

52  
2ej.



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA  
DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA

ANALISIS DEL USO DEL DIBUJO DE LA FIGURA  
HUMANA SEGUN KOPPITZ EN POBLACION  
MEXICANA

**T E S I S**

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

LICENCIADO EN PSICOLOGIA

P R E S E N T A :

**IRMA CRUZ VELASCO**

DIRECTOR DE TESIS: DRA. EMILIA LUCIO GOMEZ-MAQUEO

DIRECTOR DE LA FACULTAD: DR. JUAN JOSE SANCHEZ SOSA



MEXICO, D. F.

JUNIO 1994

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN



## **UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso**

### **DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## **Mi reconocimiento**

A la Division de Educación Continua  
de la Facultad de Psicología U.N.A.M

A la Lic. Eva Laura García González  
Jefa de la División de Educación Continua  
y al Lic. Nestor Fernández Sánchez  
Por su apoyo y compromiso para la  
realización de este proyecto.

A la Mtra. Alicia Velázquez Medina  
Jefa de la Secretaría Escolar  
Por su responsabilidad, capacidad y  
entusiasmo para la realización de  
esta meta.

## **AGRADECIMIENTOS**

Doy gracias a Dios por permitirme realizar esta meta.

A la U.N.A.M., por abrirme sus puertas y por el orgullo de ser universitaria.

### **Al honorable jurado**

Dra. Ma. Emilia Lucio Gómez

Lic. Ma. Fayne Esquivel Ancona

Mtra. Ma. Cristina Heredia Ancona

Lic. Noemí Barragán Torres

Lic. Guadalupe Beatriz Santaella Hidalgo

Por sus observaciones comentarios y sugerencias.

A la Lic. Lydia Barragán Torres

Con admiración y afectuoso agradecimiento por su valiosa ayuda  
y guía en la realización de este trabajo.

A la Lic. Fayne Esquivel Ancona

Por su ayuda en la elección de este tema.

A todos los profesores y compañeros que compartieron mi vida  
escolar, con el mayor de los afectos.

## DEDICATORIAS

Dedico esta tesis a las tres razones de mi vida: José, Oscar y Gerardo.

José

Crecer junto a un roble amenaza la existencia, a no ser que ese roble nos comparta sus nutrientes como lo has hecho tú conmigo.

Te amo campeón

A mis dos estrellas: Oscar y Gerardo

Por haberme cedido el tiempo que sólo a ustedes correspondía y por ser los seres más maravillosos que la vida me ha permitido conocer, por lo que en este trabajo encontrarán el esfuerzo que hice y que también gracias a ustedes lo culminé.

Los quiero

**A mis padres**

Con cariño y gratitud como ofrenda a su enorme esfuerzo.

"Los admiro"

**A mis suegros**

Por ser para mi unos padres que me han ofrecido su amor, confianza y sobre todo, el hacerme sentir como su hija.

Los quiero por ser como son.

**A mis hermanos**

Por su incondicional apoyo y por todo lo que nos mantiene unidos. Los quiero demasiado, son mi fuerza, les deseo lo mejor.

**A mis cuñados y cuñadas**

Con el más grande amor, por todo su cariño y comprensión.

**A todos mis sobrinos**

Por ser parte de mi, por todo su amor y ternura. Los amo y por que algún día ustedes también lleguen a su meta deseada.

**A mi tía Guadalupe**

Por su motivación e impulso, gran mujer a la que quiero mucho.

**A mis primos: Roberto, Antonia, Rosa María y Sara**

Por el inmenso amor cultivado en la infancia, que se acrecenta a través del tiempo por todo lo que me han brindado.

I love you

**A mis incomparables amigas: Gloria, Lupita, Rhode, Juanita, Eloisa, Carmen, Paty (la güera), Paty (La morena) y Teresa.** Compañeras y amigas de muchas peripecias, con quiénes he compartido bellos momentos, magníficas personas y excelentes amigas.

las estimo

A todo el personal de la Facultad de Psicología, por que sin ellos esto no sería posible.

**¡PROMESA CUMPLIDA!**



Los niños aprenden lo que viven

"Si un niño aprende con crítica  
aprende a condenar.

Si un niño vive con hostilidad  
aprende a pelear.

Si un niño vive con ridículo  
aprende a ser tímido

Si un niño vive con pena  
aprende a sentirse culpable

Si un niño vive con aliento  
aprende a tener confianza

Si un niño vive con justicia  
aprende a tener fe.

Si un niño vive con aprobación  
aprende a quererse

Si un niño vive con aceptación y  
amistad aprende a encontrar  
AMOR en el mundo".

Dorothy Law Nolte

# I N D I C E

Páginas

INTRODUCCION.....	1
-------------------	---

## CAPITULO I

### ENFOQUES SOBRE EL DESARROLLO EMOCIONAL E INTELECTUAL DEL NIÑO.

a) Desarrollo Emocional.....	9
b) Desarrollo Intelectual.....	26

## CAPITULO II

### FUNDAMENTACION PSICOANALITICA DEL DIBUJO DE LA FIGURA HUMANA.

a) Revisión de Diversos Postulados Psicoanalíticos Desarrollados por Diferentes Autores.....	40
b) Aplicación al Dibujo de Algunas Hipótesis Psicoanalíticas.....	78

## CAPITULO III

### LA PRUEBA DEL DIBUJO DE LA FIGURA HUMANA COMO METODO DE EVALUACION EN LA PERSONALIDAD DEL NIÑO CON KOPPITZ.

a) Koppitz.....	89
b) Criterios de Aplicación.....	111
c) Criterios de Calificación.....	112
d) Criterios de Interpretación.....	113

## CAPITULO IV

### ANALISIS DEL USO DEL DIBUJO DE LA FIGURA HUMANA (D.F.H.) SEGUN KOPPITZ CON POBLACION MEXICANA.

a) Koppitz (1968).....	128
b) Heyerdahl (1979).....	130
c) Barocio y de la Teja (1979).....	130
d) Lanz G. (1983).....	134
e) Palemonte (1983).....	137
f) Olguín (1984).....	138
g) Venegas (1985).....	140
h) Barrón y Lucio (1985).....	143
i) Munguía y Samano (1990).....	143
j) Mercado (1991) .....	147
RESULTADOS .....	150
CONCLUSIONES.....	152
BIBLIOGRAFIA.....	156

## INTRODUCCION

La presente Investigación Documental se basa sobre un Análisis de la prueba del dibujo de la figura Humana (D.F.H.) con la técnica de Elizabeth Koppitz. Esta prueba evalúa rasgos de personalidad en los niños.

La personalidad ha sido estudiada por Filósofos, Psicólogos, Antropólogos y Sociólogos y cada uno de ellos ha aportado algo nuevo para el desarrollo de diferentes técnicas diseñadas para tal fin.

La personalidad ha sido motivo de estudio desde la antigüedad, la palabra personalidad procede de la raíz griega PER SONARE que significa POR SONAR = MASCARA; utensilio usado en el teatro griego para denotar los diferentes estados de ánimo de cada actor. Rangel (1985).

Allport 1971, (Rangel 1985, op.cit.) al explicar el término "persona", se basó en las obras del estadista romano, Cicerón, quien encontró para este vocablo cuatro significados distintos:

1.- La apariencia externa, pero no el yo verdadero.

- 2.- El personaje o rol que se interpreta o desempeña en la vida.
- 3.- La serie de cualidades exclusivamente propias del individuo que le permiten vivir una vida adecuada.
- 4.- La distinción y la Dignidad con que se desempeña el rol propio durante la vida. (Rangel, D. 1985)

Allport (1971) define la personalidad como: "La organización dinámica, dentro del individuo, de aquellos sistemas psicofísicos que determinan su peculiar ajuste al ambiente, su conducta y su modo de pensar característicos".

Es decir que la personalidad no es una simple suma de conductas, sino que está organizada y en constante desarrollo, y actúa en pro de la sobrevivencia del sujeto.

En la teoría Freudiana, Freud dice que los fundamentos de personalidad adulta se construyen en la niñez temprana. El curso del desarrollo de la personalidad no solamente es continuo a través de etapas y estadios de la vida, sino que los orígenes de los temores y las neurosis del adulto se pueden localizar en los acontecimientos traumáticos de los primeros años de vida, Freud (1907).

Entre las técnicas dirigidas a la exploración de la personalidad el dibujo ha sido la más socorrida, por tanto diversos autores se han dedicado al análisis del dibujo desde principios del siglo.

Entre otros autores Claparade (1907), Florence Goodenough (1926), Dallinger (1931), etc. se han dedicado a investigar la importancia del dibujo en los niños. Por lo que a continuación, se expondrán sus resultados obtenidos.

Se llevaron a cabo grandes investigaciones: En las escuelas de Munich Kerchensteiner (1903-1905) fundó la enseñanza del dibujo. Este autor duró dos años en el análisis y recolección de 100,000 dibujos, realizados por niños de ambos sexos detectando que los niños sobrepasaban a los dibujos de las niñas excepto en la decoración de los dibujos.

Claparede (1907), se basó en los dibujos infantiles y propone un estudio de las etapas evolutivas del dibujo, para ver si existía una relación entre la aptitud para el dibujo y la capacidad intelectual.

Posteriormente Stern (1907), publicó diversos trabajos sobre los dibujos infantiles y destacó la diversidad de concepciones imaginativas que manifiestan los niños y la forma de representar el espacio, de acuerdo a su edad.

El dibujo también permitió a Schilder (1923), valorarlo como representación de la imagen corporal. Aportación que sustentó de manera sistemática.

Sin embargo es Florence Goodenough (1926), quien logra por primera vez que el dibujo por sí sólo sirva como recurso estandarizado de medición, en el examen mental. La prueba aparece como "Draw-a-man-test". Paralelamente se realizaron otras investigaciones de psicoanalistas tales como: Melanie y Klein, Anna Freud, sobre el dibujo en general y el de la figura humana.

Los trabajos de Goodenough (1926), establecen "que el niño dibuja lo que siente más que lo que ve o sabe que es cierto". Esto originó otro enfoque o acercamiento a la evaluación de la prueba realizándose de una manera más dinámica y profunda.

Dallinger (1931), y Laretta Bender (1932), establecen los criterios para considerarlo como prueba de personalidad por lo que se incorpora a la batería de evaluación como prueba proyectiva. Una de las fundadoras de esta etapa, es la psicóloga norteamericana Karen Machover (1949) quien inicia sus investigaciones en 1934 y después de 15 años de trabajo los da a conocer.

Machover (1953), dijo que el dibujo tiene que ser analizado en términos del total de la personalidad.

Puede por tanto afirmarse respecto a la prueba del dibujo de la figura humana que permite detectar rasgos de personalidad en el niño de manera fiable. (Citados p. Gutiérrez Z., 1969).

Finalmente E. Koppitz (1974), estudia los dibujos tomando en cuenta todas sus manifestaciones y relaciona el significado de dichas manifestaciones.

Sus interpretaciones las sustenta en la teoría de las relaciones interpersonales de Harry Stack Sullivan, quien propone un enfoque evolucionista. En este marco de referencia Sullivan propone la teoría de las relaciones interpersonales, teoría sistemática del desarrollo de la personalidad, con la que sostiene que el hombre con un sustrato biológico "es el producto de la interacción con otros seres humanos y que la personalidad surge de las fuerzas personales y sociales que actúan sobre el individuo desde el momento mismo de su nacimiento".

Con base en los antecedentes de otras investigaciones y en los fundamentos teóricos propuestos por otros autores, E. Koppitz propone la técnica del Dibujo de la Figura Humana como forma de exploración de la personalidad.

Esta técnica es rápida, sencilla de aplicar y barata en términos de costos y beneficios, resulta indispensable para todo aquel profesionalista interesado en el estudio de la salud mental,



puesto que permite detectar oportunamente y de manera fiable rasgos de personalidad en el niño.

No obstante al igual que ocurre con muchas otras técnicas, los lineamientos originales propuestos por la autora han sido desarrollados para otras culturas y países y sin embargo se han adoptado fielmente, por lo que poco se ha investigado sobre si éstos son validos o aplicables a diferentes poblaciones con características peculiares.

La autora desarrolla su trabajo en Estados Unidos y habiendo tomado una muestra de esta población elabora los lineamientos originales que darían una respuesta válida para las características socioculturales de dicha muestra.

Con frecuencia en nuestro país al ser utilizada la técnica del D:F.H. se aplican los criterios originales y rara vez los profesionistas que hacen uso de ésta se cuestionan acerca de la validez de los resultados o diagnósticos que de ella se derivan, sin embargo, sería necesario preguntarse sobre la efectividad de la técnica al ser administrada a nuestros niños, quiénes inmersos en un contexto sociocultural tan diferente al norteamericano, es posible que presenten variantes en los modos de respuesta y representación en el dibujo.

Con base en lo anterior surge la inquietud de realizar una investigación documental, para saber si existen limitaciones con las aplicaciones que se han hecho con Koppitz, en población mexicana, surgiendo así las siguientes preguntas:

¿Es entonces válida la técnica?

¿Qué tan eficiente puede ser el DFH de acuerdo a Koppitz con población mexicana?

¿Por qué en las investigaciones que se han llevado a cabo con niños mexicanos (bajo criterio de Koppitz) los niños mexicanos "normales" presentan indicadores tales como: Lesión cerebral, timidez, retraimiento, pasividad, sentimientos de inadecuación y probable depresión?

¿Es vigente en la población mexicana el método de evaluación de Koppitz de el DFH?

Por tanto con la finalidad de dar respuesta a estas interrogantes en la presente tesis documental, se hará un análisis sobre las investigaciones que realizadas en México han tomado como instrumento la Técnica de Elizabeth Koppitz para el DFH.

## **CAPITULO I**

## ENFOQUES SOBRE EL DESARROLLO EMOCIONAL E INTELLECTUAL DEL NIÑO

### a) DESARROLLO EMOCIONAL

De acuerdo a las investigaciones de Elizabeth Koppitz el D.F.H. evalúa el desarrollo emocional e intelectual del niño, es por este motivo que se expondrán algunas consideraciones teóricas sobre la inteligencia y el desarrollo emocional del niño.

Muchas han sido las investigaciones y estudios acerca del desarrollo infantil. Este interés se genera a partir de una época en la cual se intentaba conocer y explicar el comportamiento humano avocándose a la vida adulta. A través del tiempo se fue llegando, a la conclusión de que si se deseaba estudiar el psiquismo del adulto, se tendría que considerar su historia, remontándose a sus primeros años de vida en los que se perfila y estructura la personalidad del individuo en forma definitiva.

Es así como surge la psicología del desarrollo como una alternativa de explicación, generándose así, el estudio del desarrollo infantil, que teniendo como objeto de estudio al niño, lo considera un ser individualizado, destinado a crecer y

desarrollarse física, intelectual, social y afectivamente desde su concepción hasta que alcanza la edad adulta.

Por lo anterior, cada vez es mayor la importancia que los teóricos dan a la psicología infantil y a los procesos de crecimiento y maduración por los que el niño atraviesa a lo largo de la infancia.

Sin embargo, las diversas corrientes de desarrollo se orientan hacia un aspecto particular del niño; así, existen teóricos que parten de una perspectiva biológica del desarrollo, otros adoptan una postura evolucionista, ambientalista, cognoscitiva, genética, conductista y, otros más, toman en cuenta el aspecto afectivo dando una concepción parcializada del individuo. Es en este último rubro, en donde se cree, se encuentra la base de todas las facultades humanas, desde el despliegue de las habilidades motoras, hasta la capacidad de amar, comunicarse y relacionarse en sociedad pasando por el desarrollo intelectual.

Puede decirse que la afectividad ocupa el primer plano de la escena psicológica en el transcurso de la infancia temprana.

Es así como el desarrollo afectivo está compuesto por períodos críticos que el niño tiene que consolidar para lograr una afectividad adecuada y el desenvolvimiento de su personalidad.

Estos períodos por los que el niño tiene que atravesar van desde el trauma del nacimiento, el destete (que es el primer distanciamiento entre la madre y su hijo), el complejo de Edipo, el inicio de la socialización extrafamiliar (generada con su ingreso al jardín de niños), así como los cambios fisiológicos y psicológicos de la adolescencia, con la respectiva resignificación de la niñez que trae consigo, García (1980).

Así mismo estos momentos críticos son vivenciados por el niño en sus primeros años de vida, particularmente en la primera y segunda infancia (del nacimiento a los 6 años).

El período preescolar es un momento crítico, ya que es en éste donde tienen lugar dos crisis significativas y cruciales para el desarrollo posterior del niño: por un lado el complejo de Edipo y, por el otro, su ingreso al jardín de niños con la correspondiente separación de su ambiente familiar. Por ello, es importante resaltar esta etapa por ser eminentemente formativa y en donde el papel que juegan los padres en la vida del niño es preponderante en el desarrollo de éste. Especialmente el de la madre, ya que se encuentra ligado emocionalmente a ella desde su nacimiento, capacitándolo para que construya una imagen de sí mismo y del mundo que lo circunda.

Por lo que se puede decir que la función materna parte de la satisfacción de las necesidades primarias del bebé a través de una relación constante, cálida e íntima, proporcionando seguridad y confianza básicas indispensables para que el niño forme una personalidad autónoma y responsable y en lo posible libre de conflictos.

La madre después de ser satisfactor de necesidades primarias, es el soporte emocional y el modelo a seguir en el aprendizaje de las características y facultades humanas, especialmente la de amar. Por consecuencia, si el niño es amado es capaz de amar, facilitándose así su desarrollo integral. (Martínez y otros 1993).

La palabra "emoción" se deriva de la palabra latina "enmovere", que significa remover, agitar o excitar. Existen muchas palabras en cada lengua para describir lo que generalmente designamos con el nombre de emoción, todos hemos experimentado miedo, cólera, pena, culpabilidad, alegría, amor y odio y hemos observado estas emociones en otras personas, sabemos también que son fuerzas poderosas que influyen en la conducta, que pueden ser positivas o negativas, buenas o malas, y que, de acuerdo con la experiencia, aceptamos unas y rechazamos otras.

No existe una distinción exacta entre emoción y motivo, las dos significan estar conmovido o agitado y las dos pueden

despertar, sostener y dirigir la actividad del organismo. Aunque con frecuencia decimos que las emociones suelen ser de naturaleza motivadora.

Los biólogos tratan de identificar las raíces evolutivas de la emoción y los psicólogos la expresión observable.

Las emociones son un patrón de actividades fisiológicas, las reacciones orgánicas de la emoción tienen mucha afinidad con las reacciones instintivas de los animales, es decir, sirven para atenuar la sobrecarga nerviosa o bien para compensar y reparar las perturbaciones y alteraciones debidas a la emoción misma.

Es importante hacer notar que la emoción es el controlador del comportamiento y es un fenómeno que se presenta por falta de adaptación o cuando ésta es perturbada.

- Afecta a todo el organismo
- Puede constituir un estado de desequilibrio del organismo
- Prepara para actuar
- Se manifiesta física y fisiológicamente

Existen dos clases de respuestas que reflejan con frecuencia la emoción, la primera es una respuesta externa o declarada que se hace al medio ambiente. Ejemplo: Cambios en la expresión facial como la risa, el enojo, el llanto, manifestaciones de agresión, etc.



El segundo tipo de respuestas que acompañan a la emoción es interno y fisiológico. Ejemplo: el corazón late más rápidamente, las pupilas se dilatan, se secretan catecolaminas que se vierten en la sangre por la glándula suprarrenal, la adrenalina eleva el azúcar de la sangre, ayuda a ésta a coagularse más rápidamente y aumenta la presión arterial.

Las reacciones emotivas, los sentimientos expresivos de las emociones, todos los correlativos orgánicos de la emoción son movimientos no adaptados a la acción, resultan o excesivos o insuficientes, de ahí que la conducta del hombre en el estado emotivo se hace inadecuada cuanto más fuerte es la emoción.

Se puede decir que en todo fenómeno psicológico seguramente existen tres aspectos: fisiológico, conductual y cognoscitivo.

Es así como el fenómeno psicológico que llamamos emoción está parcialmente determinado por lo fisiológico, la parte conductual estaría dentro del paradigma estímulo-respuesta, los aspectos cognoscitivos estarían dados por el procesamiento de información a nivel intelectual (nivel consciente).

El hombre no nace con todas las emociones complejas que manifiesta en sus años adultos, atraviesa por un largo proceso de desarrollo emocional durante el cual adquiere temores, sentimientos religiosos, patriotismo, lealtad de grupo y otros sentimientos.

El desarrollo emocional parece ser función tanto de la maduración como del aprendizaje, la maduración en apariencia juega un papel de mayor importancia en el desarrollo temprano de la conducta emocional, mientras que el aprendizaje es primariamente causa del desarrollo emocional ulterior de la vida. Sin embargo, las investigaciones recientes han demostrado que muchas de las expresiones faciales de las emociones se ven poco influidas por el aprendizaje. Morris, 1977. (Martínez 1981 op.cit.).

