces de sujetar el útil de dibujo en el rango de edades habituales (unos 15 meses), ni por tanto de realizar garabatos incontrolados a esa edad.
- Los dibujos de niños con síndrome de Down son un caso claro de dibujos en los que se observan características típicas de edades más tempranas que la edad real del dibujante.
- En niños con retraso intelectual es frecuente que el principio de los rayos X persista más allá de los 10 años.
- Problemas en la adquisición del esquema corporal. Este tipo de dificultades se manifiestan en ocasiones en el dibujo con errores en la formación del propio cuerpo del dibujante (cuerpos desmembrados, con articulaciones inconexas, etc.). Un caso claro es el seguimiento de la evolución de los dibujos de un grupo de niños hemipléjicos sometidos a un programa de mejora de la adquisición del esquema corporal en el campo de la educación física (tras el programa, los dibujos de sus propios cuerpos fueron evolucionado positivamente) (Pérez y Suárez, 2007).

La lateralidad cruzada suele manifestarse en dibujos que contienen figuras, letras o números invertidos.

- Daltonismo. Los dibujos de niños con esta alteración suelen caracterizarse por un uso incorrecto del color (colores sucios y distintos a la realidad). Un diagnóstico precoz puede ayudar en estos casos a paliar errores de orientación.
- Trastornos del espectro autista.

Existen dos vertientes de dibujos correspondientes a niños autistas:

- Aquellos dibujos que sorprenden por su realismo, acorde a su falta de capacidad para imaginar realidades distintas, a su alta capacidad perceptiva (a través de la visión) y a su impermeabilidad al mundo exterior y sus influencias.

- Dibujos que sorprenden por su originalidad, siendo en este caso dibujos que proyectan directamente una realidad interior única, en la que no hay afecciones de un mundo exterior.

Dentro del espectro autista, se han realizado recientemente algunas investigaciones sobre los dibujos de niños con síndrome de Asperger. Los resultados obtenidos señalan que mientras las capacidades para el dibujo se muestran similares a la media de su edad en temas como la casa, el árbol e incluso el dibujo libre; los dibujos de figuras humanas muestran menor exactitud, detalle y complejidad que la media. Esto puede deberse a su aparente falta de interés por las relaciones sociales (Keow y Slaughter, 2008).

Algunos terapeutas han venido utilizando con mucho éxito los dibujos de niños autistas para fomentar la comunicación con ellos. Es frecuente incluso que algunos de estos niños verbalicen acontecimientos del dibujo mientras lo están realizando.

- Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH).

Existen numerosos test estandarizados aplicables ante la sospecha de TDAH. En general, se basan en la medición de habilidades perceptivas visuales y muchos de ellos emplean el dibujo como herramienta para la copia de determinadas figuras expuestas (ej.: test de la figura compleja de Rey, test de Lauretta Bender o test grafomotor de Pascual Pascual) (Vaquerizo, Macías y Márquez, 2004).

No obstante, dibujos más habituales del aula pueden darnos indicaciones de la presencia de este trastorno. Así, parece que con carácter general los dibujos de niños con este tipo de trastornos suelen caracterizarse por estar poco organizados, formados por pequeños dibujos inconexos y pocos detalles.

Algunas investigaciones más concretas han puesto de manifiesto otras características comunes en los dibujos de niños con TDAH:

- relativas a los dibujos de la familia, donde: la figura de la madre es la de mayor tamaño, se usa un menor número de colores que la media (relacionado con la capacidad de atención) y, en general, se observa una mayor pobreza en cuanto a elementos que adornan las figuras (Vaquerizo et al., 2004).
- relativas a la figura humana: los dibujos de niños con este trastorno parecen distinguirse del resto en términos de tamaño de la figura y en los tipos de línea

empleados. El resto de ítems son similares a la media, por lo que en el diagnóstico hemos de prestar especial atención a estos aspectos (Vaquerizo et al., 2004).

En cuanto a la aplicación del dibujo como terapia en niños con este trastorno, son muchos los defensores del uso de mandalas. Estos dibujos les sirven para entrenar la atención y la concentración, para ayudarles a la relajación y para el entrenamiento del gesto grafomotor.

- Niños con deficiencias o dificultades comunicativas

En el caso de este tipo de déficit, el dibujo se muestra como una herramienta de comunicación muy interesante para el acercamiento a los niños que los sufren. Por otro lado, se han determinado algunas características típicas en los dibujos de estos niños, que pueden ayudar al diagnóstico (orejas y bocas exageradas, dibujo explícito de algunos elementos de comunicación, como ondas entre hablantes, etc.) (McLeod, Holliday y Harrison, 2009).

2.3.6. Educación artística

Las aulas de EI se caracterizan por su facilidad para trabajar de manera integral, y no compartimentada en asignaturas o áreas inconexas, estando así el dibujo presente en distintos momentos y con distintos fines. En cualquier caso, podríamos incluir algunos de estos momentos y actividades dentro de la educación artística, cuyas tendencias actuales persiguen un doble objetivo:

- La expresión.
- El desarrollo integral del niño, para lo que las actividades han de centrarse en los procesos creativos, ya que son los que incentivan los aprendizajes.

3. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

3.1. CONTEXTUALIZACIÓN

A la vista de todo lo anterior, podemos decir que el dibujo infantil puede ser una herramienta muy útil en las aulas de EI, por lo que habremos de planificar diferentes actividades de dibujo para distintos fines (dibujo libre, copias del modelo, dibujo dirigido, experimentación de técnicas y materiales, etc.).