Podemos citar como ejemplo el llanto, puede ser observado en niños pequeños, pero las situaciones que despiertan esta conducta en los niños mayores son en gran parte aprendidas, el cómo llorar no es aprendido, pero dónde y cuándo llorar definitivamente están influidos por el aprendizaje. La manera en que se expresan las emociones está determinada en gran parte por la cultura en que vive el individuo:

Los factores biológicos y culturales indudablemente contribuyen al desarrollo de las disposiciones psicológicas.

Análogamente a través de la socialización, una cultura puede imponer a sus miembros ciertos sistemas de creencias, estándares de conducta, etc., que moldean la valoración de estímulos emocionales y que determinan los modos de respuesta que son ego-sintónicos ego-alienantes. Los procesos cognoscitivos crean la respuesta

emocional fuera de la transacción organismo-medio ambiente y lo transforman en miedo, cólera, dolor, etc. (Arnold, 1968)

Hay por lo menos tres dimensiones de experiencia emocional consciente que son útiles para comprender la naturaleza de la emoción.

tensión - relajación

agrado - desagrado

atención - rechazo

Podemos establecer que las emociones son con frecuencia de naturaleza social y pueden ser transmitidas por un individuo a un grupo y algunas veces incluso a una nación entera.

Puede por tanto afirmarse que las emociones sirven con frecuencia como auxiliares, para ayudarnos a enfrentarnos a situaciones de urgencia:

- Ayudan a utilizar el máximo de nuestras fuerzas en períodos cortos.
- Ayudan a sostener la actividad durante períodos largos.
- Disminuyen la sensibilidad al dolor.

Aunque cabe mencionar que las emociones muy fuertes pueden restringir la acción eficaz, Martínez (1981).

Desde la época de la Grecia antigua, Aristóteles (primer estudioso de la emoción) pensaba que una definición completa de emoción debería incluir dos aspectos: la materia (cambios fisiológicos) y la forma (El objeto al que se refieren estos cambios). Tomás de Aquino coincide con Aristóteles, diciendo que las emociones son distintas a la sensación y que la emoción es una tendencia tanto psicológica como fisiológica. Estos dos autores opinan que la emoción deviene de la percepción fría, porque el individuo percibe algo como bueno o malo para él, algo que le proporcionaría placer o dolor, Arnold (1969). (Martínez y otros 1993 op.cit.).

A continuación expondré un panorama general de algunas teorías de la emoción.

Darwin, en 1873, (Martínez 1981, op. cit.) declaró que la expresión emocional es el remanente de algunos hábitos útiles, lo cual implica una conexión evolucionista directa entre la acción instintiva y la emoción.

La teoría de la evolución de Darwin parte del principio de la selección natural para explicar las emociones con movimientos cuyo objetivo es la gratificación.

Darwin, 1873, (Martínez 1981, op. cit.) plantea que el estímulo despierta la respuesta emocional y la reacción correspondiente, lo ejemplifica con las descripciones objetivas del miedo, que representan todo un esquema conductual.

El trabajo de Darwin sobre la emoción es quizá el último ejemplo de una teoría que ha sobrevivido e influido a teorías sustentadas en el presente siglo. Plutchick, 1980. (Martínez 1981, op. cit.).

Posteriormente John Dewey, (1894), (Martínez 1981, op. cit.) acepta la idea de Darwin respecto a las emociones como hábitos de servicio, para agregar que las emociones difieren en la conducta de adaptación.

Esta sugestión de que las emociones son un signo de conflicto, gana aceptación rápidamente, quizás porque el término instinto empezó a caer en descrédito y los psicólogos no se sintieron libres para usarlo en la explicación de los aspectos dinámicos de la conducta.

La teoría de la emoción de Freud (1925) (Martínez 1981, op. cit.) fue hedonista (el centro de esta doctrina fue principalmente el PLACER); el concepto de que el individuo busca su gratificación.

Sin embargo el problema con la teoría de Freud no es que fuera hedonista, (las teorías hedonistas todavía tienen influencia), la dificultad radicó en que los reportes individuales de sus estudios también fueron utilizados para determinar los contenidos del inconsciente. El Psicoanálisis liga la emoción con el instinto de esta manera, Freud definió a las emociones como los efectos de la experiencia consciente cargados de ambos instintos; amor y agresión. Martínez P. (1981).

Además Freud (1926), (Barrera 1981, op. cit.) centró sus estudios sobre las emociones en la ansiedad, partiendo de los principios de placer y de realidad, considerando tres tipos de ella: ansiedad objetiva primaria, ansiedad neurótica y ansiedad moral.

Freud considera que la ansiedad primaria es la consecuencia de la debilidad hacia el mundo externo por medio del reflejo instintivo (trauma del nacimiento) que se relaciona con toda clase de estímulos a través de un proceso de condicionamiento. De esta manera podemos ver que Freud compartía el punto de vista fisiológico conductista de la emoción, en particular los datos por Watson, en donde las respuestas emocionales hereditarias se relacionan a través del condicionamiento con una variedad de estímulos neutrales.

Afirma que la ansiedad primaria representa la base de la ansiedad neurótica y de la ansiedad moral, en el sentido que cualquiera de las dos puede conducir a la represión. Desde este punto de vista la represión se convierte en un mecanismo para enfrentar la ansiedad.

Por otro lado la emoción también se ha considerado como poseedora de un carácter dualista, ya sea de buena o mala, positiva o negativa o bien expresada en términos de contrarios, por ejemplo: tensión-relajación, placer-displacer, etc. Wundt (1889), Titchener (1910), Wolff (1956), Skinner (1953), Wenger (1956), Sosa (1971), además de ser un medio para apreciar una modificación imprevista de la realidad, con la tendencia a evaluar nuevamente la propia conducta, Sosa 1971. (Barrera 1981, op. cit).

De acuerdo a Titchner (1908) y Wundt (1920), (Barrera 1981, op. cit.) se deben analizar las emociones en sus elementos constitutivos e imitando los procedimientos de las ciencias físicas.

Otro autor Carl Jung (1910-1919), (Barrera 1981, op. cit.) emplea el método de asociación como un medio para diagnosticar problemas emocionales o complejos. Lo que hace es presentar una serie de palabras (cien aproximadamente) a las que el sujeto tiene que responder con la primera palabra o asociación que se le ocurra. Estas palabras se escogieron de manera que abarcaran una amplia

gama de situaciones, dividiéndose en dos tipos: palabras críticas y no críticas.

Se suponía que las palabras críticas tenderían a evocar una asociación emocional que se reflejaría en las respuestas del sujeto; si el sujeto tardaba en contestar, repetía la palabra estímulo o bien no emitía respuesta, se interpretaba como un indicador de problemas.

Young (1927), (Brugman 1977, op. cit.) hace un estudio exhaustivo y establece "La emoción: es un patrón de respuesta orgánica, es una disrupción o perturbación que se manifiesta por un comportamiento difuso, excesivo y sin propósito. La perturbación emocional contiene marcados cambios corporales de los músculos lisos y en la secreción de las glándulas, lo que no sucede en perturbaciones no emocionales como estar perdido, perplejo, desorientado. Las perturbaciones emocionales tienen un origen externo a diferencia de los apetitos, malestares y dolorosos que tienen un origen interno o corporal".

Watson (1914, 1919, 1920), (Barrera 1981, op. cit.) considera a la emoción como un "patrón de reacción" hereditario, que implica profundos cambios del mecanismo corporal como un todo, pero particularmente de los sistemas viscerales y glandulares. En relación con la conducta de los adultos, menciona que toda conducta compleja organizada de los adultos humanos es resultado de la



influencia del entrenamiento sobre los principios básicos , no aprendidos, de respuestas reflejas, las emociones mismas constituyen reacciones modelo, pronto condicionadas de muchas maneras que oscurecen su primitiva naturaleza no aprendida.

Las respuestas emocionales (ira, miedo y amor) son producidas en su primera aparición por un restringido número de estímulos; asimismo, estas emociones fundamentales se combinan y consolidan en emociones más complejas, a través del aprendizaje. El amor, a través de tal proceso evolutivo, hace surgir la ternura, la simpatía y emociones relacionadas; el miedo da origen a la vergüenza, angustia, ansiedad y derivados similares; y finalmente la ira al odio, los celos y semejantes.

Sin embargo James y Lange (1922), (Brugman 1977, op. cit.) son los primeros que sienten la necesidad de explicar el aspecto "sentimental" de las emociones aún cuando todavía designan al aspecto conductual como "instintivo". Reconocen sin embargo que es una respuesta adaptativa, con lo que indirectamente cuestionan el carácter instintivo, no adaptativo de la reacción emocional.

En un intento por clarificar los estados emocionales, se le asigna todo el control de la conducta emocional al Sistema Nervioso, añadiendo que la manifestación de la emoción se reduce a cambios puramente fisiológicos, Cannon y Col (1927), Nava (1979). (Barrera 1981, op. cit.).

Otro estudio es el realizado por Claparade (1928), quien considera que el estudio de la emoción ha sido un campo sumamente difícil tanto para el investigador como para el teórico. En un famoso simposio de la emoción, uno de los participantes describe la psicología de las emociones como "uno de los más confusos capítulos en toda la Psicología".

Posteriormente Cannon (1929), (Barrera 1981, op. cit.) sostiene que el sistema simpático actúa en las emociones intensas o desagradables, como la cólera y el miedo. Su función general consiste en incrementar ciertas clases de actividad. La rama sacrocerebral actúa como freno y contrapeso del simpático. Durante un estado emocional agradable - alegría, contento, etc., la rama sacrocerebral predomina sobre el simpático.

Jones (1950), (Barrera 1981, op. cit.) afirma que las reacciones emocionales ante la conducta, dependen asimismo de las inferencias en las intenciones que la motivan, o sea la percepción de sus causas. Por ejemplo, nuestra reacción ante un golpe físico que nos propine alguien será distinta según la percibamos como accidental o deliberada. De manera análoga, reaccionamos al elogio y a la atención. En resumen, la percepción de las causas de la conducta influye en el significado que le damos.

Jacobson (1952), (Martínez y otros 1993, op. cit.) señaló que el efecto es la experiencia de un aumento o disminución de tensión

o una pulsión más bien que la experiencia de una pulsión. Estas pulsiones pueden estar dentro de ello (emoción sexual o ira) o dentro del yo (miedo interés).

Sin embargo Hebb (1964), Plutchik (1962), Young (1967), Izard (1971), consideran que el concepto de emoción está pobremente definido y la investigación es fragmentada y desintegrada. (Barrera 1981, op. cit.).

Define Catania (1968), (Martínez 1981, op. cit.) la emoción como cambios correlacionados en una variedad de diferentes clases de respuesta, como una consecuencia de eventos del medio ambiente.

Reynolds (1968), (Brugman 1977, op. cit.) establece que por reacciones emocionales, se entiende el conjunto de respuestas respondientes (cambios en la presión sanguínea, llanto, etc.) y operantes (conductas expresivas, lamentos, gestos o el "nombrar" a una emoción, "estoy arrepentido", etc.

Fenichel (1971), (Martínez y otros 1993, op. cit.) propuso en 1945 que una dominación aumentada del yo sobre desarrollo del niño, da por resultado un cambio en el efecto (emoción). Durante la etapa del desarrollo en la que dominan los impulsos (ello), estos son expresados como emoción suplantándola por acciones voluntarias gobernadas por el yo.

Para Skinner (1975), (Martínez 1981, op. cit.) la emoción representa cambios en la fuerza reflexiva; Hull (1943) considera la emoción como un aumento o disminución de la fuerza pulsional. Finalmente para Tolman (1967), la emoción es un sentimiento consciente, un complejo de sensaciones orgánicas y kinestésicas.

Freud 1907 (González 1985, op. cit.) es importante mencionar que de acuerdo al planteamiento psicoanalítico, el desarrollo de la personalidad en la niñez, se divide en etapas psicosexuales. y son: etapa oral, fálica, anal, latencia y genital, es decir pulsiones innatas que son de naturaleza hedonística (que buscan el placer a través de su satisfacción). Durante cada uno de estos períodos sucesivos, la satisfacción sexual se encuentra por la estimulación de varias zonas erógenas del cuerpo, como son: la boca, el ano, y los genitales.

Estas fuerzas sexuales tan ampliamente concebidas se denominan libido y comprenden todas las maneras en que el individuo obtiene satisfacción de la estimulación corporal. En cada una de las etapas del desarrollo la medida en que se satisfagan o frustren tales pulsiones libidinales, dará lugar a conflictos intrapsíquicos. El exceso ya sea de satisfacción o frustración durante una etapa, impide que fluya la libido normalmente a la siguiente y genera una fijación en esa etapa.

Sean de la corriente que sean, los psicólogos que han investigado sobre emoción aseveran que tanto la experiencia sentida, como el trastorno corporal necesariamente pertenecen juntos al esquema emocional total. Solamente han diferido en considerar cuales son las causas y cuales los efectos que intervienen en una emoción.

Es así como nos damos cuenta que el estudio emocional en los niños ayuda a comprender la expresión gráfica del dibujo infantil.

También se puede decir que, el medio ambiente, es un factor importante en la maduración y el desarrollo cognitivo del niño contribuyendo en todo momento el desarrollo emocional, dependiendo de la estimulación recibida.

#### **b) DESARROLLO INTELECTUAL**

Acerca de la inteligencia y su estudio han surgido muchos autores, quiénes elaboran sus propias teorías y conceptos, así pues las definiciones sobre inteligencia que pueden hacerse, difieren entre sí dependiendo de la corriente psicológica a la que pertenezca el autor, aunque siempre considerando que tanto los psiquiatras como los psicólogos son analistas de la inteligencia humana y su trabajo implica un esfuerzo por comprender el porqué y el cómo de ésta.

A continuación, se presentan algunas de las muchas definiciones que sobre inteligencia se han dado.

### ¿Qué es la inteligencia?

La inteligencia se hace manifiesta mediante la percepción, elección, observación, conceptualización y aprendizaje que el niño sostiene. Si estas actividades son en general efectivas y abarcan niveles más elevados de complejidad y dificultad (considerando la edad del niño), se dice que él es avanzado, brillante e intelectualmente agudo, si son lo contrario, se dice que es retardado, lento, tonto o mentalmente deficiente.

Únicamente por conveniencia se utilizan estos términos polarizados. Entre niños, no hay límite claro que separe la inteligencia de la estupidez. En cambio, hay una línea ininterrumpida que va desde el grado de competencia más alto al más bajo, Watson (1991).

Otro estudio es el realizado por Terman (1921), (Papalía 1985, op. cit.) quien considera la inteligencia como la habilidad para pensar en forma abstracta. Esta definición excluiría sin embargo, la existencia de inteligencia en los niños pequeños.

De acuerdo a algunos teóricos iniciales (Binet, Simón, Goddard y Terman) (Papalia 1985, op. cit.) creyeron que la inteligencia era una integración de factores (el más inteligente, el mejor en todo), que estaba determinada genéticamente, que permanecía estable a lo largo de la vida y que era modificable solo dentro de ciertos límites.

Otro autor Spearman (1927), (Papalia 1985, op. cit.) propuso la teoría de los dos factores: el factor g) inteligencia general que influye en la capacidad general de ejecución y los factores (habilidades específicas) que daban cuenta de las diferencias entre las puntuaciones de un individuo en distintas tareas esta sería la situación en la cual las puntuaciones verbales de alguien son mucho más elevadas que sus puntuaciones matemáticas.

Otro estudio es el realizado por Thurstone y Thurstone (1941) (Papalia 1985, op. cit.) en el que identificó siete factores separados que se combinan para formar la inteligencia: memoria, razonamiento, capacidad numérica, rapidez perceptual, habilidad espacial, comprensión verbal y fluidez verbal. Estos autores elaboraron pruebas específicas para medir estas habilidades primarias.

A partir de una serie de investigaciones sobre la inteligencia, se establecen una serie de lineamientos que deberán de contemplarse cuando se esté accediendo a esta.

Wechsler (1955), en su libro la medición de la inteligencia del adulto, define la inteligencia de la siguiente manera: "La inteligencia es la capacidad global del individuo para actuar con propósito, para pensar racionalmente y para conducirse adecuadamente y eficientemente en su medio ambiente". La inteligencia la medimos al evaluar estas capacidades, aunque sin perder de vista que la inteligencia no es la mera suma de ellas.

Los trabajo de Guilford (1959), (Papalia 1985, op. cit.) proponen un modelo tridimensional de la inteligencia. La inteligencia está formada de 120 habilidades distintas, resultado de la interacción de tres dimensiones fundamentales: operaciones (las formas de pensar), contenidos (acerca de lo que pensamos) y productos (el resultado de la aplicación de una operación determinada a un determinado contenido, o el hecho de pensar de cierta manera en relación con cierto tema).

Rappaport (1965), (Papalia 1985, op. cit.) dice con respecto a la inteligencia:

- 1) Es necesario descartar la idea de que el individuo nace con una inteligencia fija que permanece constante a lo largo de su vida.



- 2) Todo individuo nace con una "dotación natural", o sea una potencialidad para el desarrollo intelectual. Esta dotación natural se desarrolla por medio de un proceso de maduración a lo largo de la vida del individuo, y dentro de los límites de la misma dotación.
- 3) Este proceso de maduración puede ser favorecido o restringido por una riqueza o pobreza de estimulación intelectual del medio ambiente del sujeto, durante los 7 primeros años de vida.
- 4) La maduración como aspecto del desarrollo de la personalidad puede ser favorecido o restringido también por el desarrollo emocional del individuo.
- 5) Todo desorden emocional o lesión cerebral puede provocar una disminución, retardo o regresión en la maduración de las potencialidades del individuo.
- 6) La dotación natural se diferencia de otras funciones de rendimiento (subyacentes).
- 7) Las funciones que se desarrollan sin obstáculos seleccionarán y asimilarán hechos y relaciones del ambiente y las organizarán dentro de una marco de referencia que será

utilizado para asimilar nuevas experiencias y resolver problemas.

Además Rappaport (1965), plantea la influencia de la adquisición de ideas sistematizadas en el desarrollo de la inteligencia.

La educación formal juega un importante papel en el desarrollo del individuo. Este aspecto ha sido abordado ampliamente por otros investigadores como Piaget.

Papalia (1981), (Papalia 1985, op. cit.) considera la inteligencia como una interacción constantemente activa entre herencia, habilidad y experiencia ambiental, la cual da como resultado que un individuo sea capaz de adquirir, recordar y usar conocimiento de entender conceptos tanto concretos como abstractos, de comprender la relación entre objetos, hechos e ideas y de aplicar dicha comprensión y de emplear todo lo antes mencionado en la vida diaria.

Como podemos ver, hay muchas teorías e interpretaciones sobre inteligencia, ya que "El estudio del ser humano ha sido una de las mayores preocupaciones que han tenido los hombres de ciencia a través de la historia de la humanidad", Ocampo (1979).

Por lo tanto, no se acepta una definición única de inteligencia, retomando los postulados de algunos autores mencionados anteriormente, se considera a la inteligencia, como el resultante de la interacción de los factores genéticos con los factores ambientales. Combinación que dará un resultado diferente y único para cada ser humano.

Dentro de la psicología del desarrollo existen teóricos que inclinan sus estudios al descubrimiento de los orígenes del desarrollo, tanto de la conducta como del conocimiento.

En esta ocasión retomaremos brevemente a Piaget (1986), por ser el autor más representativo, con sus aportaciones en la psicología genética que se ocupa del origen y desarrollo de la inteligencia del niño y de una epistemología genética que se refiere a la formación del conocimiento, su significado, así como de los medios por los cuales avanza desde un nivel inferior de saber a otro superior.

Según este autor, el conocimiento no es posible concebirlo como si estuviese predeterminado aún considerando las estructuras internas de los individuos.

Esto conlleva a que todo conocimiento supone un aspecto de elaboración nueva, en donde la epistemología concilia la creación

de novedades, con el doble hecho de que en el ámbito formal, se conviertan en necesarias apenas sean elaboradas que en el plano de lo real permiten la conquista de la objetividad.

Considera que el papel de la epistemología genética es el de "tratar de describir las raíces de los distintos tipos de conocimientos, de sus normas más elementales y seguir su desarrollo en los niveles ulteriores inclusive hasta el pensamiento científico" (Piaget, 1970, p. 13).

Piaget (1974), sostuvo que el desarrollo intelectual consiste en una sucesión de cuatro grandes construcciones, cada una de éstas prolonga la precedente, la reconstruye y la supera.

Así mismo Piaget (1984), supone que en los primeros años de vida del ser humano, se es cognoscitivamente activo e inventivo, que se forja una comprensión o un todo más coherente de los acontecimientos del mundo, inventando ideas y comportamientos, sin contar con la experiencia previa o reforzamiento.

De acuerdo a Piaget el conocimiento se adquiere por medio de una relación activa con el mundo, el crecimiento cognitivo del niño está en función de la maduración y de la interacción que éste tenga con las personas y los objetos. Si bien, la maduración regula la aparición de las funciones cognitivas, no es factible el crecimiento intelectual sin un ambiente facilitador.

Esto concuerda con la hipótesis de que la presencia de los indicadores evolutivos en un D.F.H. se relacionan primordialmente con la edad y maduración del niño.

La teoría piagetana se refiere esencialmente a la operación, misma que es una regla dinámica que sustenta el conocimiento de que un individuo puede invertir un estado de cosas en la acción o en el pensamiento, o bien, la capacidad de planear mentalmente una serie de acciones y luego retroceder hasta el comienzo de la serie sucesiva.

Afirma así mismo que el desarrollo cognitivo es posible por la presencia de factores tales como: la maduración (diferenciación del sistema nervioso), la experiencia (tanto física) como lógico-matemática), la transmisión social (cuidado y educación para influir en la experiencia del individuo), y el equilibrio (autorregulación), es decir, el crecimiento mental progresa hacia niveles de organización mas estable y compleja.

En relación a las investigaciones de Piaget (1984), los procesos cognoscitivos de los niños pasan por etapas durante las cuales adquieren diferentes clases de operaciones.

Los mecanismos fundamentales que permiten que un niño avance de una etapa a la subsecuente son: la asimilación, que es la tendencia de relacionar un acontecimiento novedoso con una idea que

se posee; la acomodación, tendencia de modificar las ideas propias para que coincidan con un acontecimiento nuevo, que de antemano desconcierta; y la equilibración, que es el proceso por el que el niño encuentra la solución entre la asimilación y la acomodación.

Como podemos ver para Piaget el desarrollo es un proceso inherente, inalterable y evolutivo, dentro de este proceso está inmersa una serie de fases y subfases a las que Piaget llama períodos.

El primero de ellos es el senso-motor (del nacimiento a los dos años aprox.), en donde "a falta de función simbólica, el lactante no presenta todavía pensamiento ni afectividad ligada a representaciones que permitan evocar las personas o los objetos ausentes...existe una inteligencia antes del lenguaje...a falta de lenguaje y de función simbólica, esas construcciones se efectúan apoyándose exclusivamente en percepciones y movimientos, esto es, mediante una coordinación senso-motora de las acciones sin que intervenga la representación o el pensamiento", Piaget (1969,1984, p.15-16). (Martínez y otros 1993, op. cit.).

Es así como al término del período senso-motor, aparece la representación, la cual es fundamental para la evolución de las conductas ulteriores, a lo que Piaget llamó función semiótica, que da pie al segundo período, llamado de operaciones concretas con una primera fase de preparación que es la preoperacional (de los dos a

los siete años aprox.), en el que aparece "un conjunto de conductas que implica la evocación representativa de un objeto o de un acontecimiento ausente y que supone, como consecuencia, la construcción o el empleo de significantes diferenciados ya que deben poder referirse a elementos no actualmente perceptibles tanto como a los que están presentes". Piaget, (1969,1984, p. 60.), (Martínez 1993, op. cit.).

A partir de que el niño elabora la función semiótica, sobreviene el período de las operaciones concretas en sí, ya que aquí el objeto es afectado directamente formando la transición entre la acción y las estructuras lógicas más generales que implican una combinación y estructura de grupo. Estas estructuras son por ejem. clasificaciones, seriaciones, correspondencias de un punto a otro, inclusión de clase, etc.

El período de operaciones concretas comprende de los siete a los doce años aproximadamente.

Finalmente, el último período al que Piaget se refiere es el de las operaciones formales (después de los 12 años aprox.), en el que el niño adquiere la capacidad de razonar deductivamente. A diferencia de las operaciones en las que el niño tiene que afectar directamente a los objetos, es capaz de formular hipótesis, enunciados verbales partiendo de observaciones, Martínez y otros (1993).

Dicho esto de otra manera por el mismo Piaget: La construcción de los esquemas sensomotores de acción los reconstruye en el plano de la representación, rebasándolos hasta construir el conjunto de las operaciones concretas y de las estructuras de cooperación. Finalmente el pensamiento formal reestructura las operaciones concretas subordinándolas a nuevas estructuras que se le prolongarán durante la adolescencia y por toda la vida, desde luego, sufriendo muchas transformaciones.

De acuerdo a lo que se ha venido diciendo en la presente investigación podemos concluir con que el funcionamiento intelectual esta estrechamente relacionado con el funcionamiento emocional. También es importante hacer notar que el afecto y apoyo de los padres es de vital importancia para la formación de la estructura emocional de todo individuo.

Papalia (1985), considera que hay una integración del funcionamiento tanto intelectual, como emocional y del temperamento. Un niño activo, seguro de sí mismo, curioso y que probablemente recurre a su iniciativa, tendrá éxito tanto en las pruebas del Coeficiente Intelectual como en la escuela. El funcionamiento social y emocional de los niños durante los años preescolares influye en los grados primero y segundo.



El dibujo se puede usar para evaluar la personalidad como se dijo anteriormente ya que refleja el mundo interior del niño, también como herramienta para medir el desarrollo mental.

Así mismo es importante hacer notar que dibujar es una actividad intelectual y emocional, que manifiesta las características propias de un sujeto. De acuerdo a lo antes planteado en la teoría de Piaget, al dibujar el niño percibe, abstrae y generaliza.

La teoría psicoanalítica le ha dado gran importancia a los factores de tipo emocional es por este motivo que resulta pertinente incluir en la presente investigación el capítulo correspondiente a fundamentos psicoanalíticos.

## **CAPITULO II**

## FUNDAMENTACION PSICOANALITICA DEL DIBUJO DE LA FIGURA HUMANA

### a) REVISION DE DIVERSOS POSTULADOS PSICOANALITICOS DESARROLLADOS POR DIFERENTES AUTORES

La perspectiva psicoanalítica es una aportación de Sigmund Freud a él se debe el énfasis en la niñez como influencia importante en las etapas posteriores de la vida adulta.

Nuestro autor sostiene que la conducta humana no es más que el resultado de un dinamismo entre emociones internas y concede importancia a la influencia en la vida adulta .

Freud, (Hassol 1985, op. cit.) sugirió que desde la primera infancia hasta la niñez y de ahí hasta la adolescencia, las tensiones-energía se manifiestan y buscan la gratificación en una sucesión de áreas del cuerpo. Cada área es, en cierto sentido, representativa de algún período de la vida del niño, sirviendo como asiento de la sensación de placer y prestando el potencial del ya sea demasiada o muy poca satisfacción.

Las áreas sensoriales específicas cambian en el proceso de crecimiento y porque así lo determinan los cambios en el impacto de los requisitos de la sociedad (primero, de los padres y después de la escuela y los compañeros). La creciente competencia y comprensión del ego y del superego tiene lugar, entonces, dentro de un sistema secuencial de cinco etapas. Constituyendo el desarrollo psicosexual en un continuo evolutivo necesario para la formación de la estructura emocional de todo individuo, Hassol (1985).

Para los psicoanalistas, un niño es un organismo reactivo cuyo desarrollo se efectúa a lo largo de estadios.

De acuerdo con el pensamiento freudiano, el organismo humano pasa por diversos estadios de desarrollo psicosexual (oral, anal, fálica, latencia y genital), cuyo nombre se relaciona con las partes del cuerpo que son fuentes primarias de gratificación en cada fase. Considerada como energía puramente sexual, la cuál se va depositando a través del cuerpo, tocando partes específicas de éste que llamó zonas erógenas.

Según Papalia (1985), el orden de los cambios de la energía instintiva de una zona corporal a otra es siempre el mismo, pero el nivel de maduración de un niño es el que determina cuándo se darán los cambios, como sigue:

## ETAPA ORAL

Freud sostiene que el período más primitivo del desarrollo psicosexual es la etapa oral (que aparece en el niño de pecho abarca desde el nacimiento hasta el comienzo de su segundo año de vida aprox.), el niño recibe gratificación a través de la boca, succionar es algo importante para él y el conflicto es el destete.

En este sentido sabemos que los recién nacidos pasan mucho tiempo en actividades de chupeteo que no son de tipo nutritivo, como es el chuparse los dedos, manitas, pies o algún objeto a su alcance. El placer se encuentra en sus cuerpo. La necesidad es biológica y cumple una función de nutrición, lo que al principio fue un acto de supervivencia (mamar), se traduce posteriormente en un placer autoerótico (chupar).

## ETAPA ANAL

Sobreviene después la etapa anal (que comienza alrededor de los 12 meses de vida y comprende hasta los dos años aprox.). El niño recibe gratificación en el ano, principalmente en la defecación, algo importante es el entrenamiento de limpieza, y el conflicto es el adiestramiento en el control de esfínteres.

La eliminación expulsiva es el prototipo de los estallidos emocionales, las pataletas, rabietas y otras reacciones primitivas. Alrededor del segundo año de vida, a veces más temprano, los reflejos expulsivos involuntarios llegan a ser controlados mediante el control de esfínteres.

Estas són decisivas para el niño ya que representan un conflicto entre una catexia pulsiva, deseo de defecar, y una barrera externa, la consecuencia de este conflicto deja por fuerza huellas indelebles en la estructura de la personalidad, llamándose a esta, etapa anal por la importancia y la carga libidinal que se da a la zona de los esfínteres.

Depende de la forma en que ese control se establezca, será como se determine en gran medida la naturaleza del carácter posterior y de los rasgos posteriores de la personalidad del adulto. Apuntes de la materia Desarrollo Psicológico 1 (1985).

La idea de Freud, (Hassol 1986, op. cit.) fue que el paso exitoso por cualquier etapa podría ser obstaculizado si las necesidades no fueran gratificadas en forma adecuada, dejando al individuo para siempre con anhelos insatisfechos o, si las necesidades estaban demasiado bien satisfechas, no habría incentivo alguno para desechar ese placer por otra etapa más madura.

Para referirnos al hecho de retener una liga inapropiada a una etapa pasada se usa el término fijación. Una fijación en la etapa anal que se lleva a la vida posterior, se consideraba como avaricia, una preocupación por las posesiones y la sospecha de que el mundo quiere arrebatársela a uno de sus preciosas pertenencias, una repetición en los mayores de la situación del entrenamiento en el control de esfínteres.

#### ETAPA FALICA

La etapa de satisfacción erótica que se centra en torno de la exploración y la autoestimulación especialmente el pene del varón y la vagina en la mujer, se llama fálica, (de los tres a los cinco o seis años aprox.). La gratificación se da por medio de estimulación genital y los complejos de Edipo y Electra son determinantes. Hassol (1985).

Para Freud (1927), los sexos divergen en su desarrollo durante esta etapa, aunque es mucho más definitivo en la descripción de lo que sucede a los varones que en lo referente a las pequeñas.

Durante esta época el varón supuestamente desarrolla deseos poderosos de tener a su madre para él solamente. Freud insistió en que la intención era fálica (sexual).

A la fecha no se ha definido si el niño realmente experimenta deseos sexuales o si el deseo de la atención total de la madre es amplio y no específico. Pero en cualquier caso, el chiquillo percibe un rival poderoso en el padre y desearía que se hiciera a un lado.

La enormidad de competir en contra de un odioso gigante como ese pronto se vuelve abrumadora, especialmente cuando piensa lo que sería la venganza del padre, la castración. La única salida del dilema es un cambio de conducta. El deseo por la madre se abandona y reprime (por tanto Freud sostenía que el hombre normal no recuerda estos impulsos infantiles), y el pequeño se alinea con el padre, dice, en efecto, ¿ves? jamás pude haber deseado tu muerte. Aquí estoy tratando con todas mis fuerzas de ser exactamente como tú.

Todo el conflicto y su resultado se llamaron complejo de Edipo, por el héroe de la mitología griega que sin saberlo asesinó a su padre y se casó con su madre en cumplimiento de una profecía antigua.

El resultado normal sería identificarse con el padre, tomando atributos y valores masculinos y desarrollando un fuerte superego.

En cuanto a las pequeñas, según lo veía Freud, participa de la visión masculinista de su era. Sugería que la niña repentinamente



nota que no tiene pene y supone que fue mutilada en forma horrenda por su madre. Está tan desolada que pasará el resto de su vida tratando de resarcirse en una u otra forma de pérdida. Idealmente, en términos freudianos, se conformará con la recepción pasiva del pene del esposo durante la cópula y con obtener alguna satisfacción de engendrar un hijo hombre.

Desde el punto de vista patológico, rechazará el papel femenino y manifestará envidia del pene, adoptando las características masculinas de lucha, competitividad y agresividad, Freud (1927).

#### **ETAPA DE LATENCIA.**

Después sigue el período de latencia en donde la libido no tiene una área específica de ubicación, (desde los cinco o seis años, hasta la pubertad aprox.), el niño está sexualmente calmado, en la resolución de los complejos de Edipo o de Electra.

Este es el período escolar cuando, según Freud, los conflictos de los primeros años se ocultan. Se supone que es un período relativamente tranquilo en el que la persona joven se hace social, con compañeros de su edad y aprende las habilidades escolares para entrar a la edad adulta.

## ETAPA GENITAL

Finalmente el individuo llega a la etapa genital que se lleva a cabo alrededor de los 12 años, es el momento en que la libido o energía sexual activa los órganos genitales, Los cambios hormonales llevan a la sexualidad adulta madura. Los impulsos sexuales se renuevan, para orientarse hacia las experiencias heterosexuales con personas ajenas a la familia.

En esta etapa se aparta del autoerotismo para orientar la libido hacia la estimulación que nace del contacto con los genitales de otra persona.

A medida que los niños progresan a través de estas etapas, aprenden a identificar su función sexual, desarrollan una conciencia a través de la resolución de su atracción sexual por el progenitor del sexo opuesto. Complejo de Edipo y se preparan para la heterosexualidad del adulto. Apuntes de la materia Desarrollo Psicológico I (1985).

Por otra parte Freud, (Papalia 1985, op. cit.) consideró también que la personalidad está formada por tres aspectos: el id, el ego y el superego. El id es la fuente inconsciente de motivos y deseos, que actúa de acuerdo con el "principio del placer" se esfuerza por la gratificación inmediata. El ego, que representa la razón o el sentido común, actúa entre el ego y el superego. Se

desarrolla cuando se demora la gratificación, actúa de acuerdo con el "principio de realidad" y busca una forma aceptable de obtener gratificación. Y el superego, o conciencia, que incorpora la moral de la sociedad, en general a través de identificación con el progenitor del mismo sexo.

Afirma que el id está presente al nacer. Los niños son egocéntricos en el sentido de que no se diferencian ellos mismos del mundo exterior.

Para ellos todo implica buscar gratificación y sólo cuando ésta se demora (como cuando tienen que esperar el alimento), desarrollan su ego y comienzan a diferenciarse ellos mismos del mundo que les rodea. De modo que el ego se desarrolla inmediatamente después del nacimiento. El superego no se desarrolla hasta la edad de cuatro o cinco años.

Por lo anterior se puede decir que el pensamiento original y creativo de Freud ha hecho grandes contribuciones a nuestras concepciones acerca de los niños y los adultos, y ha tenido su principal efecto en las prácticas de crianza de los niños del mundo occidental. Nos ha hecho prestar atención a la sexualidad infantil, a la naturaleza de nuestros pensamientos y emociones inconscientes, a nuestros mecanismos de defensa, al significado de los sueños, a la importancia de las relaciones progenitor-hijo en los primeros años, así como a la ambivalencia en dichas relaciones, y a muchos

otros aspectos relacionados con el funcionamiento emocional. Papalia (1985).

Así mismo Margaret Mahler (1986), considera la importancia de la relación afectiva madre-hijo, sobre todo en las etapas tempranas de desarrollo, dividiéndolo en tres fases: autismo normal, fase simbiótica y fase de separación individuación.

Mahler, (1986, p. 25), aplicó el término autismo normal a las primeras semanas de la vida del niño, ya que en esta fase "el infante parece estar en un estado de desorientación alucinatoria primitiva, en la cual, la satisfacción de la necesidad pertenece a su órbita omnipotente, autista" .

Afirma que alrededor del segundo mes, el niño empieza a percatarse del objeto satisfactor que en la etapa anterior era confuso, marcando el principio de la fase de la simbiosis normal, en la que "el infante se comporta y funciona como si él y su madre fueran un sistema omnipotente; una unidad dual dentro de un límite común"

En cuanto a la fase simbiótica, el niño es totalmente dependiente de la madre, esta relación de dependencia no tiene el mismo significado para la madre en la diada simbiótica, la necesidad del niño de depender de su madre es absoluta, mientras que la de la madre es relativa.

De acuerdo a Mahler utiliza el término simbiosis para describir el estado de indiferenciación, de fusión con la madre y en donde lo interno y lo externo empiezan a sentirse gradualmente como diferentes.

Otro autor Spitz (1987) considera que el papel primordial de la madre es amar, ella es la responsable de aportar ese ambiente necesario para el adecuado desarrollo afectivo del niño, el entorno a ese amor, depende la afectividad futura, ya que modelado por la madre, esta influencia persistirá indefinidamente en el psiquismo del adulto.

Winnicott (1981 p. 49), (Martínez 1993, op. cit.) funda su teoría en la relación madre-hijo, hace hincapié en la dependencia de la primera infancia, asegurando que la formación del yo en el niño sólo tiene sentido si se apoya firmemente en el hecho de la dependencia infantil.

Hace un estudio exhaustivo y divide el desarrollo del infante en tres fases principales, necesarias para que éste vaya adquiriendo la seguridad pertinente y logre la independencia de la madre, no sólo físicamente, sino psíquicamente y, así adquirir la capacidad para establecer lazos afectivos fuera de su entorno familiar.

De acuerdo al autor la fase de dependencia absoluta, es en donde el infante no dispone de ningún medio para enterarse de los cuidados maternos, no puede todavía asumir el control de lo que está bien o mal hecho. Su posición se limita únicamente a beneficiarse de los cuidados de la madre, o bien, a salir perjudicado si éstos no son los adecuados.

La segunda fase es a la que Winnicott llama dependencia relativa en donde el infante puede ser consciente del cuidado materno. La conducta llamada holding se refiere a la calidad de los cuidados maternos y a su acercamiento amoroso propiciando la sensación de seguridad y bienestar de la criatura, conduciendo a la instalación de las primeras relaciones objetales.

Puede por tanto afirmarse que la salud mental del infante, se apoya en este cuidado maternal, el cual es fundamental para que desarrolle su potencial heredado y se adapte gradualmente a su entorno, utilizando además su capacidad intelectual y comenzando así la diferenciación del yo y del no- yo.

Posteriormente al llegar a este, el crecimiento del infante toma la forma de un intercambio continuo entre la realidad interior y la exterior, cada una de las cuales se enriquece por la otra.

Por lo anterior se puede decir que una vez que esto ha quedado instaurado se va viendo, capacitado para enfrentarse al mundo en todas sus complejidades.

Winnicott (1979), (Martínez y otros 1993, op. cit.) establece que el niño, paulatinamente, va ingresando en la última fase a la que llama hacia la independencia, misma en la que se encuentra el niño preescolar y a la cual llega a través de la acumulación de recuerdos del cuidado recibido y de la introducción de los detalles de dicho cuidado, desarrollando así la confianza y seguridad básicas que necesita para enfrentar el mundo. Comienza aquí la identificación con la sociedad y el establecimiento de relaciones interpersonales fuera del hogar, por lo que tiende a la ampliación de su mundo.

Así también Winnicott (1979), ha contribuido con la teoría psicoanalítica de los lugares psíquicos, que resulta diferente a las aportaciones de S. Freud y M. Klein.

Este autor estudia la dinámica de la psicología infantil apoyando su tesis en una concepción del juego, capacidad en la cual se puede crear un espacio intermedio entre lo que está afuera y adentro del individuo.

Crea su concepto de "objetos transicionales" y "fenómenos transicionales", mediante los cuales designa la zona intermedia de experiencia, entre el erotismo oral del bebé y la verdadera relación de objeto del mismo, . entre la actividad creadora primaria y la proyección de lo que se ha introyectado.

Señala que si observamos la secuencia de conductas del recién nacido durante una período de tiempo que abarque alrededor de los cinco primeros años, podremos ver una amplia variación en dicha secuencia de hechos que empieza con las primeras actividades de introducción del pulgar u otros dedos en la boca por el recién nacido, y que a la larga lleva al apego a un osito, una muñeca ó un juguete blando ó duro.

Con esto se pretende establecer que, cada individuo que ha llegado a conformarse como una unidad, con un perímetro que le limita, se relaciona tanto con un exterior como con un interior ó realidad interna pero es necesario una triple exposición: la de la tercera parte de la vida de un ser humano, una parte de la cual no podemos hacer caso omiso, es decir, una zona intermedia de experiencia a la cual contribuyen tanto la realidad interior y la vida exterior.

Winnicott pretende estudiar con este concepto, no al primer objeto de las relaciones de objeto del infante, sino a la primera



posesión, y a la zona intermedia entre lo subjetivo y lo que se percibe en forma objetiva.

Con respecto a dicho objeto de posesión, se pueden estudiar las siguientes características:

- 1.- La naturaleza del objeto
- 2.- La capacidad del niño para reconocer el objeto como un "no-yo"
- 3.- La ubicación del objeto, ya sea fuera, adentro ó en el límite.
- 4.- La capacidad del niño para crear, idear, imaginar, producir, originar un objeto.
- 5.- La iniciación de un tipo afectuoso de relación objeto.