En lo que a la interpretación de dibujos se refiere, la aplicación de los fundamentos teóricos señalados a lo largo de este TFG, o de otros que amplíen la materia, habrá que hacerse con cautela, ya que a priori los docentes no suelen ser expertos en este campo. Así, la correcta utilización de cualquier rama de la grafología requiere de un exhaustivo estudio teórico y práctico. En este sentido, la información extraída de los dibujos ha de complementarse con otra información, principalmente la que proviene de personal del centro (profesores, orientadores, pedagogos, monitores, etc.) y familia.

3.2. OBJETIVOS

El objetivo general de esta propuesta es análogo al que se propuso como objetivo general del TFG:

- Aplicar el análisis e interpretación del dibujo infantil en las aulas de EI

A su vez, el objetivo general queda desglosado en los siguientes objetivos específicos:

- Establecer las directrices a seguir en la planificación y ejecución de actividades de dibujo en el aula.
- Considerar el máximo de ámbitos de utilidad del dibujo infantil en la planificación de actividades en el aula.
- Compartir con el personal del centro y las familias conocimientos acerca de las utilidades del dibujo infantil.
- Aproximarse a lo que podría ser la herramienta de recogida de la información extraída de las actividades de dibujo en el aula.
- Establecer la forma de evaluación de la utilidad de la información recopilada a través de las actividades de dibujo en el aula.

3.3. METODOLOGÍA

Las directrices a tener en cuenta en la planificación y ejecución de actividades de dibujo en el aula se han estructurado en torno a las siguientes preguntas, las cuales nos sirven de guía:

¿CUÁNDO?

Para que el dibujo sea un verdadero medio de expresión nunca ha de ser forzado, sino que tiene que ser un acto agradable y de disfrute para el niño.

Así, el papel de docente será buscar el momento más apropiado para cada tipo de dibujo; por ejemplo:

- Cuando los niños se encuentren en momentos óptimos de atención se pueden plantear técnicas de dibujo que son más exigentes en este sentido: dibujo libre como medio de expresión, copia de modelos, coloreado, dibujo dirigido (ej.: uso de test proyectivos gráficos), etc.
- En momentos en que la capacidad de atención de los niños pueda verse reducida (nervios, cansancio, etc.) pueden emplearse técnicas de dibujo que sirvan de medio de experimentación y de entrenamiento de la grafomotricidad.
- Cuando los niños se encuentren en situaciones de necesidad de actividades de movimiento, pueden plantearse técnicas y materiales de dibujo que se lo proporcionen: expresión plástica libre acompañada de música, dibujo colectivo en soportes de grandes dimensiones, pintura con el cuerpo, etc.
- En momentos de estrés o de bloqueo emocional pueden emplearse técnicas como los mandalas u otros de descarga emocional (ej.: test de los colores con pintura de dedos).
- Para estimular la concentración puede recurrirse a técnicas de dibujo como los mandalas.

¿DÓNDE?

El dibujo deberá llevarse a cabo en un entorno atractivo y, en general, en un ambiente relajado, donde se sienta seguro y pueda expresarse libremente, sin prisas, distracciones, etc. En algunos casos, el acompañamiento con música ambiental puede ayudar a crear este ambiente.

Decimos que el ambiente en general ha de ser relajado porque puede haber algunas actividades ya señaladas anteriormente que combinen el dibujo con el movimiento, la música, etc.; actividades en las que, por lo general, se busca el fomento de la expresividad y liberación de emociones.

¿CÓMO?

Se recomienda que el docente tenga en cuenta la importancia de la estimulación emocional (atención a los dibujos, reconocimiento del esfuerzo, etc.) respecto a las actividades de dibujo, de forma que así anime a los alumnos a continuar con esas actividades y que estos se sientan valorados.

Por otro lado, en cualquiera de las actividades de dibujo que planifiquemos en el aula tendremos que tener en cuenta la variedad, para que sean siempre motivadoras y atractivas para los niños, sobre todo teniendo en cuenta las edades a las que va dirigida la propuesta.

Como de todos es sabido, el grado de evolución de la inteligencia infantil es el reflejo de la riqueza a la que es expuesta (experiencias, cultura, etc.), por lo que a mayor variedad, mayor estimulación de la misma.

Así podremos tener en cuenta esta premisa en diferentes ámbitos:

- Variedad en cuanto a técnicas y materiales. Hoy en día existen una infinidad de soportes y materiales para el dibujo, de entre los que hemos de seleccionar una amplia variedad para su uso en el aula, siempre teniendo en cuenta las edades y capacidades motrices de los alumnos. A mayor variedad, tras una primera etapa de experimentación (con el desarrollo cognitivo y motor que pueda acarrear), los niños conseguirán un mejor dominio de la técnica para posteriormente enriquecer su capacidad de expresión y su originalidad. Crotti y Magni (2007) señalan que "los niños que disponen de todo lo necesario para dibujar desarrollan movimientos más sueltos y una mayor facilidad para expresarse" (p. 12).

Por otro lado, esta exposición a muchos materiales y técnicas coincide, según Arnheim (1979), con las últimas tendencias en las enseñanzas de las artes, que además consiguen llamar la atención de los alumnos (ej.: algunos de los nuevos soportes son especialmente atractivos para los alumnos, como brillantinas, materiales de relieve, etc.). No obstante, tal y como destaca el mismo autor, es importante hacer una buena

selección de materiales y técnicas, de forma que estos sean propios del nivel de desarrollo del alumno.