Así también hace un estudio acerca de la ilusión, el cual resulta pertinente al considerar que el niño se encuentra en un estado intermedio entre su incapacidad para reconocer y aceptar la realidad, y su creciente capacidad para hacerlo. Es por medio de este estudio que se puede situar el desarrollo infantil en cualquiera de los puntos de esta escala transicional.

El niño elabora, en todo este proceso ilusorio, una capacidad evolutiva de manipulación de objetos no-yo (ya sea una frazada, un juguete específico, etc.) proceso que va acompañado de pensamientos y fantasías, denominándolas Winnicott "fenómenos transicionales".

Sostiene que hay un momento en todo bebé, en que empiezan a surgir fenómenos especiales, tales como la punta de un edredón, una palabra ó una melodía, que llegan a adquirir una importancia vital para el bebé en el momento de disponerse a dormir, y que es una defensa contra la ansiedad, en especial contra la de tipo depresivo.

Considera que cuando el niño encuentra algún objeto que le sirva para tales fines, se convierte en lo que Winnicott llama objeto transicional. Los padres llegan a conocer su valor y lo llevan consigo cuando viajan; el niño lo usa como amuleto y no le importa que se rompa, ensucie ó maltrate demasiado. Los padres comprenden que si lo renuevan o lavan, rompen la continuidad de la experiencia del bebé, lo cual puede destruir la significación y el valor del objeto para éste.

Afirma que en muchas ocasiones, el objeto transicional se encuentra ubicado en la madre misma, ó bien, el bebé se encuentra tan perturbado en su estado emocional, que no le resulta posible gozar del estado de transición.

Esta primera posesión se usa junto con técnicas especiales derivadas de la primera infancia, que pueden incluir actividades autoeróticas más directas ó existir aparte de éstas, las cuales pueden presentarse (reaparecer) más adelante, cuando se presenta la amenaza de una privación.

Es necesario destacar que no existe diferencia apreciable ante los varones y las niñas en su uso de la primera posesión "no-yo" (objeto transicional).

De acuerdo a Winnicott algunas cualidades especiales de relación, son las siguientes:

- 1.- El bebé adquiere derechos sobre el objeto, y nosotros los aceptamos, existiendo desde el comienzo como característica.
- 2.- El objeto es acunado con efecto, y al mismo tiempo amado y mutilado con excitación.
- 3.- Nunca debe cambiar, a menos que lo cambie el mismo bebé.
- 4.- Tiene que sobrevivir al amor instintivo, así como al odio a la agresión pura (si se trata de una característica).

- 5.- Debe parecerle al bebé que irradia calor, que se mueve, que posee cierta textura, ó que hace algo que parece demostrar que posee una vitalidad ó realidad propias.
- 6.- Proviene de afuera desde nuestro punto de vista, pero no es así para el bebé. Tampoco viene de adentro (no es una alucinación).
- 7.- Se permite que su destino sufra una descarga gradual, de modo que a lo largo de los años queda legado. Con esto se quiere decir, que en un estado de buena salud, el objeto transicional no "entra", así como no es forzoso que el sentimiento relacionado con él sea reprimido, simplemente pierde significación, volviéndose difusos los fenómenos transicionales, extendiéndose a todo el territorio entre la "realidad psíquica interna" y " el mundo exterior" tal como lo perciben dos personas en común. (el campo cultural).

Como podemos ver en relación con la teoría psicoanalítica, se pueden basar los siguientes conceptos.

- 1.- El objeto transicional representa el pecho materno, ó el objeto de la primera relación.
- 2.- Es anterior a la prueba de la realidad establecida.

- 3.- En relación al objeto transicional, el bebé pasa del dominio omnipotente (mágico) al dominio por manipulación (implicando el erotismo muscular y el placer de la coordinación).
- 4.- A la larga, el objeto transicional puede convertirse en un objeto fetiche y por lo tanto persistir como una característica de la vida sexual adulta.
- 5.- A consecuencia de la organización erótica anal, el objeto transicional puede representar las heces.

Objeto transicional-objetos internos (Melanie Klein)

Por último comparando estos dos conceptos, Winnicott aclara que el objeto transicional no es un objeto interno, sino una posesión pero por otro lado tampoco es un objeto exterior (para el bebé), Cardeña (1982).

Otro estudio es el realizado por Anna Freud (1989), (Martínez y otros 1993, op. cit.) considera que el desarrollo del niño en la teoría psicoanalíticas ha sido contemplado parcialmente. Esto es, el estudio del niño se ha limitado a aspectos muy específicos de la personalidad de éste. De esa manera, han surgido teóricos que intentan explicar el desarrollo libidinal separándolo en fases con edades específicas cada una otros explican el desarrollo de los

impulsos agresivos, así como los que se interesan en el estudio de la cronología de la aparición de mecanismos de defensa, y otros más que estudian el desarrollo y clasificación de las funciones intelectuales.

Lo que la autora propone en su teoría es no basarse en aspectos aislados de la personalidad para estudiar el desarrollo del niño, lo que ella busca es explicar dicho desarrollo a partir de la interacción del ello y del yo y sus distintos niveles de desarrollo.

Para Anna Freud (1989), (Martínez y otros 1993, op. cit.) es importante que se vincule cada sector de la personalidad con los otros sectores, y cada nivel de desarrollo y realizaciones de la vida del niño, con los niveles anteriores y futuros.

Puede por lo tanto afirmarse que su estudio se dirige al yo, como el único mediador entre el ello y el superyó, así como la relación con la madre.

De acuerdo con otros autores señala la importancia de la relación madre-hijo, sobre todo el primer año de vida contemplando a la madre como un yo auxiliar para su hijo, por lo que asevera que el papel de la madre respecto al lactante va mucho más allá del sólo brindarle bienestar, la satisfacción de sus demandas y de ser su primera relación objetal.

Freud A., (1985, p.20) (Martínez y otros 1993, op. cit.) sostiene que su tarea debe recaer también sobre el yo en el desarrollo de su hijo "es la madre quien debe actuar como una coraza protectora contra la excitación indebida, hasta que el niño elija la propia barrera de sus deseos el equilibrio que ella establezca entre satisfacción, frustración, postergación es lo que servirá de prototipo para el ulterior manejo de los instintos del propio yo del niño".

Trataremos a continuación, los principales conceptos de una de las más importantes seguidoras de S. Freud, Melanie Klein, incluyendo su contribución primordial, la postulación de dos etapas básicas en el desarrollo infantil, la etapa esquizoparanoide y la etapa depresiva.

Según Hanna Segal (1978), (Cardeña 1982, op. cit.) es importante aclarar antes que nada el concepto en psicoanálisis de las fantasías inconscientes, ya que es un material que se encuentra implícito en el funcionamiento psíquico de la mente inconsciente.

En este caso, la fantasía es la forma de percepción interna ó inconsciente de las relaciones con el objeto, por medio de ella es que el infante, en sus primeros meses de vida, establece las vicisitudes de su mundo interno.

Se puede afirmar que cuando Freud habla de la existencia de un super-yo, se refiere a la introyección (en la fantasía) de una figura parental (fantaseada), distorsionada por las proyecciones mismas del niño esto quiere decir que la fantasía no corresponde precisamente a la realidad, sino en gran parte, está determinada por nuestras mismas fuerzas impulsivas ó instintivas, distorcionando dicha realidad.

Este es un concepto básico para comprender la dinámica de las posiciones que describiré en palabras de Hanna Segal, (Cardeña 1982, op. cit.) a continuación.

Desde los inicios de vida, el yo es capaz de sentir ansiedad, utilizar mecanismo de defensa y establecer relaciones objetales, lo cual no significa que esté bien organizado al principio el yo está muy desorganizado, pero de acuerdo con la orientación general del crecimiento fisiológico y psicológico, tiene desde el comienzo la tendencia a integrarse.

A veces, bajo el impacto del instinto de muerte y de una ansiedad intolerable, esta tendencia pierde toda afectividad y se produce una desintegración defensiva.

Considera que el yo inmaduro del bebé está expuesto desde el nacimiento, a la ansiedad provocada por la innata polaridad de los



instintos (instinto de vida e instinto de muerte). Está también inmediatamente expuesto al impacto de la realidad externa, que le produce situaciones de ansiedad, (por ejemplo, el trauma de nacimiento) pero también le da vida, calor, amor y alimento proveniente de la madre. Cuando se ve enfrentado con la ansiedad que le produce el instinto de muerte, el yo lo deflexiona esta deflexión consiste en parte en una proyección, y en parte en la conversión del instinto de muerte en agresión.

El yo se escinde y proyecta fuera su parte que contiene el instinto de muerte, poniéndola en el objeto externo original, el pecho.

Es aquí como el pecho al que se siente conteniendo gran parte del instinto de muerte, llega a experienciarse como malo y amenazador para el yo, dando origen a un sentimiento de persecución.

Por lo anterior se puede decir que el miedo original al instinto de muerte se transforma en miedo a un perseguidor. A menudo se siente que la intrusión de dicho instinto en el pecho, asciende a éste en muchos pedazos, de manera que el yo se encuentra ante multitud de perseguidores. Parte del instinto de muerte que queda en el yo, se convierte en agresión y se dirige contra los perseguidores.

Al mismo tiempo, se establece una relación con el objeto ideal. Así como se proyecta fuera el instinto de muerte, a fin de evitar la ansiedad que surge de contenerlo, así también se proyecta la libido, a fin de crear un objeto que satisfaga el impulso instintivo del yo a conservar la vida.

El yo proyecta parte de ella fuera, y la restante la utiliza para establecer una relación libidinal con ese objeto ideal.

Como podemos ver, muy pronto el yo tiene relación con dos objetos: el objeto primario, el pecho, está en esta etapa disociado en dos partes, el pecho ideal y el persecutorio.

Melanie Klein establece que la fantasía del objeto ideal se fusiona con experiencias gratificantes del ser amado y amamantado por la madre externa real, que a su vez confirman dicha fantasía.

En forma similar, la fantasía de persecución se fusiona con experiencias reales de privación y dolor, atribuidas por el bebé a los objetos persecutorios. El objeto del bebé, es tratar de adquirir y guardar dentro de sí al objeto ideal, e identificarse con éste, que es para él, quien le da vida y protege, y así mantener fuera el objeto malo y las partes del yo que contienen el instinto de muerte.

Considera que la ansiedad predominante de la posición esquizoparanoide, es que el objeto u objetos persecutorios se introducirán en el yo y avasallarán y aniquilarán tanto al objeto ideal como al yo.

Es así como estas características de la ansiedad y de las relaciones objetales experimentadas durante esta fase del desarrollo, llevaron a M. Klein a denominarla posición esquizo-paranoide, ya que la ansiedad predominante es paranoide, y el estado del yo y de sus objetos, se caracteriza por la escisión, que es esquizoide.

Afirma que contra la abrumadora ansiedad de ser aniquilado, el yo desarrolla una serie de manismos defensivos, siendo probablemente el primero, el uso defensivo de la introyección y de la proyección.

Se puede decir que el yo se esfuerza por introyectar lo bueno y proyectar lo malo, pero no es ésta la única forma en que se utilizan la introyección y la proyección. Hay situaciones en que se proyecta lo bueno para mantenerlo a salvo de lo que se siente como abrumadora maldad interna, y situaciones en que se introyectan los perseguidores, e incluso se hace una identificación con ellos en un intento de controlarlos.

Considera que de la proyección original del instinto de muerte, surge otro mecanismo de defensa, extremadamente importante durante esta fase del desarrollo, la identificación proyectiva. En ésta se escinden y apartan partes del yo y objetos internos, y se los proyecta en el objeto externo, que queda entonces poseído y controlado por las partes proyectadas, e identificado con ellas.

El mecanismo defensivo tiene múltiples propósitos: se le puede dirigir hacia el objeto ideal para evitar la separación, ó hacia el objeto malo para obtener control de la fuente de peligro.

Es así como la identificación proyectiva comienza en cuanto se instala la posición esquizoparanoide en relación con el pecho, pero persiste y muy a menudo se intensifica, cuando se percibe a la madre como objeto total, y penetra en todo su cuerpo.

Cuando los mecanismos de proyección, introyección, escisión, idealización, negación e identificación proyectiva no alcanzan a dominar la ansiedad, y ésta invade al yo, puede surgir la desintegración del yo como medida defensiva. El yo se fragmenta y se escinde en pedacitos para evitar la experiencia de la ansiedad; es así que la desintegración es el más desesperado de todos los intentos del yo para protegerse de la ansiedad. A fin de no sufrirla, el yo hace lo que puede por no existir, intento que origina una aguda ansiedad específica, la de hacerse pedazos y quedar pulverizado.

Para que la posición esquizoparanoide dé lugar, en forma gradual y relativamente no perturbada al siguiente paso del desarrollo (la posición depresiva), es necesario que las experiencias buenas predominen sobre las malas, lo cual depende tanto de factores interno como externos.

Si el desarrollo se efectúa en condiciones favorables, el bebé siente cada vez más que su objeto ideal y sus propios impulsos libidinales son más fuertes que el objeto malo, (aunado a sus propios objetos malos); se puede identificar cada vez más con su objeto ideal, y gracias a ésta identificación y también al crecimiento fisiológico de su yo, siente que éste se va fortificando y capacitando para defenderse a sí mismo y al objeto ideal, sus propios impulsos malos le asustan menos y se ve entonces menos compelido a proyectarlos fuera.

Al disminuir la proyección de los impulsos malos, disminuye también el poder atribuido al objeto malo, mientras que el yo se fortifica, pues la proyección lo empobrece menos.

Pero, cuando los procesos integradores se hacen más estables y continuos, surge una nueva fase del desarrollo: la posición depresiva.

Melanie Klein definió la posición depresiva, como la fase del desarrollo en que el bebé reconoce un objeto total y se relaciona con dicho objeto.

Nuestra autora considera que todos los que rodean al bebé perciben en él un cambio, y lo consideran un progreso enorme (advierten y comentan que ahora el bebé reconoce a su madre). Comienzan a percatarse de que sus experiencias buenas y malas no proceden de un pecho ó madre buena, y de un pecho ó madre mala, sino de la misma madre que es a la vez fuente de lo bueno y de lo malo.

Este reconocimiento de la madre como persona total, tiene muchas consecuencias y abre un mundo de experiencias nuevas. Reconocer a la madre como persona total, significa también reconocerla como individuo, con una vida propia y con sus propias relaciones con otras personas.

Es así como el bebé descubre cuán desamparado está, cuánto depende de ella y cómo le provocan celos los demás.

Al disminuir los procesos proyectivos e integrarse más el yo, se distorsiona menos la percepción de los objetos, de modo que el objeto malo y el objeto ideal se aproximan uno al otro.

Al mismo tiempo, la introyección de un objeto cada vez más total, estimula la integración del yo.

Al percibir la madre como objeto total, el bebé puede recordarla, ó sea, recordar gratificaciones anteriores en momentos en que la madre parece frustrarlo, y anteriores experiencias de frustración, mientras ella lo está gratificando.

A medida que prosiguen estos procesos de integración, el bebé reconoce más y más claramente que es una misma persona él mismo quien ama y odia a una misma persona su madre. Se enfrenta entonces con los conflictos vinculados con su propia ambivalencia.

En la posición esquizoparanoide, el motivo principal de la ansiedad, es que el objeto/s malo, llegue a destruir al yo. En la posición depresiva, las ansiedades brotan de la ambivalencia, y el motivo principal de la ansiedad del bebé, es que sus propios impulsos destructivos hayan destruido ó lleguen a destruir al objeto amado, de quien depende totalmente.

En la posición depresiva, se intensifican los procesos de introyección, esto se debe en parte a la disminución de los mecanismos proyectivos, y en parte, a que el bebé descubre cuánto depende de su objeto, a quien ve ahora como persona independiente, que puede alejarse de él. Esto aumentá su necesidad de poseer éste

objeto, de guardarlo dentro de sí y si es posible, de protegerlo de su propia destructividad.

Por lo anterior se puede decir que el bebé bien integrado, que puede evocar u conservar su amor por el objeto bueno, incluso mientras lo odia, está expuesto a nuevos sentimientos poco conocidos durante la posición esquizo-paranoide, el duelo y la nostalgia por el objeto bueno, (al que se siente perdido y destruido) y la culpa, una experiencia depresiva típica provocada por el sentimiento de que perdió a su objeto bueno por su propia destructividad.

En la cúspide de la ambivalencia, puede sobrevenir al bebé la desesperación depresiva.

La experiencia de depresión, moviliza en el bebé el deseo de reparar a su objeto u objetos destruidos. Anhela compensar los daños que les ocasionó en sus fantasías omnipotentes. Como cree que la destrucción de su objeto se debe a sus propios ataques destructivos (así lo fantasea), cree también que su propio amor y cuidados podrán deshacer lo efectos de su agresión.

El fracaso en la reparación, conduce a la desesperación, el éxito, a renovadas esperanzas.



El bebé resuelve gradualmente las ansiedades depresivas y recupera externa e internamente sus objetos buenos al reparar a sus objetos internos y externos en la realidad y en sus fantasías omnipotentes.

La posición depresiva marca un progreso crucial en el desarrollo, cambia radicalmente su concepción de la realidad. Al integrarse más su yo, al disminuir sus procesos de proyección y al empezar a percibir su dependencia de un objeto externo, y la ambivalencia de sus propios instintos y fines, el bebé descubre su propia realidad psíquica. Advierte su propia existencia y la de sus objetos como seres distinto y separados de él.

Advierte sus propios impulsos y fantasías y comienza a distinguir entre fantasía y realidad externa.

El bebé adquiere la capacidad de amar y respetar a las personas como seres separados, diferenciados.

Puede ahora reconocer como propios sus impulsos, responsabilizarse por ellos y tolerar la culpa.

Puede por tanto afirmarse que si el infante logra superar esta etapa con una buena integración de sus impulsos instintivos, su fuerza yoica está preparada para tolerar otro tipo de experiencias similares, sin irrumpir en un brote patológico.

Dicho esto de otra manera, si la posición esquizo-paranoide no fue librada adecuadamente, (preponderancia de los objetos buenos) la posición depresiva tampoco llegará a sus fines integratorios, lo cual marcará una pauta para la sucesiva patología mental. Cardeña (1982).

Otro autor Jacques Lacan (1978), (Cardeña 1982, op. cit.) ha hecho hincapié en la función del padre como elemento determinante del Edipo. Al igual que el, autores como M. Klein han establecido en el campo de la psicosis, al padre como tercer término, la madre, según ella, juega el papel predominante en la evolución de la primera relación objetal, pero entre los malos objetos presentes en el cuerpo de la madre se encuentra el padre, bajo la forma de su pene.

Esto nos lleva a considerar la función del padre, que está en el centro de la cuestión del Edipo, siendo éste una estructura intersubjetiva, provocando ciertos efectos de representación en los miembros que la integran, es decir:

- a) Una estructura integrada por posiciones o lugares prefijados vacantes, que pueden ser ocupadas por los personajes respectivos: rol materno, rol paterno, rol del hijo.

- b) Una estructura cuyos elementos son interdependientes, por el hecho de constituirse en la relación.
  
- c) Los efectos de representación que dicha estructura produce en los miembros que la integran, están determinados por la posición que ocupen en dicha estructura, la cual está dada por su relación con un concepto fundamental, el falo.

Con el concepto de "falo", Lacan se refiere no a un objeto material, sino a un concepto que es significante, lo cual se describe como una traza material del orden de lo sensible, así como capaz de convertirse en perceptible.

El "falo", en la teoría Lacaniana, es definido no como un objeto físico-material, sino como el significante de la carencia, el significante del deseo.

El edipo se desarrolla en tres tiempos:

Primer tiempo.- La existencia de un padre simbólico no depende del hecho de que una cultura dada se haya más ó menos reconocido el vínculo entre coito y alumbramiento, sino de que haya ó no algo que responda a esa función definida por el nombre-del padre.

1.- En el primer tiempo el niño trata de identificarse con lo que el objeto del deseo de la madre: es deseo del deseo de la madre y no solamente de sus cuidados y de su contacto, solo que al mismo tiempo, hay en la madre algo más que la satisfacción del deseo del niño, detrás de ella se perfilan todo ese orden simbólico del que depende y ese objeto predominante en el orden simbólico es el falo.

Se dice entonces que el niño está en una situación de espejismo, ya que lee la satisfacción de sus deseos en los movimientos esbozados del otro, no es tanto sujeto, como sujetado.

Considera que es necesario ser el falo, para agradar a la madre, complementando así su deseo, que es a su vez el deseo del otro (la madre). La madre, a su vez, siente la carencia de algo, la incompletud de ser, su propia castración, reconociéndose como falta de algo: el falo, ya que éste es el símbolo de lo deseado, es el significante del deseo del otro.

Asimismo sostiene que, la madre fálica es aquella que está completa, que siente que no le falta nada. En este caso, la madre identifica al niño con el falo, es así que el hijo la completa, teniendo el falo que le hacía falta.

- 2.- Este segundo tiempo se caracteriza principalmente porque el padre interviene efectivamente como privador de la madre; por un lado priva al niño del objeto de su deseo, por el otro priva a la madre del objeto fálico. Lacan (1978), (Cardeña 1982, op. cit.)