- Variedad en cuanto a los lugares de dibujo, aumentando la motivación de los alumnos y fomentando su creatividad. Una buena actividad sería, por ejemplo, hacer una salida a un parque cercano, donde dibujen lo que ven o lo que sienten.
- Otra forma de variedad en las actividades de dibujo puede ser su ejecución de manera individual o colectiva, según los fines que se persigan.
- Variedad en cuanto a los tipos de dibujo que se trabajen en el aula; por el propio componente motivador que conlleva la diversidad y por el uso de cada tipo de dibujo para distintos fines.

Además de lo señalado anteriormente en cuanto a la elección del tipo de técnica de dibujo más adecuada en función del momento (*¿cuándo?*), se recomienda planificar diferentes actividades de dibujo para extraer el mayor potencial que nos ofrece cada una de ellas (ver los tipos de actividades que se proponen en el apartado siguiente).

3.4. ACTIVIDADES

En primer lugar, cabe señalar que no se prevé la planificación de actividades de dibujo concretas en relación con la detección de enfermedades y trastornos, o detección de desequilibrios y acción terapéutica; sino que las herramientas que nos da el dibujo en estos ámbitos podrán ser empleadas en el aula en casos excepcionales en los que exista alguna sospecha, y casi siempre como herramienta complementaria de la información que pueda venir de otras fuentes (de un experto, un pedagogo, la familia, etc.).

Así, se recomienda la planificación de al menos una actividad de dibujo al mes por cada uno del resto de ámbitos de utilidad señalados en el apartado 2.3. del TFG. No hay que olvidar que muchas de las actividades nos pueden dar información en más de uno de esos ámbitos.

Teniendo en cuenta las pautas metodológicas señaladas en al apartado anterior, se planificarán actividades de diferentes tipos:

- Actividades de dibujo libre, que según las tendencias creativas y naturales, permite una mayor autoexpresión y creatividad, y estimula la imaginación (Bédard, 1999).

El docente, en este caso, tendrá un papel principal de lograr el ambiente idóneo para la práctica libre y natural del dibujo.

- Actividades de dibujo dirigido, que contribuyen principalmente al desarrollo de la lógica, la percepción.

En este caso, se recomienda no repetir los temas de dibujo para que no se conviertan en una tarea tediosa, o en el caso de repetirse los temas hacerlo introduciendo novedades que lo hagan más atractivo (López et al., 1993).

En este tipo de dibujo hay distintas variantes, como:

- Dibujo de un tema que se comenta en clase.
- Copia de un modelo, que bien puede ser algo que se encuentra a nuestra vista o una obra de arte. La copia de obras maestras del dibujo ayuda a adaptar, elaborar y profundizar en nuestras estrategias de dibujo.
- Aplicación de test proyectivos, con diferentes objetivos en función del test seleccionado (análisis de la personalidad, del estado emocional, de la madurez, etc.). Para llevar a cabo este tipo de pruebas habrá que seguir respetuosamente las pautas de aplicación y evaluación del test que corresponda.
- Actividades de experimentación de técnicas y materiales, en ocasiones consideradas una variante del dibujo libre. Buscan principalmente la experimentación o descarga emocional: dibujo que expresa la música, dibujo acompañado de movimiento, dibujo con diferentes partes del cuerpo, mandalas diseñados por el propio niño, etc.
- Ejercicios de coloreado (ej.: algunos tipos de mandalas), que tal y como señala Bédard (1999), contribuyen a la concentración. En este caso, cobra una especial relevancia la elección de los colores.

3.5. RECURSOS

3.5.1. Recopilado de materiales generados en las actividades

Se dispondrá de una carpeta por cada alumno para la recopilación de los dibujos realizados en el aula, que se etiquetarán con un número de actividad y fecha de realización.

Asimismo, en el caso de que los dibujos realizados en el aula no puedan ser guardados en la misma (ej.: porque sean dibujos destinados a otros fines, como exposiciones en el centro, regalos en días señalados, etc.) estos podrán ser fotografiados o escaneados para su recopilación en una carpeta virtual que se cree para los dibujos del

aula. Estos dibujos deberán ser nombrados también con el número y la fecha de la actividad.

En el caso de actividades de dibujo en las que lo relevante sea el proceso de realización, la experimentación u otras variables que no puedan ser valoradas en el resultado final; o de materiales cuya recogida resulte complicada (soportes de tamaños gigantes, en 3 dimensiones, etc.), estos podrán ser asimismo fotografiados o grabados en video. Al igual que las fotografías, los videos serán guardados en una carpeta virtual del aula con su correspondiente codificación.

3.5.2. Recogida de la información y valoraciones sobre las actividades de dibujo del aula

Se recomienda el registro de la información recopilada en las actividades de dibujo del aula a través de un libro de registro individual para cada alumno. El contenido de este libro de registro deberá adaptarse al tipo de actividades planificadas en cada caso para el aula. No obstante, a continuación se incluye un posible modelo de libro de registro compuesto por 3 hojas:

Hoja nº 1. Registro general de las actividades

Elaboración propia

Hoja nº2. Valoración general de las actividades.