De esta forma, si el sujeto no acepta dicha privación del padre sobre la madre, tenderá a identificarse con dicho objeto rival que es el falo, por otra parte, la madre deja de representarse al niño como el falo del cual carece, ante lo cual se vuelve hacia el padre, que sí posee lo que el niño no pudo completarle: el falo.

La función del padre en este segundo tiempo, consistiría en brindar un mensaje que produzca una separación ó un corte entre la madre y el hijo, éste último, mientras tanto, no tiene bien constituido al padre simbólico, ya que cree que el padre es el falo.

- 3.- El padre es mayormente preferido que la madre por el niño y es en esta instancia que se produce la declinación del edipo.

El padre interviene como poseedor del falo y no como tal, induciendo de nuevo el deseo de la madre hacia el falo, y no imponiéndolo como objeto del cual puede privarla omnipotentemente.

La identificación del niño con el padre culmina en la formación ideal del yo, Lacan (1978), (Cardeña 1982, op. cit.).

Ahora bien, es importante observar y analizar los diferentes niveles de lo que está en juego en el complejo de castración, así como de las diferentes etapas de la identificación paterna.

Es importante también observar que la identificación y la formación de la personalidad del niño, van a depender, en un momento dado, de las alternativas que le brinde su constelación familiar, principalmente padre y madre. En un primer lugar, las expectativas ó "deseos" de la madre, lo inducirán a, en su dependencia y necesidad de la madre, querer corresponder a ese deseo, es decir, a hacer del deseo de su madre (el otro), el objeto de su propio deseo. Esto hace que la formación yoica se forme de la instancia de "otro", con el cual se está identificando. Esto sucede en el primer tiempo, al identificar el niño su deseo con el objeto del deseo de la madre pero sucede que en el segundo tiempo, interviniendo el padre como objeto privador, hace que el niño, al buscar otro (el deseo de la madre), se encuentra con el otro del otro (el deseo del padre con el cual la madre trata de identificarse para obtener el falo), enfrentándose así a su ley. "El deseo de cada uno, está sometido a la ley del deseo del otro", Lacan (1978), (Cardeña 1982, op. cit.).

Menciona también que el niño se encuentra en un posición de sujeción: "el objeto del deseo de la madre es cuestionado por la interdicción paterna". la cual introduce una doble prohibición: hacia el hijo prohibiendo acostarse con su madre, y hacia la madre, prohibiendo reintegrar su producto. Todo esto aparece en el discurso de la madre, como mediado por está.

La primera relación ternaria es quebrada por esta segunda etapa, transitoria y capital, que permite la identificación con el padre. En el tercer tiempo, el padre aparece como dador y permisivo.

Asimismo, cabe preguntarse sobre el caso de la homosexualidad masculina. Se dice que este tipo de persona ha llegado a la tercera etapa del Edipo, pero habrá que observar de que forma lo ha hecho.

Además por lo datos clínicamente recogidos, se sabe que dichas personas se encuentran ligados profundamente con la madre, la cual ejerce una función altamente "castrante".

¿Cómo puede explicarse la distorsión en términos de las tres etapas del Edipo?

Lo que ha sucedido, es que, en la etapa en que por la intervención interdictoria del padre, hubiera podido disolverse la relación del niño con la madre, de tal modo que ya no pudiera en

absoluto identificarse con el falo, ni relacionarse con el objeto de deseo de la madre, el niño descubre que la madre es la que se encuentra en la clave y en el centro de la situación:

La madre ha dictado la LEY padre. Esto se da cuando la madre demuestra ante el niño cierta preponderancia de poder sobre el padre, ó bien, cuando el padre se mantiene a distancia y hace llegar sus mensajes por medio de la madre.

Es así como el niño tiende a identificarse entonces con una madre que dicta a su vez la ley del padre, (y que posee el falo del padre) y no con el padre mismo, lo cual le hará encontrarse con su propio falo.

Se puede decir que mientras el niño no logra este tipo de identificación madura, (resolución del Edipo), se encontrará en una situación de espejismo, en la que lee sus deseos en el esbozo de los deseos del otro. Cardeña (1982).

Es importante hacer notar que la escuela Psicoanalítica trata de descubrir en el dibujo la proyección de la personalidad, Echeverría (1992), nos habla de la riqueza e importancia que proporcionan sus investigaciones.



## b) APLICACION AL DIBUJO DE ALGUNAS HIPOTESIS PSICOANALITICAS

De acuerdo a esta autora, el niño con lápiz apretado en su puño, efectúa movimientos de extensión-abducción, seguido de un gesto de vuelta hacia sí mismo, aducción. Con ello adquiere sentido del espacio.

En un principio se trata sólo de descargas motoras y emocionales más que de la fuerza de un carácter.

Los primeros intentos son "casuales", luego, más tarde, vendrá la "intención".

Desde un comienzo le agrada que la familia le festeje sus obras, y este deseo se hará más premiante cuando del garabato ya haya logrado bosquejar un dibujo.

Lo primero que se debe tener en cuenta cuando damos el papel y el lápiz al niño para que haga un garabato, es observar como empieza y señalar, entonces, la parte superior del papel, para saber cuál es su orientación en el espacio.

En el centro donde se encuentra el dibujo del niño del gráfico (pág. 80), se situaría el yo del niño, de acuerdo a numerosos autores.

Bergson (Echeverría 1992, op.cit.), "Del garabato al dibujo", dice al respecto "La experiencia nos ha demostrado que un niño bien centrado y sano, comienza su garabato partiendo preferentemente del centro, y muchas veces volviendo hacia él al final. Como si tuviera el presentimiento de que su yo nace de allí y allí se consolidará un día. Tal vez, también su sentimiento de hallarse, no en la periferia, sino en el centro del mundo, se ve apoyado y confirmado en tal actitud".

**ESTA TESIS NO DEBE  
SALIR DE LA BIBLIOTECA**

**CONSCIENTE**  
*Espiritualidad*  
*Fantasia*  
*Intelectualidad*

**PASADO**  
*El hogar*  
*El pasado*  
*Egocentrismo*

**VIDA ACTIVA**



**FUTURO**  
*Expansión*  
*Extroversión*  
*Sociedad*

**INCONSCIENTE**  
*Materialismo*

Corman (Echeverría 1992 op. cit), en el "Test de los Garabatos", dice que a los niños que no pueden escribir su nombre aún, puede dárseles la consigna de dibujar un muñeco en el centro de la hoja y decirles luego: "Este muñequito eres tú". A los que ya escriben se les pide que pongan allí su nombre.

Por su parte la autora, ha podido observar, que a los niños que escriben y les gusta ser "centro" del ambiente cosa muy común en los niños ya que casi todos son egocéntricos, si firman, con frecuencia lo hacen en el centro, aunque tengan ya hecho el dibujo y lo escriban sobre él.

Se puede considerar esto como afirmación de la personalidad, o como inseguridad. Echeverría se atreve a afirmar que si el nombre lo pone después del dibujo, y sobre el mismo, se podría considerar afirmación, pero no así si es el nombre lo primero que pone.

La hoja en blanco es el ambiente del niño, y entonces él se coloca en su centro como protección, la masa blanca lo suele inhibir.

También suele buscar otra forma de protegerse. Como se siente un punto perdido frente a la extensión blanca, para él tan grande, no sabe por dónde empezar y busca las orillas como punto de

referencia y autoprotección. Se han visto garabatos de niños bordeando las cuatro orillas, sin dejar un ápice de margen, y absolutamente libre todo el resto del papel.

Vemos también, cómo es común que el niño que escriba se afiance al borde superior o al de la izquierda (que representa el hogar), también como punto de referencia, lo mismo ocurre con los dibujos, cuando están arrimados al lado izquierdo. Al igual que en los adolescentes y adultos, se puede hablar de timidez, apego al hogar, al pasado, pero cuando parte del borde superior, ya no se le da la misma interpretación de los adultos, que en ellos sería extroversión, espontaneidad, falta de consideración y hasta avaricia, sino lo contrario, o sea, su necesidad de un punto de referencia para comenzar.

El gráfico nos sirve para comprender el simbolismo de espacio, de acuerdo al creador de este simbolismo, Max Pulver, (Echeverría 1992, op. cit.), nos dice al respecto:

Cuando la expresión gráfica se encuentra situada en la parte alta del cuadro (el consciente), es indicio a una tendencia a la vida intelectual.

En la línea central se sitúan las manifestaciones efectivas. A la derecha el futuro, los intereses sociales, la extroversión, la buena integración.

A la izquierda, el gusto por la tradición, el apego al hogar, la inhibición, el egocentrismo.

En la parte baja (el inconsciente), son las pulsiones vitales y materiales consubstanciales de ese lugar.

En la zona superior: curvas y círculos artísticos, imaginación, deseos de comprensión. Con ángulos, tendencia a contrariar las ideas, oposicionismo. Las rectas involucran actitudes analíticas y deseos de síntesis.

En la zona media: curvas, círculos y lazos, diplomacia, deseos de agradar, y que, sin dejar de ser sinceros, es una forma un tanto superficial de exteriorizar los sentimientos .

En la zona inferior: Las curvas y lazos coquetería, ángulos frustraciones que impulsan a la agresividad o deseo de mando. Las rectas, síntesis y sobriedad.

La expansión vital se expresa en los garabatos o dibujos muy amplios, cubriendo toda la página.

La agresividad se manifiesta con ángulos muy agudos y enérgicos, y en los garabatos también con rectas violentas de presión fuerte. También pueden significar agresividad los círculos

trazados con cierta violencia, así como los repasos fuertes sobre las mismas líneas.

Cuando el garabato está ennegrecido, como sombreado esfumado, puede ser debido a una depresión pasajera, no así cuando están hechos con violencia y que son consecuencia de agitación y agresividad.

De acuerdo a donde esté colocado el sombreado de los dibujos, se puede calcular dónde están los problemas. Otro tipo de sombreados puede poner de relieve actitudes estéticas.

Cuando en un tema (garabato o dibujo) se repite mucho el motivo inicial, indica falta de asociación en las ideas, dispersión, pero en algunos casos puede ser capacidad de variantes.

Un tema que se repite mucho y sus componentes no se tocan, nos señala la timidez, la indecisión y una voluntad débil.

Las líneas rectas paralelas el dibujo de un árbol, por ejemplo, indica espíritu de síntesis.

Las líneas rectas horizontales expresan mayor rigidez que las líneas curvas.

De la línea curva, Corman, (Echeverría 1992, op. cit.) dice que "la curva es el movimiento natural de la vida, la línea recta, en cambio, es siempre el resultado de una inhibición de ese movimiento natural".

"En la naturaleza nada sigue una línea completamente recta, ni el tronco de un árbol, ni el curso del río, no el sendero campestre que trazan por sí mismo los pasos de los lugareños".

"La línea recta es siempre la obra artificial del hombre, del técnico que coloca postes telegráficos, construye canales y autopistas". Más adelante añade: "La línea recta representa una ruptura con el movimiento natural de la vida, pero una ruptura voluntaria, intelectualizada. Si en el exterior la línea recta expresa el dominio del hombre sobre la naturaleza que lo rodea, del mismo modo, en el interior de la personalidad, la línea recta (la regla) expresa el dominio del yo sobre los instintos. La regla que sustituye a la libertad instintiva se expresa, pues, en los garabatos mediante una línea recta".

Las líneas paralelas representan un deseo de orden y aplicación. Si parten como rayos, estaría relacionado con la imaginación creadora.

Los triángulos, en cualquier manifestación gráfica que sea, representan una tensión emocional que puede dar lugar tanto al



positivo y eficiente luchador, como a una rigidez en la conducta, y también agresividad, si los ángulos son muy obtusos. En cambio las curvas, indican imaginación, dulzura, gracia, diplomacia, simpatía.

Las espirales centrípetas nos señalan preocupaciones efectivas, inhibición, temor, celos.

Las espirales centrífugas, significan entrega a la afectividad, a la generosidad, a la cordialidad.

La continuidad de las líneas presupone continuidad en la acción, pero si el niño no levantara la mano hasta el final del garabato (en el dibujo sería imposible, pero no así en la escritura), podría ser consecuencia de una tendencia a la obsesión.

Finalmente, la escuela psicoanalítica ha contribuido enormemente a investigaciones en un nuevo sentido y trata de descubrir en el dibujo la proyección de la personalidad y de encontrar el testimonio de una actividad psíquica inconsciente.

Asimismo ha contribuido a crear los fundamentos de una dinámica psíquica en los procesos psicológicos durante el desarrollo infantil ó niñez, correspondiendo estos a conflictos inconscientes o a algún suceso angustiante, que manifestarán cierta sintomatología en épocas de posterior desarrollo.

Contribuyendo otros factores dentro del ámbito de la influencia: social, político, económico e ideológico, que pueden ser responsables de un incremento en la vulnerabilidad ó bien problemas de desajuste y desadaptación.

En general la Teoría Psicoanalítica es amplia, pero en este trabajo no se intenta abarcar todo el campo temático, por lo que se señalan sólo algunas de la ideas de autores representativos que parecieran ser de suma importancia para el desarrollo de la personalidad.

## **CAPITULO III**

## LA PRUEBA DEL D.F.H. COMO METODO DE EVALUACION DE LA PERSONALIDAD DEL NIÑO CON KOPPITZ

### a) KOPPITZ

Koppitz (1974) sostiene tentativamente que el dibujo de la figura humana (DFH) permite evaluar: el nivel evolutivo del niño, sus relaciones interpersonales, las actitudes hacia sí mismo y hacia las personas quiénes le resultan significativas.

Koppitz considera que el D.F.H. no refleja los rasgos de personalidad básica y permanentes del niño, sino el desarrollo mental, las actitudes y preocupaciones en un momento dado, que son susceptibles a la maduración y experiencia.

Considera al igual que Kellog (1969), (Koppitz 1974, op. cit.) que la forma como estructura su dibujo un niño está determinada por su edad y nivel de maduración, mientras que el estilo refleja sus actitudes y las preocupaciones más importantes para él en ese momento. Considera que el valor del D.F.H. radica en su sensibilidad para detectar los cambios en el niño que pueden ser evolutivos y/o emocionales.

Koppitz, establece los siguientes principios básicos para analizar el significado del D.F.H. en el niño:

- 1) El concepto que el niño tiene de sí mismo se refleja en la manera como dibuja la figura, sin tener en cuenta a quien dibuja.
- 2) El personaje que dibuja es la persona de mayor interés e importancia para el niño en ese momento. En la mayor parte de los casos se dibuja a sí mismo. Y es en este aspecto que Koppitz difiere con Machover (1960), quién piensa que el sexo de la figura dibujada refleja la identificación del niño.

Sin embargo, los estudios que se han hecho al respecto no han sido concluyentes. Koppitz postula que más bien, al dibujar a una persona del sexo opuesto significa interés o preocupación por la figura dibujada pero no necesariamente identificación con ella.

- 3) Lo que el niño está diciendo en su D.F.H. puede ser una expresión de sus actitudes y conflictos, un deseo o ambas cosas.

Dado que precisamente se está hablando de personalidad es importante retomar nuevamente el tema.

Algunos autores analizan la personalidad desde el punto de vista fisiológico, haciendo hincapié en la enorme variación en el funcionamiento de los diferentes órganos y sistemas orgánicos que se da entre los seres humanos.

Como se dijo anteriormente Koppitz (1974), estudia los dibujos tomando en cuenta todas sus manifestaciones y relaciona el significado de dichas manifestaciones. Sus interpretaciones las sustenta en la teoría de las relaciones interpersonales de Harry Stack Sullivan y es por esto que expondré algunas de la muchas definiciones que sobre personalidad se han dado.

Otros más se interesan en la dotación hereditaria del individuo y otros hacen énfasis en los factores bioquímicos.

Kretschmer (Rangel 1985, op. cit.) realizó numerosas mediciones de enfermos, llegando a la conclusión de que existe una asociación entre la esquizofrenia y las estructuras corporales larguiluchas o atléticas, asimismo manifestaba que la depresión maniaca está asociada con tipos físicos rollizos. de acuerdo a esta clasificación "Los flacos asténicos tienden a ser más esquizoides, sensibles, inhibidos y fríos, mientras que las personas más rollizas tienden a ser irritables e inconstantes, pero más sociables. Es decir que existe una continuidad entre los estados normales y los anormales, y los diferentes tipos constitucionales

tienen diferencias características en el temperamento" (Barnow, 1967).

Un enfoque que tuvo mucha importancia por lo novedoso de sus conceptos y la relevancia que le dio al inconsciente, es el dado por Sigmund Freud, quien sostuvo que los hechos ocurridos durante la infancia son determinantes para la formación de la personalidad.

El punto de vista de la situación es sostenido aunque en diferentes formas por Fromm, Horney, Lewis, Potter, Whyte, Reesman, Warner, Lynds, Dollard y Miller. Estos autores (sociólogos, antropólogos, psicólogos) dan importancia al escenario en el que se halla inmerso el individuo y manifiestan que el medio es el factor determinante para la formación de la personalidad. Rangel (1985).

Desde el punto de vista de Barnow (1967), es el referente a la visión del mundo, los autores quienes postulan esto, le conceden mayor importancia a la influencia que tiene los valores, las actitudes y las suposiciones acerca de la vida, características de la cultura en que ha nacido el individuo.

Para Cueli (1979), (Rangel 1985, op. cit.) el estudio de la personalidad ha pasado por tres etapas o fases principales.

a.- La literaria-Filosófica, que considera como juego personal de inteligencia súbita y creencias convencionales, y va desde el

primer hombre pensante, hasta el novelista y dramaturgo más reciente.

b.- La protoclínica, que surge a través de los intentos de la medicina, para tratar la conducta anormal, basada en generalizaciones psiquiátricas: Freud, Adler.

c.- La cuantitativa y Experimental que se inició a principios de este siglo y cuyos resultados apenas empiezan a vislumbrarse.

Para Ramón de la Fuente (op.cit. Ulloa 1971), "La personalidad consiste en la totalidad del ser humano en el tiempo y en el espacio".

La personalidad es para P. Dempsey (Ulloa 1971, op. cit.) el producto de cuerpo y alma, materia y psique, instinto y razonamiento, vida social e individual, sujeto a las influencias del ambiente y a las fuerzas de la herencia, pero con capacidad de enfrentarse a uno y a otro superándolos si es posible.

Otro autor Mc Calman según cita Dempsey (Ulloa 1971, op. cit.), considera la personalidad como la unidad alma y cuerpo en el hombre.

Los trabajos de Pittaluga (Ulloa 1971, op. cit.), habla en sus libros de la personalidad como el saber dominarse, ser consciente



de uno mismo dice que el temperamento y el carácter pueden considerarse como etapas sucesivas en la formación de la personalidad o en la unidad física psíquica y que la representación viviente del alma de un ser humano es su personalidad.

Por otro lado la personalidad es para Morton Prince (Ulloa 1971, op. cit.) es el resultado de instintos, tendencias, actos impulsivos, etc., es decir disposiciones innatas y disposiciones adquiridas necesariamente para entrar en contacto con el medio ambiente y adaptarnos a él.

Ribot (Ulloa 1971, op. cit.), en su definición de personalidad dice, que es la totalidad de características que hacen diferente a una persona de otra.

El diccionario de la Lengua Española define a la personalidad de la siguiente manera: diferencia individual que constituye a cada persona y la distingue de otra, conjunto de cualidades que constituyen a la persona o supuesto inteligente.

De acuerdo a Adorno, Frenkel, Levinston y Nevitt: "La personalidad es una organización de fuerzas más o menos permanentes dentro del individuo. Estas fuerzas persistentes de personalidad, contribuyen a determinar la respuesta en varias situaciones y en consecuencia es a ella principalmente a la que se puede atribuir la consistencia en el comportamiento y dentro del individuo, las

fuerzas de la personalidad no son respuestas, sino disposiciones para responder" , Barnow (1967). (Rangel 1985, op. cit.).

Asimismo para Barnow , "La personalidad es una organización de fuerzas más o menos permanentes, dentro del individuo, asociada con un complejo de actitudes, valores y modos de percepción bastante consistentes, que explican en parte, la consistencia en el comportamiento del individuo".

De acuerdo a Mc. Clelland: "La personalidad es la conceptualización más adecuada del comportamiento de una persona en todo detalle, que la ciencia puede hacer en un momento dado". (Rangel 1985, op. cit.).

Para Morton Prince: "La personalidad es el total de todas las disposiciones biológicas innatas, impulsos, tendencias, apetitos e instintos del individuo, y de las disposiciones y tendencias adquiridas mediante la experiencia". (Rangel 1985, op. cit.).

Otro estudio es el realizado por Watson: "La personalidad es la suma de actividades que pueden descubrirse mediante la observación real durante un período lo suficientemente largo para obtener una información digna de confianza". (Rangel 1985, op. cit.).

Allport (1980), "La personalidad es la organización dinámica dentro del individuo, de los sistemas psicofísicos que determinan sus ajustes particulares a su medio ambiente".