ALUMNO:						
ÁMBITOS DE EVALUACIÓN	Actividad i	Actividad ii	Actividad iii	VALORACIÓN GENERAL	ANOTACIONES
CONTRIBUCIÓN AL DESARROLLO	Valoraciones	Valoraciones	Valoraciones	Valoraciones		
Coordinación visomotriz						
Motricidad fina						
Desarrollo perceptivo						
Uso de la memoria						
Orientación espacial						
Atención y concentración						
Creatividad						
Expresividad						
Imaginación						
Verbalizaciones						
Autonomía y autoconfianza						
APROXIMACIÓN AL MUNDO INTERIOR	Valoraciones	Valoraciones	Valoraciones	Valoraciones		
Percepciones						
* Resultados de test proyectivos gráficos o de la interpretación de características y elementos de dibujos libres (personalidad, actitudes, posibles conflictos internos)						
INFORMACIÓN SOBRE EL DESARROLLO	Valoraciones	Valoraciones	Valoraciones	Valoraciones		
Variedad de rasgos						
Combinaciones						
Agregados						
* Resultados de test proyectivos gráficos o de la interpretación de características y elementos de dibujos libres (personalidad, actitudes, posibles conflictos internos)						
EXPRESIÓN ARTÍSTICA	Valoraciones	Valoraciones	Valoraciones	Valoraciones		
Expresividad						
Creatividad						
Actitudes ante la experimentación						

*En el caso de que de la actividad correspondiente no se desprenda información relativa a alguna de las valoraciones señaladas la casilla se dejará en blanco.

Elaboración propia

Hoja nº3. Plantilla para la valoración de los dibujos libres siguiendo las pautas propuestas en el [Anexo 1](#).

VALORACIÓN DE DIBUJOS LIBRES	ALUMNO:					VALORACIÓN GENERAL PARCIAL	ANOTACIONES
	Dibujo i	Dibujo ii	Dibujo iii			
	Valoraciones	Valoraciones	Valoraciones	Valoraciones			
Simbolismo del espacio							
Formas de preferencia							
Continuidad del gesto gráfico							
Dimensión							
Trazo							
Velocidad							
Tono y fuerza							
Colores de referencia							
Presencia de elementos recurrentes o dignos de mención							
VALORACIÓN GENERAL							

Elaboración propia

Algunas de las anotaciones de dichos registros deberán ser preparadas con carácter previo a la realización de la actividad (descripción de la misma o tipo de actividad, por ejemplo), otras durante su realización (anotaciones sobre la atención, verbalizaciones, etc.) y otras tras la realización de la actividad (análisis exhaustivo de dibujos y valoraciones generales, por ejemplo).

En el caso de que se detecte algún síntoma de alarma en alguna de las actividades, las anotaciones se harán con otro color (ej.: rojo), para que nos sirvan de mecanismo de alarma para un seguimiento más exhaustivo. Además, estos registros "especiales", en caso de considerarse especialmente relevantes, se comentarán en las reuniones con otros docentes que imparten clase en el aula correspondiente o con la familia del alumno.

3.5.3. Protocolo de revisión de la información y valoraciones recopiladas

Los libros de registro señalados en al apartado anterior se revisarán tras la cumplimentación de las anotaciones relativas a la última actividad, viendo así si hay alguna variación significativa con respecto a registros anteriores.

Por otro lado, estas revisiones se realizarán asimismo antes de cualquiera de las evaluaciones programadas a lo largo del curso y antes de las entrevistas con las familias del alumno que corresponda. Estas dos revisiones tendrán como finalidad el contraste de la información obtenida a través de los dibujos infantiles con otra información: del tutor a través de otros medios, de otros docentes y de las familias.

3.6. PROPUESTA DE EVALUACIÓN

Con el objeto de evaluar la utilidad de la información recopilada a través de los libros de registro antes señalados, se propone comparar los resultados de la "valoración general de cada ámbito de evaluación" con las opiniones que al respecto tengan los profesionales del centro con relación al alumno y los familiares del mismo.

Así, se propone llenar el cuestionario que se recoge a continuación en las reuniones y entrevistas citadas en el apartado anterior (reuniones previas a los informes de evaluación con otro personal del centro y entrevistas con las familias). Este cuestionario analiza cómo de conformes están las opiniones del personal del centro y las familias con los resultados obtenidos de la valoración de los dibujos del aula, en cuanto a cada uno de los ámbitos de evaluación planteados (totalmente, parcialmente o nada de acuerdo). De

Zufiaur Bolinaga, Oiana

esta forma, el cuestionario constituiría la cuarta hoja del libro de registro que se propone para cada alumno.

Hoja nº4. Cuestionario de evaluación.

ÁMBITOS DE EVALUACIÓN	VALORACIÓN GENERAL DEL LIBRO DE REGISTRO	ALUMNO:			EVALUACIÓN			VALORACIÓN FAMILIAS		
		TOTALMENTE DE ACUERDO	PARCIALMENTE DE ACUERDO	NADA DE ACUERDO	TOTALMENTE DE ACUERDO	PARCIALMENTE DE ACUERDO	NADA DE ACUERDO			
Contribución al desarrollo										
Aproximación al mundo interior										
Información sobre el desarrollo										
Expresión artística										
Otros										

Elaboración propia

Zufiaur Bolinaga, Oiana

Al finalizar el curso escolar se recopilarán estos cuestionarios y se contabilizará el número obtenido para cada una de las respuestas (totalmente, parcialmente o nada de acuerdo), por cada ámbito de evaluación y de forma general.

Así, se consideraría que la utilidad del dibujo infantil en el curso escolar ha sido:

- muy satisfactoria en el caso de que más del 75% de las valoraciones obtenidas en la evaluación haya sido "totalmente de acuerdo".
- satisfactoria en el caso de que las valoraciones obtenidas en la evaluación como "totalmente de acuerdo" sean más de 60%, y las correspondientes a "parcialmente de acuerdo" sean más de 25%.
- insatisfactoria en el caso de que más del 40% de las valoraciones obtenidas en la evaluación haya sido "nada de acuerdo", o en caso de que las valoraciones correspondientes a "parcialmente de acuerdo" sean mayores del 85%.

4. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA

Una vez analizadas las herramientas relacionadas con el dibujo infantil que pueden ser de aplicación en las aulas de EI y elaborada una propuesta para su aplicación en las mismas, se puede afirmar que los objetivos planteados al principio de este trabajo han sido cumplidos. En efecto:

- Se ha diseñado una propuesta de intervención para la aplicación del análisis e interpretación de dibujos infantiles en las aulas de EI. Esta propuesta se basa en la planificación, diseño, análisis e interpretación de actividades de dibujo en las aulas de EI.
- Se ha elaborado un marco teórico que avala la idoneidad del dibujo infantil como herramienta útil en las aulas de EI. Este marco teórico aborda los antecedentes relacionados con el tema (desde la grafología en general hasta el propio dibujo infantil), así como las pautas y conclusiones más relevantes de algunos de los estudios más representativos con relación al análisis e interpretación de los dibujos infantiles.
- Se han identificado diferentes ámbitos de utilidad del dibujo infantil en las aulas de EI; en concreto: su contribución al desarrollo; la aproximación que permiten al mundo interior del niño; la información que proporcionan sobre el desarrollo personal; su capacidad para ayudar no solo a la detección de desequilibrios emocionales y el valor terapéutico de que gozan en relación a ellos, sino a la detección y tratamiento de enfermedades y trastornos; también, su utilidad para la educación artística.
- Se han recopilado los principales instrumentos disponibles para el análisis e interpretación de los dibujos infantiles elaborados en las aulas (características comunes de los dibujos infantiles, etapas de desarrollo en el dibujo infantil, pautas para el análisis e interpretación del dibujo libre y los test proyectivos gráficos). La propuesta de intervención incluye una propuesta de evaluación con el objeto de valorar su aplicabilidad y en qué medida cumple los objetivos que se propone, una vez sea llevada al aula.

A lo largo de la elaboración del marco teórico y conforme iba avanzando en el diseño de la propuesta, han ido surgiendo ideas de cuáles podrían ser las proyecciones futuras de una línea de investigación como la que se ha abordado en este trabajo. Evidentemente, la primera es la que surja de una posible validación de la utilidad de los instrumentos de análisis e interpretación del dibujo infantil comentados a lo largo de estas páginas, una vez

Zufiaur Bolinaga, Oiana

haya sido aplicada la propuesta. No obstante, hay que recordar que la fiabilidad de la información obtenida muchas veces estará relacionada con la experiencia del docente en el análisis e interpretación de los dibujos, por lo que cuantas más veces sea aplicada la propuesta por un mismo docente, mejores resultados obtendrá.

Otra, sería el tratar de dar un mayor protagonismo al dibujo infantil en las aulas a la vista de su múltiples utilidades.

Por otro lado, las nuevas tecnologías nos ofrecen la posibilidad de guardar de una forma sencilla y organizada múltiples dibujos infantiles, así como grabaciones de los procesos de su creación. La organización sistemática de los dibujos infantiles que se desarrollan en las aulas a través de las TIC podría ser una valiosa fuente de información que podría constituir la base de sucesivas investigaciones en torno al tema que aborda este TFG.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anning, A. & Ring, K. (2004). *Making Sense of Children's Drawings*. Maidenhead: Open University Press.
- Arnheim, R. (1979). *Arte y percepción visual*. Madrid: Alianza.
- Bédard, N. (1999). *Cómo interpretar los dibujos de los niños*. Málaga: Editorial Sirio.
- Castro Barbero, M.L. y Sánchez Manzano, E. (2005). *Conocimientos y actitudes de maestros de educación infantil, educación primaria y estudiantes de magisterio sobre los niños superdotados intelectualmente*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Corman, L. (1971). *El test de los garabatos: exploración de la personalidad profunda*. Buenos Aires: Kapelusz
- Cortés, J. y Benavente, M.V. (2007). *Manual de psicodiagnóstico y psicoterapia infantil*. Santiago de Chile: RIL Editores.
- Crotti, E. y Magni, A. (2007). *Garabatos. El lenguaje secreto de los niños*. Barcelona: Editorial Sirio.
- Davido, R. (2003). *Descubra a su hijo a través de sus dibujos*. Málaga: Editorial Sirio.
- Drake, J. E., & Winner, E. (2013). How children use drawing to regulate their emotions. *Cognition and Emotion*, 27, 512-520. Recuperado por última vez el 30 de enero de 2014 de: http://www.jenniferedrake.com/uploads/7/0/5/5/7055907/drake_winner_2013_cognition_emotion.pdf
- Díaz, C. (1986). *La creatividad en la expresión plástica*. Madrid: Narcea.
- Goodnow, J. (1983). *El dibujo infantil*. Madrid: Ediciones Morata.
- Grafós, V. (2013). *Seminario de grafología infantil*. Material no publicado.
- Jolley, R.P. (2010). *Children and Pictures: Drawing and Understanding*. West Sussex: John Wiley & Sons.
- Kellogg R. (s/f). *Rhoda Kellogg Child Art Collection*. Recuperado por última vez el 15 de noviembre de 2013 de: <http://www.early-pictures.ch/kellogg/en/>

- Keow Lim, H. & Slaughter, V. (2008). Brief Report: Human Figure Drawings by Children with Asperger's Syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, issue 5, pp. 988 -994. Recuperado por última vez el 25 de enero de 2014 de: <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10803-007-0468-z>
- López Salas, J.L., San Pedro Veledo, J.C. y López Martín, E.C. (1993). *Instrumentos básicos para la iniciación a la investigación descriptiva en la expresión plástica: determinación de objetivos*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- López Salas, J.L. (s/f). *Arte infantil*. Recuperado por última vez el 15 de noviembre de 2013 de: <http://arteinfantil.tripod.com/etapas.html>
- McLeod S., Holliday E.L. & Harrison L. (2009). Listening to children with communication impairment talking through their drawings. *Journal of Early Childhood Research*, 7. Recuperado por última vez el 15 de enero de 2014 de: <http://biblioteca.unir.net/FichaDocumento?documentId=FETCH-LOGICAL-e589-d6b274919d963a22b4f9e4a074ba3189767d42ce552d4b74ed04268ecfc5261a1>.
- Malchiodi, C.A. (1998). *Understanding Children's Drawings*. New York: Guilford Press.
- Marín Chicharro, M. (2010). *Etapas del dibujo infantil... a través de dibujos de mi hermano* [diapositivas de PowerPoint]. Recuperado por última vez el 20 de enero de 2014 de: <http://es.slideshare.net/martamarin/etapas-del-dibujo-infantil-2980749>
- Marín Viadel, R. (1988). El dibujo infantil. Tendencias y problemas en la investigación sobre la investigación plástica de los escolares. *Arte, individuo y sociedad*, 1, 5, 30. Recuperado por última vez el 15 de enero de 2014 de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=898182>.
- Mena, U. (2001). Hijos del dolor. *El Semanal*, 29 de abril de 2001.
- Müller, M.B. y López, M.C. (2011). *Los dibujos en el abuso sexual infantil*. Buenos Aires: Editorial Maipue.
- Oster, G. D. & Crone, P.G. (2004). *Using drawings in assessment and therapy: a guide for mental health professionals*. New York: Brunner - Routledge.
- Pérez Turpin, J.A. y Suárez Lorca, C. (2007). Los niños discapacitados motrices: estudio de los dibujos infantiles como instrumento de evaluación en el área de educación física. *Journal of Human Sport and Exercise*, II, 1, pp. 35-41. Recuperado por última vez el 15 de enero de 2014 de: <http://www.redalyc.org/pdf/3010/301023486004.pdf>

- Peugeot, J. (1999). *El conocimiento del niño por la escritura*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Saneei, A., Bahrami, H. & Haghegh, S.A. (2011). Self-esteem and anxiety in human figure drawing of Iranian children with ADHD. *The Arts in Psychotherapy*, 38, 4, p. 256 (5). Recuperado por última vez el 15 de enero de 2014 de: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0197455611000694>.
- Tahoces, C. (2005). *Grafología: conócate a ti mismo y a los demás a través de la escritura*. Barcelona: Cúpula
- Teruel, L., Rodríguez, S., Rodríguez Flores, J., Ramajo, N., Mata, L. y Melgar, A. (2009). *La expresión plástica en la educación infantil. Teorías sobre las etapas evolutivas* [diapositivas de PowerPoint]. Recuperado por última vez el 15 de enero de 2014 de: <http://www.slideshare.net/angarrol/teoras-sobre-las-etapas-evolutivas-de-la-expresion-grfica-infantil>
- Universidad Internacional de la Rioja. (2011). *Didáctica de la expresión plástica y visual en Educación Infantil*. Material no publicado.
- Valadez Sierra, M.D., Betancourt Morejón, J., y Zavala Verbena, M.A. (2012). *Alumnos superdotados y talentosos. Identificación, evaluación e intervención. Una perspectiva para docentes*. México: El Manual Moderno.
- Vaquerizo Madrid, J., Macías Pingarrón, J.A. y Márquez Armenteros, A.M. (2004). Habilidades gráficas en el trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Revista neurol*, 38, pp. 91 - 96. Recuperado por última vez el 15 de enero de 2014 de: <http://www.revneurol.com/sec/resumen.php?id=2004032#>
- Vygotski, S.L. (2001). *La imaginación y el arte en la infancia, ensayo psicológico*. Ediciones Coyoacán.

Zufiaur Bolinaga, Oiana

6. ANEXOS

ANEXO 1. PAUTAS GENERALES PARA LA INTERPRETACIÓN DE CARACTERÍSTICAS Y ELEMENTOS DEL DIBUJO.

Simbolismo del espacio

Concepto introducido por Max Pulver. El soporte (generalmente la hoja de papel) del dibujo se divide en cinco zonas (superior, inferior, izquierda, derecha y central) que representan distintos aspectos del nuestro yo, resumidamente:

- Zona superior: representa lo espiritual, la fantasía, la intelectualidad, la dialéctica. También se refiere a las ideas inculcadas por los padres. Dentro de esta zona superior, la parte izquierda se relaciona con la zona de la madre y la derecha con la del padre. Estas zonas y figuras suelen ser representativas en los dibujos de niños de corta edad por su vinculación con sus progenitores.
- Zona inferior: representa los instintos, lo material, el movimiento.
- Zona izquierda: representa el pasado (a partir de cierta edad), la madre, el hogar (intimididad). Ej. si los dibujos de un niño tienden a localizarse en esta zona, puede que se encuentre demasiado aferrado a la figura de su madre y que haya que animarle y ayudarle a relacionarse con los demás.
- Zona derecha: representa la extroversión, el futuro, los otros, lo desconocido.
- Zona central: representa el yo, el egocentrismo, el presente, el autocontrol.