A continuación, se presenta la forma en cómo algunos autores de las diferentes corrientes han analizado la personalidad y sus elementos:

Erich From, (Rangel 1985, op. cit.) representante de la corriente socio-analítica, es seguidor de Freud, también le dio gran importancia a los sucesos acaecidos durante la infancia, pero los consideró con un determinismo menos absoluto que Freud.

Así mismo define la personalidad como la "totalidad de las cualidades psíquicas heredadas y adquiridas, que son características de un individuo único" Fromm, (1953).

Fromm considera que el hombre es esencialmente un ser social y aunque sea una unidad separada, siempre requerirá la solidaridad con los humanos. Lo que hace semejantes entre sí a los hombres es el compartir la situación humana y las dicotomías existenciales que le son propias.

De acuerdo a Fromm las diferencias en la personalidad se dan, por las diferencias que surgen entre temperamento y carácter. Para

Allport (1980), "La personalidad es la organización dinámica dentro del individuo, de los sistemas psicofísicos que determinan sus ajustes particulares a su medio ambiente".

A continuación, se presenta la forma en cómo algunos autores de las diferentes corrientes han analizado la personalidad y sus elementos:

Erich From, (Rangel 1985, op. cit.) representante de la corriente socio-analítica, es seguidor de Freud, también le dio gran importancia a los sucesos acaecidos durante la infancia, pero los consideró con un determinismo menos absoluto que Freud.

Así mismo define la personalidad como la "totalidad de las cualidades psíquicas heredadas y adquiridas, que son características de un individuo único" Fromm, (1953).

Fromm considera que el hombre es esencialmente un ser social y aunque sea una unidad separada, siempre requerirá la solidaridad con los humanos. Lo que hace semejantes entre sí a los hombres es el compartir la situación humana y las dicotomías existenciales que le son propias.

De acuerdo a Fromm las diferencias en la personalidad se dan, por las diferencias que surgen entre temperamento y carácter. Para

poder diferenciar entre éstos, veremos cómo los define Fromm (1953), "Temperamento se refiere al modo de reacción, y es algo constitucional e inmodificable.

Carácter es la parte de la personalidad que se forma esencialmente por las experiencias de la persona y en especial, por las de su infancia, y es modificable hasta cierto punto por el conocimiento de uno mismo y por nuevas experiencias".

En la corriente psicoanalítica-filosófica, tenemos a Henry Alexander Murray, (Rangel 1985, op. cit.), al igual que Freud, sus primeros estudios fueron de medicina y posteriormente se interesó en aspectos psicológicos. Este interés nació a raíz de la literatura y amistad con Jung.

Este autor se preocupó principalmente por estudiar la personalidad, "incluyendo al inconsciente, acentuando lo fisiológico y haciendo gran hincapié en dar nombre a los fenómenos".

Para Murray no solo son importantes los aspectos biológicos en el estudio de la personalidad, también considera los factores lógicos y ambientales como determinantes para su estudio. A través del desarrollo de su teoría, sostiene un marcado énfasis en la complejidad de la personalidad ya que esta no puede segmentarse para estudiar partes separadas de la persona, sino que es necesario

entender y analizar el contexto ambiental a fin de poder explicar adecuadamente la conducta individual. A pesar de que el factor más determinante para Murray es el medio ambiente, debido a que el individuo no es un ente aislado no será el medio ambiente, sino la interacción del sujeto con el medio lo que determine la personalidad.

Al igual que Freud, Murray sostiene que los sucesos que ocurren durante la infancia son determinantes para la posterior actuación del sujeto.

La motivación inconsciente es muy importante para la estructuración de la personalidad.

El reporte verbal del sujeto, incluyendo su producción imaginativa, son elementos fundamentales para poder estudiar la personalidad. Rangel (1985).

Murray designa como PERSONOLOGO al experto en el estudio de la comprensión de la personalidad "el personólogo tiende a estudiar grupos de personas o, si estudia a unos pocos individuos, tiende a interesarse en el grado de representabilidad respecto de la gente en general".

Maddi (1972). (Rangel 1985, op. cit.) Afirma además que la personalidad no se puede describir debido a que este término

implica una cualidad estática, inamovible y fija que se opone al concepto dinámico y siempre cambiante de la personalidad. Debido a esto, "prefiere el término FORMULACION, al definir la personalidad".

Para Cuelí (1979), la personalidad es: "La formación de un convenio, el resultado dinámico del conflicto entre los impulsos propios del individuo (que están dados por la biología) y modificados por la cultura y situaciones específicas".

Las corrientes Conductistas también han estudiado la personalidad, pero de una forma muy diferente a las demás teorías debido a esto, Skinner afirma que la interacción entre el organismo y el ambiente permite explicarnos estados mentales, sentimientos y peculiaridades del carácter.

No pretende negar lo que no acepta, simplemente lo deja a un lado debido a que no lo puede explicar. Como ejemplo de las aportaciones de esta teoría al estudio de la personalidad podemos mencionar: la ley del Efecto, los Estímulos Reforzantes, la Ley de la Generalización, y principio de diferenciación, Rangel (1985).

Otro autor Kurt Lewin, (Rangel 1985, op. cit.) alemán doctorado en Psicología. Su teoría recibe el nombre de Simbólica o Teoría del Campo, "caracterizándola como un método para analizar relaciones causales y para realizar construcciones científicas".

(Cuelí 1979). Descubrió y clasificó a la conducta tomando términos de funciones geométricas que, sin embargo, requieren de manipulaciones matemáticas directas.

Tal como lo marca Bischof (1979), (Rangel 1985, op. cit.), Lewin enfatizaba el espacio en el que se desarrolla un organismo, y marcó como determinantes las regiones, que son las zonas adicionales de cualquier espacio cerrado, que representan a un individuo o parte de su ambiente. Existen siete tipos de regiones son:

Conexas, incidentes, motoras, motoras perceptuales, vecinas, psicológicas y privadas.

Por último nuestra autora (Koppitz) se basa en las interpretaciones de la teoría de las relaciones interpersonales de Harry Stack Sullivan, por lo que es importante mencionar su teoría.

Para Harry (1964), la personalidad "es el producto de la interacción con otros seres humanos y que la personalidad surge de las fuerzas personales y sociales que actúan sobre el individuo desde el momento de su nacimiento".

Como vemos, hay muchas teorías e interpretaciones sobre Personalidad, y aunque no se acepta una definición única de personalidad, retomando los postulados de algunos autores



mencionados anteriormente, se considera a la personalidad, como el resultante de la interacción de los factores genéticos con los factores ambientales. Combinación que dará un resultado diferente y único para cada ser humano.

Ulloa (1971), así mismo desde tiempos remotos, cuando el ser humano observa los diversos tipos constitucionales de hombre, trata de formar grupos para clasificarlos y reunir en ellos a las personas con características semejantes. Así nacieron las tipologías que abarcan rasgos temperamentales como las que a continuación se describen:

Echeverría (1992) señala que los temperamentos hipocráticos: Linfático, Sanguíneo, Nervioso, Bilioso, desarrollados por Periot, manifiestan cómo pueden ser las reacciones del niño según prevalezca cualquiera de ellos. Los cuatro componentes existen en todo ser humano, aunque siempre uno o dos sobresalen del resto. Lo ideal sería que pudiéramos tener un 25% de cada uno de ellos, pero no es corriente.

El niño linfático es el niño tranquilo, inteligente, aunque lento, tanto en sus reacciones motoras como intelectuales. Al no poder expresarse con rapidez, se molesta, se retrae en mudo reproche. Tiene dificultad en superar los fracasos, y por ello es que se encuentra falto de estímulo. Sus curvas son redondas, de presión desigual.

Cuando ya escribe, las letras son verticales, monótonas, uniformes. Tanto en el garabato como en el dibujo o en las letras, se observa que el relieve de los contornos no es nítido, y, en ocasiones, el conjunto da la impresión de suciedad.

El linfático suele estar inclinado a la comodidad, suele ser goloso y aficionado a la comida. Puede ser influenciado, porque es receptivo, y si su actitud es indolente se deja llevar con facilidad. Tiene buena memoria. Es propenso a trastornos glandulares.

El niño sanguíneo tiene la movilidad que le falta al linfático, es turbulento, siempre en movimiento. Como la vanidad es una de sus características, le gusta ser "eje" en el ambiente. Su impulsividad le suele jugar alguna mala pasada, con explosiones de descargas nerviosas, que pasan y se olvidan rápidamente porque no es rencoroso.

Simpatía, afectuosidad y extroversión le son a él consubstanciales. Tiene facilidad para hacerse amigos, y se adapta sin dificultad, aún después de uno de sus "barrinches". Necesita mucho espacio para moverse. Le gustan las aventuras, pues es muy imaginativo. Tiene buena memoria y aprende con facilidad, pero no va al fondo de las cosas porque tiende a ser superficial.

Debido a su espíritu de independencia, sus gestos gráficos no son estáticos sino dinámicos, de grandes movimientos curváceos y con bastante presión. Cuando ya escribe, su letra suele ser grande o mediana, ampulosa. Las líneas tienden a ser ascendentes. El niño sanguíneo es muy impresionable. A través del tiempo sus perturbaciones pueden ser vasculares.

El niño nervioso es inestable, de humor cambiante, y, por consiguiente, con dificultades para lograr la concentración. Tiene mucha necesidad de afecto y es necesario apoyarlo con cariño para que la inseguridad no sea su constante.

El linfático calma su ansiedad comiendo, pero el nervioso, frente a la angustia, deja de comer. Suele vivir un poco fuera de la realidad, inmerso en sus sueños fantasías, por lo que se dice que sabe jugar solo.

Los celos son característicos en el y es proclive a la rivalidad fraterna. Como consecuencia de su timidez suele mentir y se mortifica también, por no poder destacarse en la medida que él desearía.

Siendo impresionable, y necesario estar en ambiente que le proporcione serenidad. En ocasiones desconcierta porque es contradictorio, y cuando menos se lo espera estalla en llanto. Pero en general es buen alumno, si se lo sabe manejar teniendo en cuenta

su sensibilidad. Por otra parte, su curiosidad lo estimula al conocimiento de las cosas y su voluntad podría afianzarse apoyada por una cálida comprensión.

La expresión gráfica de este niño será de apoyo fino y de arrítmicos movimientos. Llegado el momento de escribir, las letras serán muy desiguales de tamaño y de inclinación, con líneas ascendentes y barras de "t" muy finas y largas, en ocasiones las olvida por falta de concentración, y su resultante sería la de una voluntad débil. Su sistema nervioso es su talón de Aquiles.

En el niño bilioso su punto flaco es la cólera e irritabilidad aunque a veces no lo exterioriza, pero que se apodera de él cuando las cosas no andan de acuerdo a sus deseos, y como estos suelen estar apoyados por una voluntad fuerte, su contrariedad lleva también la misma fuerza del deseo. Tiene un arraigado sentido de la justicia y es trabajador y responsable.

Por la energía que emana de él, se impone con facilidad, y, hasta sin proponérselo, se convierte en líder del grupo. Esto le agrada o defrauda si no lo siguen, porque su amor propio está a flor de piel. Así como el sanguíneo descarga su cólera extrovertiéndola en manifestaciones agresivas, el bilioso por el contrario, la introyecta, la guarda por algún tiempo, y por eso es que suele ser algo rencoroso. Sin embargo, como es muy trabajador, por ahí suele canalizar la salida de sus tensiones. Se puede decir

que le gusta que lo admiren, pero esto es, en realidad, consustancial de todos los niños.

En su expresión gráfica, hará muchos ángulos y bien apoyados. Llegado el momento, su escritura será, también, de tendencia angulosa, la g, p, q, f y z, las hará largas, sobre todo si es aficionado al deporte. Las barras de las "t" estarán bien centradas, cortas y firmes, como consecuencia de una bien balanceada voluntad. El nervioso y el linfático pueden ser influenciados, pero no así el bilioso.

No es muy imaginativo pero "más firme" que sus camaradas, y sabe como llegar mejor al fondo de las cosas. El linfático atrae por su bondad, el nervioso el sanguíneo por su simpatía y el bilioso por su magnetismo. Tendrá tendencia a problemas hepáticos, tomado de Echevarría (1992).

La prueba del D.F.H. permite detectar rasgos de personalidad y es por esto que a continuación trataremos distintos aspectos de los dibujos infantiles. Esto está en gran parte basado en la propia experiencia e intuición de Koppitz (1974) y en las conclusiones de otros psicólogos clínicos.

Actitudes de los niños hacia su familia reflejadas en los dibujos.

El niño es ante todo un ser social al que no se puede comprender del todo si se lo aísla de su medio social. Para una evaluación psicológica significativa de un niño tenemos que conocer su ambiente social, y también como se ve el niño a sí mismo, a su familia y al lugar que ocupa en el núcleo familiar.

Un niño depende de sus padres en cuanto a alimento y albergue, sostén emocional y social, también seguridad. Por más inadecuados o limitados que sean sus padres, un niño los necesita, por lo que mostrará apego por ellos. Son sus padres, para bien o para mal. Causa asombro la lealtad que ciertos niños sienten hacia sus padres que los rechazan y los descuidan. Admitir conscientemente que sus padres son inadecuados, es profundamente perturbador para el niño, y amenaza su seguridad básica.

Cuando los niños no pueden expresar sus actitudes hostiles hacia sus padres con palabras, pueden expresarlas fácilmente en un dibujo. Hay tres clases diferentes de dibujos que revelan las actitudes del niño hacia su familia.

**1.- Dibujos espontáneos que reflejan las actitudes de los niños hacia su familia**

Los niños que dibujan a su familia espontáneamente tienden a tener una relación cálida y positiva con uno o con ambos progenitores. Estos niños se sienten bastante seguros emocionalmente, como para expresar sus actitudes abiertas y directamente, no sienten necesidad de ocultar o de disfrazar sus sentimientos.

**2.- Actitudes de los niños hacia sus familias reflejadas en los DFH**

Cuando le pedimos a un niño que haga un DFH, regularmente dibuja una persona que representa algún aspecto de sí mismo. En ciertas ocasiones, el niño dibujará a un miembro de su familia o a su familia entera. En este caso, se puede suponer que el miembro o los miembros de la familia dibujados en el DFH, son de especial importancia para él en ese momento. Por lo general el niño se dibujará bastante fielmente a sí y a los demás si su actitud hacia las personas del dibujo es positiva. Si la actitud es negativa, distorcionará y disfrazará las figuras. Como podemos darnos cuenta, simplemente no es "lindo" expresar abiertamente sentimientos hostiles hacia la familia de uno, por lo que el disfraz se hace necesario.

### 3.- Dibujos de la familia que reflejan las actitudes de los niños hacia sus familias

Koppitz opina al respecto que un dibujo o la familia lo mismo que un DFH, revela la actitud del niño hacia su familia y no es una reproducción fidedigna de la misma a veces también lo es. Porque si el dibujo del niño fuera nada más que un intento de realizar un retrato realista, tendría escaso significado clínico para obtener el mayor valor proyectivo del dibujo de la familia es importante no restringir al niño en cuanto a quién debe o no dibujar aunque los resultados sean grotescos.

Algunos de los niños se omiten de los dibujos de la familia Koppitz descubrió que ocurre, en la mayoría de los casos con niños que no se consideran parte importante o integral de la familia. Esta omisión no es nunca deliberada, refleja el sentimiento inconsciente del niño de insignificancia y rechazo. Un niño adaptado social y emocionalmente, esta generalmente contento consigo mismo y tiene un saludable respecto por su persona . Y a menudo se dibujará en primer lugar y se ubicará en el centro del grupo familiar.

El niño que se siente feliz dentro de su grupo familiar, tiene tendencia a dibujar a todos los miembros de su familia, más o menos en el orden de su edad y cada cual con su tamaño correcto. No



siendo así en la mayoría de los niños con problemas emocionales estos son ambivalentes hacia sus padres y hermanos, tienen fuertes sentimientos positivos y negativos hacia ellos. Esta ambivalencia, se muestra a menudo, por un cambio en el tamaño y la posición de los miembros de la familia.

Una familia es mucho más que un número de personas que están emparentadas y que viven bajo el mismo techo. Una familia es una unidad, un grupo, de individuos ligados los unos a los otros, con fuertes lazos emocionales y lealtades, que se quieren y comunican e interactúan entre sí, Koppitz (1984).

#### DFH y lesión cerebral

Los niños con lesión cerebral regularmente son evaluados y tratados como si fueran una clase aparte. Sin embargo son ante todo, niños, y su conducta es una conducta humana, que se da en algún momento y también en los niños no lesionados. Lo que distingue al niño lesionado cerebral de los demás es primordialmente una disfunción de su capacidad integradora y su mecanismo de control. La disfunción puede resultar en una maduración más lenta, o en un funcionamiento incompleto o distorsionado de la percepción, conceptualización, movimiento, expresión y conducta social, también se da una disminución del umbral para resistir aún las tensiones normales de la vida.

Podemos suponer, que los dibujos de niños dañados neurológicamente difieren entre sí, dependiendo de la edad del niño, su ajuste emocional y la importancia y tipo de la lesión que ha sufrido. Los DFH son expresiones de la evolución mental y las actitudes interpersonales tanto de niños no lesionados como de los lesionados. Por lo que aparecen los mismos signos y símbolos en los protocolos de ambos grupos de niños.

En ocasiones se emplea el DFH como una técnica auxiliar para el diagnóstico de lesión cerebral. La cuestión es ver si el DFH es un instrumento válido para lograr este objetivo.

Muchos psicólogos clínicos experimentados pueden apoyar su afirmación en evidencias evolutivas, sociales y médicas de lesión cerebral en estos pacientes. La interpretación de los dibujos como "orgánicos" se basa frecuentemente en la intuición clínica. Sólo se cuenta para respaldarla con un número limitado de datos basados en investigaciones. Los escasos estudios controlados con DFH de sujetos lesionados que figuran en la literatura corresponden a pacientes adultos. Sin embargo, los resultados no han sido concluyentes.

Es difícil y complejo diagnosticar lesión cerebral con base en el DFH. La mayoría de los dibujos llamados "orgánicos" son producidos por niños de capacidad mental limitada o con un

deterioro neurológico evidente que casi no es necesario un diagnóstico diferencial para comprender los problemas que tienen. Koppitz (1984).

#### Empleo del DFH en combinación con otras pruebas psicológicas

Koppitz (1959,1960,1962), ha sugerido que la utilidad del DFH como instrumento diagnóstico se incrementa cuando se lo emplea en combinación con el test de Bender o como parte de una batería de pruebas psicológicas.

Tanto el test gestáltico visomotor de Bender (1938,1946) como el DFH son pruebas de papel y lápiz y reflejan la maduración mental de los niños. Sin embargo, difieren en algunos aspectos y pueden complementarse mutuamente de un modo significativo. El Bender mide primariamente el funcionamiento de la percepción visomotora y sólo en menor medida es una prueba proyectiva.

#### b) CRITERIOS DE APLICACION

La prueba del D.F.H. de Koppitz consiste en que el niño dibuje a una persona entera. Puede administrarse en forma individual o colectiva a niños de 5 a 12 años. El examinador debe proporcionar al niño una hoja de papel blanca, tamaño carta y un lápiz con goma.

La consigna que se le da es la siguiente: "querría que en esta hoja dibujaras a una persona entera. Puede ser cualquier clase de persona que quiera dibujar, siempre que sea una persona completa y no una caricatura o figura hecha con palotes", Koppitz (1976).

No existe tiempo límite para la aplicación de esta prueba y el niño, si lo desea, puede borrar o cambiar su dibujo. Se le permite, si no queda satisfecho empezar de nuevo en el reverso de la hoja o en una segunda hoja, si así lo pide.

Debe evitarse que el niño "copie" una figura, ya sea de sus demás compañeros, de un cuadro, libro o cualquier otro objeto.

#### c) CRITERIOS DE CALIFICACION

El grado de madurez del niño se obtiene calificando con -1, cada uno de los indicadores esperados no presentes y, con un punto cada indicador excepcional presente.

Estos puntajes se completan sumándolos algebraicamente al puntaje básico de 5 (para evitar la obtención de puntajes negativos).

Obtenida la calificación, puede determinarse el nivel de capacidad mental consultándose la tabla propuesta por Koppitz, para tal propósito ver el siguiente cuadro.

Interpretación de los puntajes obtenidos, Koppitz (1976).

Puntaje DFH	Nivel de capacidad mental
8 ó 7	Normal alto superior (CI 110 ó más)
6	Normal alto superior (CI 90-135)
5	Normal o normal alto (CI 85-120)
4	Normal bajo a normal (CI 80-110)
3	Normal bajo (CI 70-90)
2	Borderline (CI 60-80)
1 ó 0	Mentalmente retardado o funcionando en un nivel retardado debido a un serio problema emocional.

#### d) CRITERIOS DE INTERPRETACION

A través del D.F.H. evalúa tanto el grado de madurez del niño como los aspectos dinámicos de sus relaciones interpersonales.

Esta evaluación se hace de una manera objetiva a través del análisis de los dibujos en base ha dos tipos de indicadores:

Aquellos denominados: 1 indicadores evolutivos y 2 los llamados indicadores emocionales.