Así, si un garabato se localiza en la zona inferior podría corresponderse con un niño que necesite mucho movimiento, que disfruta más de actividades físicas y de objetos tangibles; mientras que un garabato muy localizado en la zona superior puede corresponderse con un niño que disfruta más de actividades intelectuales, intangibles.

Los distintos elementos o figuras que un niño introduzca en sus dibujos tendrán además distinta interpretación en función de la zona del espacio donde se ubiquen.

Los niños de las edades que abarca este TFG se caracterizan por estar en una etapa egocéntrica, en la que lo más habitual es que el punto de inicio de sus dibujos sea el centro del papel (bienestar). Lo contrario podría denotar alguna falta de seguridad, aferrarse al hogar, etc.

Formas de preferencia

Si las formas de los trazos son curvadas se corresponderá probablemente con un niño de fácil adaptación y carácter amable. Si por el contrario los trazos son angulosos, el dibujo probablemente se corresponderá con un niño irritable y con mucha energía.

Continuidad del gesto gráfico.

Los trazos continuos suelen corresponderse con personas constantes, sociables y en armonía. Los trazos interrumpidos por el contrario, suelen corresponderse con niños que se cansan fácilmente, con más dificultades de relación. Dibujos fraccionados (hechos por partes) pueden significar ansiedad.

Dimensión.

Dibujos pequeños indican timidez e inseguridad, mientras que dibujos grandes se relacionan con caracteres extrovertidos, que gustan de ser importantes. No obstante, en función del análisis de otros aspectos del dibujo (Ej. uso del color) el gran tamaño de los trazos puede significar que el niño quiere llamar la atención. El tamaño de cada elemento del dibujo tiene que ver con su peso afectivo para el niño.

Trazo.

La valoración del trazo final del dibujo suele referirse más a garabatos sin formas definidas, en los que el último trazo puede ir dirigido a la derecha (niño decidido, extrovertido) o a la izquierda (niño que tienda a refugiarse en la madre, huye un poco de los demás).

Velocidad.

Trazos rápidos indican dinamismo, inquietud; y trazos lentos señalan calma, pereza, respuestas lentas.

Tono y fuerza.

Un trazo fuerte, bien apoyado indica vitalidad, energía. Aunque un trazo demasiado fuerte puede significar agresividad. Un trazo débil se corresponde con personalidades sensibles y delicadas (niños más vulnerables a los que les afectan más las cosas). Sacudidas en el trazo muestran tensión.

La misma interpretación puede darse en cuenta a la inclinación del niño por un tipo de útil de dibujo u otro (Ej. trazo más grueso y tosco de las pinturas de cera frente al trazo más preciso y fino de un lápiz de madera).

Colores de preferencia.

Hay que tener en cuenta que la simbología de cada color admite dos interpretaciones, una positiva y otra negativa. El estilo del dibujo y el conjunto de colores empleados determinará que nos inclinemos hacia una u otra interpretación.

En cuanto a los colores, otro aspecto a tener en cuenta es si los colores empleados son apropiados para el elemento de dibujo o si van en contra de la lógica (Ej. un sol verde), en cuyo caso habrá que mantenerse prudente, siendo un aspecto que el niño quiere destacar por algún motivo) (Ej. un sol azul en la zona superior izquierda/de la madre puede significar que el niño siente que su madre le exige demasiado y está demandando un poco de paz y tranquilidad).

Dibujos de un solo color pueden detonar falta de motivación, apatía o pereza.

Por otro lado, la combinación de determinados colores también aporta ciertos significados:

- el rojo combinado con negro nos muestra algún tipo de bloqueo, que hace que la tensión se acumule sobre el niño (niños a los que les frenan o bloquean, que no muestran agresividad porque sufren este bloqueo pero algún día pueden exteriorizarla repentinamente).
- El negro combinado con el azul puede significar que estamos ante un niño depresivo, con tendencia sentirse derrotado.
- Cuando el coloreado se superpone (relleno de una superficie rayándola y empleando un color sobre otro) puede denotar ansiedad en el dibujante.

Una breve simbología de los colores se muestra a continuación. La valoración ha de ir referida al color o colores predominantes en el dibujo:

- Rojo: + naturaleza energética y espíritu deportivo. - Agresividad que puede ser destructiva.
- Amarillo. + curiosidad, optimismo, extroversión. - Si su uso es excesivo suele tratarse de niños que gustan de anticiparse siempre a lo que va a suceder, preguntándolo constantemente, sin llegar a ser hiperactivos. Suelen ser exigentes consigo mismos y

con los demás. Un ejemplo de aplicación de estos conocimientos en el aula: puede ser recomendable localizar a estos niños divididos en distintos grupos y no concentrarlos a todos, ya que suelen caracterizarse por llevar "la voz cantante".