#### INDICADORES EVOLUTIVOS

Un indicador evolutivo en un DFH se relaciona primordialmente con la edad y maduración del niño y no con su aptitud artística o aprendizaje escolar, sin embargo refleja valores y aptitudes que son generalmente aceptados y fomentados en el medio socio-económico en que el niño se desenvuelve.

Los indicadores evolutivos son 30 y se mencionan a continuación.

- |                             |   |
|-----------------------------|---|
| 1. Cabeza                   | 2. Ojos                                       |
| 3. Pupilas                  | 4. Cejas o pestañas                           |
| 5. Nariz                    | 6. Fosas nasales                              |
| 7. Boca                     | 8. Labios                                     |
| 9. Orejas                   | 10. Cabello o cabeza cubierta<br>por sombrero |
| 11. Cuello                  | 12. Cuerpo                                    |
| 13 Brazos                   | 14. Brazos bidimensionales                    |
| 15. Brazos unidos a hombros | 16. Brazos hacia abajo                        |
| 17. Codos                   | 18. Manos                                     |

- |                              |                                |
|------------------------------|--------------------------------|
| 19. Dedos                    | 20. Correcto número de dedos   |
| 21. Piernas                  | 22. Piernas bidimensionales    |
| 23. Rodillas                 | 24. Pies                       |
| 25. Pies bidimensionales     | 26. Perfil                     |
| 27. Buena proporción         | 28. Ropa: una pieza o ninguna  |
| 29. Ropa: dos o tres prendas | 30. Ropa: cuatro ó más prendas |

Según la frecuencia con que se presentan los indicadores evolutivos se dividen en cuatro categorías.

1.- Indicadores esperados: constituyen el mínimo de indicadores que uno puede esperar encontrar en los dibujos de los niños de una edad dada. La omisión de cualquier indicador evolutivo en esta categoría indica o inmadurez excesiva, retraso o, la presencia de regresión debido a problemas emocionales.

Se incluyen todos los indicadores que están presentes del 80 al 100 por ciento de los DFH de un determinado nivel de edad.

2.- Indicadores comunes: Son aquellos que se presentan con una frecuencia del 51 al 85 por ciento en los dibujos de un nivel de edad dado, por lo que son considerados absolutamente esenciales.

3.- Indicadores bastantes comunes: estos se encuentran presentes del 16 al 50 por cientos del total de protocolos, pero aparecen demasiado a menudo para ser denominados raros o inusuales.

Ni la presencia, ni la omisión de los indicadores comunes y de los bastantes comunes se considera importante desde el punto de vista diagnóstico. No son tomados en cuenta para la calificación de la prueba.

4.- Indicadores excepcionales: Su presencia se considera muy significativa, sólo se encuentran en los protocolos de niños con una madurez mental superior al promedio. Se presenta en el 15 por ciento o menos de los D.F.H.

Dentro de los indicadores evolutivos existen ciertos indicadores que son considerados como femeninos y otros como masculinos, debido a que su frecuencia de presentación es mayor en niñas y varones respectivamente.

Estos indicadores reflejan valores y actitudes que son generalmente aceptados y fomentados por la cultura. Son los siguientes.



#### Indicadores femeninos

Cabello  
Pupilas  
Cejas  
2 labios  
Ropa

#### Indicadores masculinos

Perfil  
Rodillas  
Orejas

**INDICADORES EMOCIONALES:** las ansiedades, los conflictos o las actitudes pueden expresarse en el DFH de distintas maneras por niños diferentes, o por un mismo niño en un momento distinto.

Koppitz (1974), hace un estudio exhaustivo de los indicadores evolutivos y trata de separar éstos, de los que podrían ser indicadores de algún problema emocional.

A estos signos los llama Indicadores Emocionales y los define como los signos objetivos que difieren de los indicadores evolutivos en cuanto a que no están relacionados con la edad y maduración del niño.

Según Koppitz (1974), un indicador emocional debe cumplir los siguientes requisitos:

- 1) Debe tener validez clínica, es decir, deben diferenciarse los D.F.H. de niños con problemas emocionales, de los que no los tienen.
  
- 2) Debe presentarse con poca frecuencia en los D.F.H. de los niños normales. El signo debe aparecer en menos del 16% de los niños de cada edad.
  
- No debe estar relacionado con la edad ni la maduración, es decir, su frecuencia en los protocolos no debe aumentar únicamente sobre la base del crecimiento cronológico del niño.
  
- 4) Dos o más indicadores emocionales en un D.F.H. indican la presencia de algún problema emocional.

La existencia de los indicadores emocionales en el dibujo se basa en el concepto de proyección.

**Proyección.**- En la proyección la persona deforma el agente de motivo o pensamiento inaceptable. No se ve a sí misma como una persona que tiene sentimientos o pensamientos que producen ansiedad, entonces lo que hace es que atribuye tales sentimientos o pensamientos inaceptables a otro, que frecuentemente es el blanco de ellos y se los atribuye, Freud (1975)..

Koppitz encontró 30 indicadores emocionales de los delimitados por Machover, Hammer y ella misma, que incluyen tres clases: referentes a la calidad de los DFH, detalles especiales y omisión de indicadores esperados en un determinado nivel de edad.

Asimismo dos ó más indicadores emocionales son altamente sugestivo de problema emocionales y relaciones insatisfactorias.

De 38 indicadores emocionales que propuso Koppitz para su estudio se descartaron 8 por presentarse en más de un 16%.

Los indicadores emocionales son 30 y se mencionan a continuación.

- |                               |                               |
|-------------------------------|-------------------------------|
| 1. Integración pobre          | 2. Sombreado de cara          |
| 3. Somb. cuerpo, extremidades | 4. Sombreado de manos, cuello |
| 5. Asimetría de extremidades  | 6. Figura inclinada           |
| 7. Figura pequeña             | 8. Figura grande              |
| 9. Transparencias             | 10. Cabeza pequeña            |
| 11. Ojos bizcos               | 12. Dientes                   |
| 13. Brazos cortos             | 14. Brazos largos             |
| 15. Brazos pegados            | 16. Manos grandes             |
| 17. Manos omitidas            | 18. Piernas juntas            |
| 19.- Genitales                | 20. Monstruo, figura grotesca |
| 21- Tres figuras              | 22. Nubes, lluvia             |
| 23. Omisión de ojos           | 24. Omisión de nariz          |

25. Omisión de boca  
27. Omisión de brazos  
29. Omisión de pies

26. Omisión de cuerpo  
28. Omisión de piernas  
30. Omisión de cuello.

## **CAPITULO IV**

## IV ANALISIS DEL USO DEL DIBUJO DE LA FIGURA HUMANA SEGUN KOPPITZ CON POBLACION MEXICANA

La prueba del DFH es utilizada por los psicólogos como parte de una batería de pruebas diagnósticas para niños, ya sea con problemas de conducta, para ser admitidos en alguna escuela y con ello evaluar su coeficiente intelectual o su desarrollo evolutivo. El DFH agrega o confirma datos en estos aspectos con ayuda de otras pruebas psicológicas.

Claramente nos hemos dado cuenta de la riqueza e importancia que proporcionan las investigaciones de Koppitz respecto al DFH ya que de acuerdo a ella los dibujos se analizan en función de dos tipos de signos objetivos; los indicadores evolutivos que están relacionados con la edad y el nivel de maduración y los indicadores emocionales.

Es por esto que se pretende realizar el presente trabajo bajo la idea general de conocer y como se dijo anteriormente dar una respuesta a las siguientes preguntas:

- 1.- ¿Qué tan eficiente puede ser el DFH de acuerdo a Koppitz con población mexicana?

- 2.- ¿Por qué en las investigaciones que se han llevado a cabo con niños mexicanos (bajo criterio de Koppitz) los niños mexicanos "normales" presentan síntomas tales como: Lesión cerebral, timidez, retraimiento, inestabilidad e inmadurez, pasividad, sentimientos de inseguridad y probable depresión?
- 3.- ¿Es vigente en la población mexicana el método de evaluación de Koppitz de el DFH?

En una inquietud para consolidar el DFH como una técnica proyectiva e índice del desarrollo evolutivo, Elizabeth Koppitz lleva a cabo durante los años sesenta diversos estudios sistemáticos con niños norteamericanos entre 5 y 12 años de edad.

Para nuestra autora algunos indicadores o signos evaluados del dibujo pueden ser utilizados tanto como indicadores de madurez mental, como de conflicto emocional, dependiendo de la edad y del sexo del niño. Toma en cuenta el aspecto proyectivo de la prueba como un reflejo actual de las relaciones interpersonales del infante (actitudes hacia sí mismo y hacia las personas significativas en su vida) y de su reacción ante las experiencias cotidianas, resultando útil para detectar cambios evolutivos y/o emocionales, Koppitz (1974).

La técnica emplea únicamente el dibujo de una persona, ya que la autora opina que un segundo dibujo del sexo opuesto en niños pequeños, generalmente no aporta información diferente, siendo más rico por tiempo y esfuerzo otra prueba complementaria. Por otro lado, la ambigüedad de las características del dibujo requerido ayudan a la proyección del individuo, más que si se indica dibujarse a uno mismo. Sin embargo en México se emplea a menudo dibujar más de una figura.

Como se dijo anteriormente para la evaluación del DFH, Koppitz clasificó los signos en dos conjuntos: a uno de ellos lo denominó indicadores evolutivos y al otro indicadores emocionales.

Definió a los indicadores evolutivos como aquellos que "se da sólo en relativamente pocos DFH de niños ubicados en un nivel de edad menor y que luego aumenta en frecuencia de ocurrencia a medida que aumentan la edad de los niños, hasta convertirse en una característica regular de muchos o la mayoría de los DFH de un nivel dado".

Acorde a Goodenough su presencia se relaciona con la edad y maduración del niño y no con la aptitud para el dibujo, la consigna, el instrumento empleado, la ejecución previa, ni con el aprendizaje escolar. Koppitz seleccionó 30 indicadores de los trabajos de Goodenough-Harris y de su propia experiencia.



La confiabilidad de dichos indicadores se estableció entre dos personas con la calificación de 25 DFH, 10 correspondientes a alumnos de segundo grado y 15 alumnos con problemas de conducta y/o aprendizaje. Se coincidió en el 95% del total de los indicadores computados, difiriendo en uno o dos indicadores de 15 DFH.

Koppitz llevó a cabo el estudio normativo con 1856 alumnos de escuelas públicas que abarcaban de jardín de niños a sexto grado, entre 5 años de edad 0 meses a 12 años 11 meses incluyendo variedad en el nivel socio-económico. La aplicación del DFH a excepción de los niños de jardín de niños, fue colectiva y realizada por los profesores.

Así mismo se observaron algunas diferencias en los indicadores evolutivos entre varones y niñas. Coincidiendo con Goodenough, Harris y Machover, los dibujos de las niñas en los grados primarios son superiores a los de los varones.

Algunos indicadores se dieron con más frecuencia en los DFH de varones y otros en los de niñas, en todos los niveles de edad.

Se pueden considerar como resultado de las diferencias en la educación cultural occidental de la clase media norteamericana. Koppitz los llamó indicadores "masculinos" (perfil, rodilla y orejas) e indicadores "femeninos" (cabello, cejas, pupilas, dos labios y ropa).

Otra investigación realizada por Koppitz (1967), consistió en realizar un estudio con problemas de conducta y aprendizaje, sin diagnóstico médico de lesión cerebral, ni incapacidad física, correlacionando las calificaciones en 2 pruebas de inteligencia (WISC y escala Stanford Binet) con un puntaje obtenido en los DFH basado en los indicadores esperados y excepcionales, concluye que dicho puntaje puede usarse confiablemente como un método rápido y fácil de evaluar el nivel de madurez mental, interpretado en categorías amplias de funcionamiento intelectual, en la mayor parte de los casos derivados al psicólogo.

"Cuando el puntaje de un niño está por debajo de su CI, uno puede sospechar perturbaciones en su adaptación social y de personalidad, pero cuando el puntaje del dibujo es superior al nivel intelectual entonces es probable que el niño sufra una carencia socio-cultural, con deficiencias específicas de audición y memoria o sin ellas".

Koppitz encontró 30 indicadores de los delimitados por Machover, Hammer y ella misma, que incluyen tres clases: referentes a la calidad de los DFH, detalles especiales y omisión de indicadores esperados en un determinado nivel de edad.

Utilizó la misma población normativa empleada para los indicadores evolutivos, Koppitz realizó otro estudio, equipado en

sexo y edad a 76 dibujos de niños que acudían a una clínica de orientación infantil y que tenían una inteligencia normal o superior, con 76 dibujos de niños pertenecientes a una escuela suburbana, clasificados por sus profesores como sobresalientes y adaptados social y emocionalmente.

Dos indicadores: Ojos bizcos y omisión de piernas no aparecieron en ningún DFH pero, según la autora, siempre que se presentan reflejan problemas emocionales.

Dieciséis indicadores se dieron exclusivamente en los DFH de los pacientes clínicos: integración pobre, sombreado de cara, manos y/o cuello, asimetría de extremidades, figura inclinada, pequeña y grande, cabeza pequeña, manos grandes, genitales, tres figuras espontáneas y omisión de ojos.

Tres cuartas partes del total de niños bien adaptados no presentaron indicadores emocionales y el 9% de los niños mal adaptado tampoco.

En otras palabras, no todos los niños considerados bien adaptados carecen de problemas emocionales, ni todos los niños llevados a consulta tienen problemas, o cuando menos, no todos los manifiestan en el DFH.

Tres cuartas partes del total de niños con problemas emocionales presentó dos, tres o cuatro indicadores. El 5% de los niños bien adaptados presentaron dos:

El 18% de ambos grupos presentó un solo indicador emocional, por lo tanto, uno sólo no es necesariamente un signo de perturbación emocional, mientras que dos o más lo hacen bastante posible.

En nuestro país (México) se han realizado pocas investigaciones sobre la prueba del DFH.

a) KOPPITZ (1968)

Koppitz llevó a cabo una investigación en éste país, en la ciudad de Guadalajara. La investigación fué con el propósito de determinar diferencias en conductas y actitudes reflejadas en el DFH de niños americanos y niños mexicanos; porque se había observado anteriormente que los niños mexicanos tendían a ser algo tímidos y reservados, especialmente con los extraños, pero menos agresivos y ansiosos que los americanos.

Comparó un grupo de E.U. y otro de México los cuales eran de clase baja. De los indicadores emocionales entre un grupo y otro, encontró que los mexicanos presentaban significativamente con mayor frecuencia: figura pequeña, figura iclinada, transparencias, integración pobre de las partes y manos omitidas y que los americanos presentaban: sombreado de manos, brazos cortos, dientes, nubes, sombreado de cuerpo y/o miembros, sombreado de manos y/o cuello, fig. grande, omisión de pies y monstruos.

Los indicadores emocionales de los niños mexicanos denotan timidez, depresión, inestabilidad e inmadurez, mientras que los de los niños americanos indican ansiedad, inadecuación, pobre concepto de sí mismos, agresividad e impulsividad. De acuerdo a esto se observan diferencias significativas en los dos grupos.

Koppitz encontró que los indicadores emocionales que con mayor frecuencia se daban en los niños mexicanos (incluyendo éstos), en los niños americanos que presentaban estos mismos indicadores tenían lesión cerebral. Koppitz concluyó que no podía adjudicar que estos indicadores emocionales encontrados en los niños mexicanos fueran características socio-culturales y no resultado de una lesión cerebral, ya que explica en su trabajo que estos niños mexicanos tenían deficiencias alimenticias y que probablemente estuviera propiciando inmadurez y una deficiencia neurológica.

**b) HEYERDAHL (1979)**

Otro estudio realizado en México es el presentado por Heyerdahl, en la cual compara los resultados obtenidos por Koppitz y los datos detectados por ella en los que encontró diferencias culturales significativas. Las hipótesis formuladas por ella están enfocadas principalmente a la primera parte de la prueba, es decir, a los indicadores evolutivos en cuanto a los indicadores emocionales encontró que son diferentes a los indicadores que con mayor frecuencia presentan los niños de E.U. y los niños mexicanos; ya que en los de E.U. encontró: sombreado de manos, brazos cortos, sombreado de extremidades y omisión de pies; mientras que en los niños mexicanos encontró: brazos pegados, brazos cortos, nubes y dientes. figura inclinada y figura pequeña. Estos 2 últimos los encontró Koppitz con niños Americanos con daño cerebral. (Citada en Lanz por lo que los datos son mínimos).

**c) BAROCIO Y DE LA TEJA (1980)**

Utilizando el D.F.H. Barocio y Teja, hicieron una investigación para comparar los resultados obtenidos por Koppitz en niños americanos y los obtenidos con niños mexicanos. aplicaron la prueba a una muestra aleatoria de 535 niños mexicanos, obtenida de una población de 5,600 alumnos metropolitanos pertenecientes a escuelas oficiales, con una edad entre los 6 y 12 años.

Los resultados se compararon con los obtenidos por Koppitz en la estandarización de prueba, con niños norteamericanos.

Los indicadores evolutivos se compararon en su conjunto, individualmente y por categorías, en cada nivel de edad para corroborar su validez en nuestra población. Aunque se encontraron diferencias interculturales estadísticamente significativas entre los porcentajes de los indicadores en todas las edades, la categoría de indicadores esperados (presentes en el 86% de los DFH, de cada nivel de edad) se mantuvo, excepto a los 12 años.

El análisis individual localizó específicamente en que indicador se difirió. A los 6 años las diferencias interculturales fueron mínimas y se incrementaron a mayor edad.

Las autoras argumentaron que el nivel de maduración mental es similar pero, la presentación de los indicadores excepcionales en el niño mexicano es más tardía y eso disminuye la posibilidad de una calificación mayor.

Los indicadores evolutivos esperados no se incrementaron constantemente con la edad, ni los indicadores excepcionales decrecieron en las niñas, conforme se esperaba ambas categorías de indicadores no siguieron una regla determinada en su presentación, en relación a las diferentes edades.

No se encontraron diferencias significativas entre el trazado de rodillas (indicador masculino) y de dos labios (indicador femenino) entre los varones y las niñas mexicanas.

En cuanto a los indicadores emocionales, se pusieron a prueba dos de los tres criterios para su validación.

La figura inclinada se presentó en el 21.86% del total de los dibujos de la muestra, saliendo con esto del criterio de Koppitz según las autoras, para ser considerada indicador (menor al 16% en cada nivel de edad).

Manos omitidas, brazos cortos, y figura pequeña obtuvieron porcentajes entre el 10 y el 14% la omisión del cuello y la omisión de nariz se presentó entre el 6 y el 9 % .

La figura inclinada se relaciona a una mala coordinación y/o inseguridad e inestabilidad emocional. Es uno de los indicadores emocionales que se dio con mayor frecuencia en los niños con mal desempeño escolar en los estudios de Koppitz.

Los otros tres indicadores que se dieron con mayor frecuencia en la muestra, sugieren que los niños mexicanos son tímidos, retraídos, pasivos y presentan sentimientos de inadecuación y posible depresión.



Así mismo los indicadores figura inclinada, figura pequeña y manos omitidas mencionados se encontraron más frecuentemente en los niños norteamericanos diagnosticados con lesión cerebral. Sin embargo, sugerir que los niños mexicanos tienden a presentar disfunciones neurológicas es bastante arriesgado, es más posible que los datos encontrados reflejen las diferencias interculturales por los porcentajes obtenidos, estos indicadores no deben tomarse como características de los dibujos de los niños mexicanos sino como algo "no raro" o "anormal".

Otro criterio para que un indicador sea considerado indicador emocional establece que no debe relacionarse su aparición con la edad. El indicador figura pequeña no cumplió el requisito en los varones, el dibujar una figura pequeña decreció conforme se incrementó su edad. Esto sugiere, según las autoras, que los varones disminuyen su timidez y retraimiento conforme crecen.

Nuestros autores consideran que las diferencias interculturales indican una mayor dependencia del niño mexicano hacia su grupo familiar, y ello repercute en sus relaciones interpersonales.

La investigación de las autoras respecto a los indicadores evolutivos, es bastante completo indica que los parámetros de madurez mental obtenidos en los niños norteamericanos con el

puntaje de los indicadores evolutivos, esperados y excepcionales, pueden utilizarse reservadamente en niños mexicanos de clase media urbana.

Sin embargo los resultados de los indicadores emocionales no son tan concluyentes, las autoras indican que los indicadores: figura inclinada y figura pequeña (en varones) no pueden utilizarse en población mexicana como indicadores, pero en relación al primer indicador, falta analizar los porcentajes de indicadores por niveles de edad y sexo, debido a que su distribución no siempre es homogénea y el porcentaje global de la muestra puede distorsionar el significado de los resultados. Koppitz enfatizó el tomar en cuenta el nivel de edad y el sexo del niño para las conclusiones.

d) LANZ G. (1983)

Otra autora interesada en el estudio del DFH es Lanz quien reporta su trabajo de aplicación del DFH a una muestra aleatoria de 150 niños, pertenecientes a 2,400 alumnos de una escuela oficial en los turnos matutino y vespertino, con bajo nivel socio-económico. Cuyas edades fueron de 6 a 12 años.