- Naranja. + necesidad de contacto social, gusto por la novedad y las cosas que discurren de manera rápida. Espíritu de juego en grupo y competencia leal. - Niños impacientes por naturaleza, no gustan de juegos que exigen concentración. De gestos y lenguaje precipitados.
- Azul. + simboliza la paz y la armonía. Suelen ser niños introvertidos que necesitan ir a su ritmo. - Un uso excesivo puede denotar apatía.
- Verde. + refleja curiosidad, conocimiento y bienestar. Personalidad sensible e intuitiva. - Un uso incorrecto del color verde puede reflejar que el niño se siente superior a los demás.
- Negro. + Los niños que muestran preferencia por el negro suelen tener mucha confianza en sí mismos y se adaptan con facilidad a situaciones imprevistas.. - En ocasiones puede tratarse de un color de autoprotección que vela secretos.
- Rosa. + Niños que buscan suavidad y ternura. Suelen ser niños de fácil relación con los demás. - El aspecto negativo sería la vulnerabilidad de estos niños a situaciones desagradables. Suelen ser niños a los que les gusta su condición de niño (que puede interpretarse positiva o negativamente según el contexto).
- Malva. + refleja paz y armonía. - A la vez puede significar desinterés por aquello en lo que durante un periodo de tiempo parece haber mostrado interés (Ej. parece comprometerse mucho en una tarea pero finalmente no la realiza; o parece desenvolverse muy bien en un grupo durante determinado tiempo pero después se retira y se aísla).
- Marrón. + refleja estabilidad, armonía y seguridad. Cuando el color está bien integrado en el dibujo (Ej. en el tronco de un árbol) denota un carácter minucioso. Suelen inclinarse al colecciónismo. - Niños que soportan que les desorganicen sus cosas por la minuciosidad y orden con los que las tratan.
- Gris. + suelen ser niños que están pasando por un periodo de transición (entre algo conocido y algo desconocido).- Si su uso es demasiado frecuente puede denotar falta de seguridad y personalidad influenciable, llegando incluso a actuar ante las situaciones según lo que se espera de él y no según lo que siente o piensa.

- Blanco. Es un color poco frecuente. + Puede significar empezar de nuevo borrando lo anterior. - Su utilización excesiva puede significar que el niño no desea tratar a sus manifestaciones.

Algunos elementos recurrentes en dibujos infantiles

Los símbolos pueden tener una interpretación positiva o negativa, habrá que analizar el resto del dibujo para decantarnos por una u otra (Ej. niño que dibuja flores porque le gusta el afecto y disfruta de él, o niño que las dibuja porque le falta el afecto y por eso lo pide).

A modo de ejemplo, algunos de los símbolos más habituales en dibujos infantiles y su posible significado podrían ser los siguientes:

- Flores, que demandan afecto.
- Astros, que suelen corresponderse con aspectos o personajes importantes para el niño. Por eso, en estas edades, frecuentemente aparecen representados en la zona del padre o de la madre (simbolismo del espacio).

Cuando estos astros aparecen escondidos entre nubes en la zona superior del dibujo podrían estar indicando problemas entre los progenitores de niño.

- Repeticiones de un mismo símbolo (o varios) a lo largo del dibujo suelen significar obsesión por algo.
- Figuras fantásticas pueden corresponderse con niños que tienen a deformar algunos aspectos de la realidad (al pedirle que dibuje una persona dibuja siempre un marciano, o al dibujar un coche dibuja un coche fantástico, etc.) puede que deformen esa realidad para huir de algo que no les agrada.

ANEXO 2. RASGOS Y PECULIARIDADES DE NIÑOS QUE SUFREN ABUSOS

Algunas manifestaciones típicas de los dibujos de niños que sufren algún tipo de abuso son las que se señalan a continuación:

- Suelen darse dibujos muy "agresivos" y emborronados. Los trazos son muy rápidos, con mucha presión, muy angulosos. Así el dibujo supone para ellos una pantalla sobre la que proyectan su sufrimiento.
- Ojos muy abiertos como asustados o vigilantes pueden corresponderse con niños asustados ante alguna situación sufrida (gritos, peleas, etc.). Los ojos sin pupilas significan que el niño no quiere ver lo que está sucediendo.
- La omisión de la boca puede deberse a la incapacidad de pedir ayuda, expresarse, defenderse ante lo que están sufriendo.
- Bocas muy grandes y abiertas suelen corresponderse con niños que sufren maltrato psicológico en forma de gritos y críticas. Estas bocas representan el mensaje que reciben de los adultos a su alrededor. Ante este tipo de abusos es frecuente que el cuerpo pase desapercibido en comparación con las grandes cabezas.
- Manos exageradamente grandes pueden significar violencia física. También a veces es frecuente que las manos aparezcan con terminaciones en forma de pinchos (con líneas que se insertan en la palma).
- Orejas muy grandes significan que los niños están muy atentos a lo que pasa y a lo que dicen los demás.
- La falta de manos o piernas pueden significar la incapacidad de defenderse, de huir de la situación que están viviendo.
- Los cuellos muy marcados tratan de separar su cabeza de lo que pasa en su cuerpo
- Adicionalmente a estas características, los abusos sexuales suelen representarse además con algunos rasgos específicos como: rasgos muy sexualizados: (labios muy femeninos y gruesos, genitales explícitos, pechos muy marcados, cremalleras de pantalones muy marcadas, etc.), borrones, sombreados u omisiones de las zonas genitales, soles invertidos (mirando hacia otro lado, enfadados, mirando hacia otro lado, etc.), figuras superpuestas (pueden corresponderse con el abusador sobre el

Zufiaur Bolinaga, Oiana

abusado), redondeles en la zona del vestido, abdomen etc. en las figuras de niñas que pueden significar un miedo al embarazo. (Müller, M. B. y López, M. C., 2011) (Mena, U. 20001).

En los últimos años ha habido varias exposiciones que mostraban dibujos de niños maltratados, donde pueden observarse entre otras algunas de estas características (Ej. "La huella del maltrato" o "Els monstres de ca meva").