En cuanto a la capacidad mental de su muestra obtuvo: 107 niños con capacidad normal baja a normal y 33 niños con capacidad normal baja. Sólo un niño tuvo un puntaje mentalmente retrasado.

La autora enfocó su trabajo hacia los indicadores emocionales y puso a prueba dos de los tres criterios de validez.

Los indicadores que se mencionan a continuación no pudieron considerarse como tales en la muestra de Lanz, por presentarse con porcentajes mayores al 15% y tratarse de alumnos "normales".

Manos omitidas a los 7, 8 y 11 años

Figura pequeña a los 6, 8 y 9 años

Figura inclinada a los 7 años

Omisión de nariz a los 7 años

Sombreado de cuerpo a los 9 años

Omisión de cuello a los 10 años.

De acuerdo a la totalidad de la muestra, los indicadores con porcentajes más altos fueron: omisión de nariz 8%, brazos cortos 7.3%, omisión de pies 5.9%, Omisión de manos 14.6%, figura pequeña 12.6%, figura inclinada 6.6%, transparencias 6.6%. También se observa que estos 4 últimos indicadores son los que encontró Koppitz en niños norteamericanos con daño cerebral.

De la muestra de Lanz, 48 niños fueron clasificados por sus profesores como problemáticos, al adjudicárseles cuando menos, una de las 17 conductas, que de acuerdo a la autora describen a los indicadores emocionales.

Los DFH de estos niños se compararon con 48 DFH de los 102 niños restantes de la muestra, obtenidos por medio de una selección azarosa. no encontrándose diferencias significativas entre ambos grupos.

Como no se compararon las muestras en edad, ni sexo, y además el grupo control no distinguió a los niños catalogados con buena adaptación social, emocional y académica, lo más seguro es que los grupos fueron similares y por eso el DFH no pudo discriminar entre niños con "serios problemas emocionales" y niños normales.

Según la autora, los indicadores no se influenciaron por el sexo de los niños, ni por pertenecer a diferentes turnos, es decir matutino o vespertino.

Lanz refiere que los indicadores: sombreado de cuerpo, extremidades, sombreado de manos, cuello, piernas juntas y omisión de cuello, están relacionados con la edad.

Lo más importante del trabajo de Lanz es la parte de los porcentajes de los indicadores por niveles de edad. Sin embargo estos resultados deben tomarse reservadamente porque se contó únicamente con 20 a 24 niños por niveles de edad y trabajó con porcentajes de estas cantidades. Su muestra de 150 alumnos representa solo el 6.2% de la población empleada, y ya que se iba a trabajar por niveles de edad, pudo ampliarse la muestra.

e) PALEMONTA A. (1983)

Otro estudio con el DFH es el realizado por Palemonte, quien reporta la aplicación del DFH a 135 alumnos de 6 años de edad, recién ingresados al primer año escolar. La muestra fue tomada de 6 escuelas oficiales de una zona escolar, sin embargo, el muestreo no fue probabilístico y los resultados solo se aplican a los 135 niños.

Su meta fue encontrar un modelo matemático con el fin de predecir el rendimiento académico con base a los indicadores evolutivos (esperados y excepcionales) para evaluar la madurez mental a los 6 años y los indicadores emocionales relacionados con el rendimiento escolar.

Los DFH se aplicaron a inicios del año escolar y posteriormente se relacionaron con la calificación final escolar de los niños.

Por el análisis estadístico se encontraron dos modelos que incluyeron un grupo de 15 indicadores de 24 relacionados con el desempeño escolar para las niñas y un grupo de 11 indicadores de 21 para los varones. Además se agregaron 3 indicadores más que propuso el autor por el mismo en el mismo estudio, estos fueron: calidad total del dibujo, calidad de líneas y expresión del dibujo.

Los modelos encontrados predijeron la calificación escolar final del 57% de las niñas de la muestra y del 54% de los varones.

Asimismo todos los niños de la muestra del autor dibujaron cabeza y ojos, ninguno presentó rodilla, perfil, ni dibujo espontáneo de tres o más figuras.

En lo que se refiere a diferencias sexuales, todas las niñas dibujaron piernas y ninguno de los niños trazó dos labios, ni cuatro prendas de ropa. En cuanto a los indicadores emocionales relacionados con el desempeño escolar en primer año, sólo la inclinación de la figura, la integración pobre en niñas y el monstruo o figura grotesca en niños. Como se observa en esta investigación, la inclinación de la figura y la integración pobre fueron encontrados por Koppitz en niños Norteamericanos con diagnóstico cerebral.

f) OLGUÍN (1984)

Olguin llevó a cabo una investigación acerca de la imagen corporal en el niño ciego con edades entre 6 y 11 años.

El objetivo de su investigación fue realizar un estudio sobre la imagen corporal en niños ciegos. Su inquietud se originó en el contacto diario con estos niños cuando asisten para su

rehabilitación al Instituto Nacional de Niños Ciegos y Débiles Visuales (I.N.N.C. Y D.V.), y con los problemas que implica todo cuestionamiento acerca de su modo específico de vivirse a si mismo que no ha sido ampliamente estudiado por la psicología.

El propósito de su estudio, fue investigar si existe alguna diferencia significativa en la formación de la imagen corporal en niños y niñas videntes y niños y niñas invidentes.

El estudio se basó en 60 niños, 30 niños videntes que asistían a una escuela primaria oficial y 30 niños invidentes que asistían al Instituto de Rehabilitación de Niños ciegos y débiles visuales.

En los dos grupos se incluyó los dos sexos, con edades entre 6 y 11 años, formaban parte de una familia estructurada y poseían coeficiente intelectual dentro del promedio.

Se les aplicó una variante del test de Florence Goudenough que consiste en realizar la figura humana en plastilina.

Para su cuantificación se utilizó la tabla estipulada por la autora, descartando los indicadores correspondientes a coordinación visomotora y para el análisis dinámico se consideran los parámetros estipulados por Koppitz para la interpretación de la figura humana en niños.

En su estudio la autora encontró que no existen diferencias significativas al 0.5% entre niños y niñas videntes y niños y niñas invidentes en la estructuración de la imagen corporal.

Por lo que la autora concluyo que la visión no es un sentido exclusivo pero si importante en la formación de la imagen corporal.

La autora refiere que los indicadores emocionales encontrados con más frecuencia fueron: Integración pobre de la figura, asimetría de las extremidades, figuras pequeñas o extremadamente grandes, omisión de ojos, nariz, boca, dedos y pies, se presentaron con mayor frecuencia en las figuras de los niños ciegos a diferencia de los niños videntes. En esta investigación también se encuentran los indicadores figura pequeña e integración pobre de las partes encontrados por Koppitz en niños Norteamericanos con daño cerebral.

g) VENEGAS (1985)

Otra investigación que arroja datos sobre el DFH, es el de la autora Venegas, con el fin de encontrar alteraciones detectadas a través del test giestáltico visomotor de L. Bender y el test del DFH evaluados por el método de Elizabeth Koppitz en niños de la comunidad de Tepito.



La muestra de esta investigación está conformada por 70 niños, 35 niños y 35 niñas con una edad de 6 y 13 años, que pertenecen a diferentes escuelas primarias de la comunidad, que no fueron promovidos de grado y obtuvieron bajas calificaciones en su año escolar. Estos 70 niños fueron seleccionados de una población de 100 que solicitaron servicio dentro del programa psicopedagógico que se llevó a cabo en el taller de Salud dependiente de la Comisión de Desarrollo Urbano (CODEUR), ubicado en la colonia Morelos. Por lo que la asignación de los niños a la muestra no fue aleatoria.

El DFH, utilizado como test de maduración, hay que recordar, que los indicadores esperados se encuentran en el 86% a 100% de los DFH de un nivel de edad determinado y su presencia u omisión nos indica madurez e inmadurez respectivamente; por el contrario, los indicadores excepcionales o inusuales se encuentran en el 15% o menos de los DFH, lo que indica una madurez mental superior al promedio.

De acuerdo a esta forma, según el porcentaje de frecuencia que presentó cada indicador de los DFH de niños de la muestra, fueron colocados en la categoría que les correspondía.

Los resultados, tuvieron una distribución un tanto diferente a los de Elizabeth Koppitz. Así la comparación en ambas distribuciones de indicadores, señaló la existencia de diferencias

en cada uno de los niveles de edad para niños y niñas, el promedio general de las niñas fue de 3, teniendo los indicadores excepcionales las más grandes (hasta de 7 indicadores).

El significado de las diferencias, puede reflejar el patrón de maduración que siguen los niños de dos culturas diversas, o puede deberse a lo pequeño de la muestra.

Al analizar el DFH como test proyectivo, se encontró en la muestra un promedio general de 3 indicadores emocionales, número que tiene una interpretación clínica significativa, en el sentido, de que pueden encontrarse reflejadas las ansiedades y preocupaciones de los niños.

Koppitz en sus hipótesis señala la incidencia mayor de indicadores emocionales en niños inadaptados por problemas emocionales y relaciones interpersonales insatisfactorias. En este caso, el método proyectivo permitió comprender mejor el mundo interior de los niños y su psicodinamia, los indicadores de mayor frecuencia fueron: Brazos cortos, integración pobre de las partes, figuras inclinadas, manos omitidas. Como se observa estos 3 últimos indicadores son algunos de los encontrados por Koppitz en niños Norteamericanos con lesión cerebral.

**h) BARRON Y LUCIO (1985)**

Utilizando el DFH Barrón y Lucio, aplicaron el DFH a 141 sujetos de primer año, de dos escuelas oficiales, con edades de 6 y 7 años, con y sin educación preescolar. No tomaron en cuenta a los repetidores.

El objetivo de estos autores fue predecir el aprendizaje de la lecto-escritura a través del DFH, el test de Bender y el subtest de comprensión del WISC. Trabajaron únicamente con el puntaje global del DFH.

Los autores concluyeron que los aspectos que mide el DFH se encuentran íntimamente relacionados con el rendimiento escolar. La ansiedad puede facilitar el aprendizaje, siempre que no alcance un grado tal, que trastorne las capacidades intelectuales y resulte en un funcionamiento menor al potencial.

**i) MUNGUÍA Y SAMANO (1990)**

Una investigación relativamente reciente es la de Munguía y Sámano, quienes relacionan la psicomotricidad con el DFH calificación de Koppitz, a un grupo experimental formado por 4 varones y 5 niñas, siendo un total de 9 sujetos, de 5 años de edad y un mínimo de 12 meses de permanencia en la Casa Cuna Coyoacán.

Aplicaron el DFH antes y después del programa y los resultados se compararon con los obtenidos por un grupo similar de niños, que fungió como control. Se consideraron únicamente los indicadores emocionales y el objetivo fue disminuirlos en el grupo experimental mediante el programa psicomotriz.

En base al examen psicomotor se detectaron las necesidades de los niños y se elaboró el programa; éste se trabajó de 30 a 45 minutos, cuatro veces por semana durante tres meses en el aula de cantos y juegos. Fue aplicado por las dos investigadoras que a la vez estuvieron estimulando y reforzando las conductas positivas de los niños.

Los grupos experimental y control difirieron significativamente durante el pretest en el indicador omisión de brazos y durante el postest difirieron en el mismo indicador y en el dibujar monstruos o figuras grotescas.

La omisión de brazos no se presentó en el grupo experimental y en el grupo control se observó un aumento en el postest de 5 a 8 casos. Con respecto al dibujar monstruos, se presentó un caso en el grupo experimental y 5 casos en el grupo control durante el pretest. En el postest no se presentó en el grupo experimental y el grupo control se mantuvo en 5 casos.

El dibujar la figura incompleta y omitir la nariz distinguió a los varones de las niñas en el pretest. Durante el postest no hubieron diferencias significativas.

Se compararon los grupos consigo mismos, pre-postest, en ningún caso se encontraron cambios estadísticamente significativos. Al analizar los resultados, realmente el dibujar monstruos permaneció casi igual en el pre y el postest. En relación a la omisión de brazos, lo más significativo es el aumento en el grupo control mientras que el otro grupo se mantuvo con el mismo número de casos.

Koppitz encontró la omisión de brazos con mayor frecuencia en niños agresivos y pacientes clínicos, puesto que los niños del estudio de Munguía y Samano incrementaron en tres meses su estancia en la Casa Cuna, tal vez el programa ayudó a que no aumentara la agresividad en los niños del grupo experimental.

Cabe aclarar que el dibujar un monstruo o figura grotesca sea computado como indicador emocional, no debe ser resultado de la inmadurez o falta de habilidad para el dibujo según Koppitz. Dada la edad y las características de los niños de la Casa Cuna ¿No será que en algunos casos computados se trataba de inmadurez o de un atraso en el desarrollo?.

De acuerdo a los resultados en el grupo experimental los cambios más importantes en cantidad fueron reducciones: La omisión de nariz se redujo de 4 cómputos a 0, la omisión de la boca se redujo de 6 a 1 y la omisión de piernas de 4 a 0. En el grupo control los cambios más importantes fueron aumentos: la omisión del cuerpo se incrementó de 1 a 4 y la omisión de brazos de 5 a 8. Tal vez con otro análisis estadístico se detectaría relevancia en los resultados.

Los autores refieren que cualitativamente hablando el grupo experimental decremento los indicadores mientras que el grupo control siguió manifestando los mismos. Agregan que durante el postest, la mayoría de los niños del grupo experimental tuvieron una buena integración del esquema corporal a diferencia de los niños del grupo control que permanecieron igual. Sin embargo no hicieron el análisis de los indicadores evolutivos para apoyar esta idea.

Si consideramos a los 18 niños de su estudio tenemos que durante el pretest los indicadores emocionales más frecuentes fueron:

Omisión de boca	11 casos	61 %
Asimetría, fig. incompleta y o. de nariz	9 casos	50 %
O. de piernas	7 casos	37 %
Monstruos	6 casos	33 %
O. de brazos	5 casos	27 %

En lo que se refiere al indicador figura incompleta, no es un indicador mencionado por Koppitz, tal vez se trate de la inclinación en la figura. No hay datos en esta tesis para saber que se consideró como tal y de ser así en esta investigación se considerarían 1 indicador emocional (figura inclinada), encontrados por Koppitz en niños Norteamericanos con daño cerebral.

Respecto al examen psicomotor, durante el postest se observaron diferencias significativas entre los grupos experimental y control en todas las áreas consideradas, en contraste con el pretest. Comparados consigo mismos el grupo experimental mostró cambios significativos en 5 áreas mientras que el grupo control no mostró cambio alguno. No hubo diferencias sexuales.

#### j) MERCADO (1991)

El propósito de la investigación de Mercado fué encontrar si existían diferencias en el autoconcepto y metas en niños maltratados que viven en la calle.

Los resultados obtenidos en la investigación revelaron que no existen diferencias significativas en el autoconcepto y metas entre niños maltratados que viven con familia y niños maltratados que viven en la calle.

En el estudio Mercado encontró que los menores tienen un autoconcepto devaluado, es decir, se perciben la mayoría de las veces con características negativas. Se describen como tontos, lentos, irresponsables, burros, bajos, flacos, incumplidos, atrasados. Observó que esta devaluación se acentúa aún más cuando se les relacionaba con el área escolar.

En lo que se refiere a las metas de los niños encontró que en ambos grupos la mayoría desean ser profesionistas. Contrariamente estos menores se sienten incapaces de tener logros en el área escolar. Lo que quiere decir que su autoconcepto como estudiantes es muy pobre y sus metas son muy altas.

Respecto a las metas en los niños con familia considero que a pesar de que son altas y su autoconcepto es devaluado tienen más posibilidades para alcanzarlas. Por que cuentan con más recursos ya que también se encontró en el estudio que sus padres cubren la mayoría de sus necesidades materiales y educativas, por lo que no abandonan la escuela. Los indicadores encontrados con mayor frecuencia fueron: brazos cortos, brazos pegados, cabeza grande , figura grotesca, integración pobre, grasera asimetría de extremidades, manos grandes, ojos vacios, omisión de boca, omisión de brazos, omisión de cuello, omisión de ojos, sombreado de cara, sombreado de brazos, sombreado de manos, integración pobre, figura inclinada, figura pequeña y transparencias. Finalmente estos



últimos 4 indicadores fueron encontrados por Koppitz en niños Norteamericanos diagnosticados con daño cerebral.

Mercado encontró diferencias respecto al total de indicadores emocionales. Observó mayor aparición de los indicadores en los niños de la calle. Lo que indica que el vivir en la calle altera más su desarrollo emocional. La autora afirma que los niños de la calle presentan impulsividad, agresividad e inestabilidad, indicadores que se asocian con inmadurez y pobre control interno, baja tolerancia a la frustración y poseen un yo débil.

Señala que aunque no se encontraron diferencias significativas en el autoconcepto y metas si se encontraron diferencias en otros indicadores emocionales. Es decir que a través del Dibujo de la Figura Humana si fue posible encontrar diferencias entre los niños maltratados que viven con su familia y los niños maltratados que viven en la calle. Asimismo se logró encontrar a través de estos instrumentos que el abandonar el hogar y vivir en la calle altera aún más el desarrollo emocional del niño que ha sido maltratado.

A continuación se presentan los indicadores emocionales encontrados en las investigaciones, como los más frecuentes en nuestra población mexicana.

## RESULTADOS

Autores	Koppitz	Koppitz	Heyerdahl	Barocio...	Larx G.	Paleonite
	1968	1968	1979	1980	1983	1983
	E.U.	Guadalajara	México, D.F.	México, D.F.	México, D.F.	México, D.F.
Población	Escuela Primaria	Escuela Primaria	Escuela primaria	Escuela Primaria	Escuela Primaria	Escuela Primaria
Amboz sexos:	5-12 años	5-12 años	6-12 años	6-12 años	6-12 años	6 años
	276 niños	276 niños		535 niños	150 niños	135 niños
BRAZOS:	Cortos		Cortos	Cortos	Cortos	
BRAZOS:			Pegados	Pegados		
CABEZA:						
CUELLO:						
	Dientes		Dientes	Dientes		
FIGURA:		Inclinada	Inclinada	Inclinada	Inclinada	Inclinada
FIGURA:	Grande					
FIGURA:						
FIGURA:		Pequeña	Pequeña	Pequeña	Pequeña	
FIGURA:	Grotesco					Grotesca
INTEGRACION:		Pobre				Pobre
	Monstruo					Monstruo
MANOS:						
	Nubes		Nubes	Nubes		
OMISION DE:						
OMISION DE:						
OMISION DE:		Manos		Manos	Manos	
OMISION DE:					Nariz	
OMISION DE:						
OMISION DE:	Pies			Pies	Pies	
OMISION DE:						
SOMBREADO DE:						
SOMBREADO DE:	Cuello					
SOMBREADO DE:	Cuerpo					
SOMBREADO DE:	Extremidades					
SOMBREADO DE:						
	Manos					
		Transparencias			Transparencias	

## RESULTADOS

<i>Autores</i>	<i>Olgún</i>	<i>Venegas</i>	<i>Mur-mia</i>	<i>Mercado</i>
	1984	1985	1990	1991
	México, D.F.	México D.F.	México D.F.	México D.F.
<i>Población</i>	Niños ciegos	Escuelas Oficiales	Casa cuna	Niños maltratados
<i>Ambos sexos:</i>	6-11 años	6-13 años	5 años	6-12 años
	60 niñas	70 niños	9 niños	40 niños
	Asimetría		Asimetría	
<i>BRAZOS:</i>		Cortos		Cortos
<i>BRAZOS:</i>	Largos			
<i>BRAZOS:</i>				Pegados
<i>CABEZA:</i>				Grande
<i>FIGURA:</i>		Facinada		Facinada
<i>FIGURA:</i>	Grande			
<i>FIGURA:</i>			Incompleta	
<i>FIGURA:</i>	Pequeña			Pequeña
<i>FIGURA:</i>	Grotesca		Grotesca	Grotesca
<i>INTEGRACION:</i>	Pobre	Pobre		Pobre
				Grotesa asimetría
<i>MANOS:</i>	Grandes			Grandes
				Ojos varios
<i>OMISION DE:</i>	Boca		Boca	Boca
<i>OMISION DE:</i>			Brazos	Brazos
<i>OMISION DE:</i>	Dedos			
<i>OMISION DE:</i>				Cuello
<i>OMISION DE:</i>				
<i>OMISION DE:</i>		Manos		
<i>OMISION DE:</i>	Nariz		Nariz	
<i>OMISION DE:</i>	Ojos			Ojos
<i>OMISION DE:</i>			Piernas	
<i>OMISION DE:</i>	Pies			
<i>SOMBREADO DE:</i>			Cara	Cara
<i>SOMBREADO DE:</i>				
<i>SOMBREADO DE:</i>				Brazos
<i>SOMBREADO DE:</i>				Manos
				Transparencias

## CONCLUSIONES

Se puede decir que el DFH de acuerdo al método de evaluación de Koppitz y con población mexicana es vigente, debido a que se utiliza en ciertas instituciones tales como: Escuelas, hospitales, centros de desarrollo infantil etc.

Con base en las diferencias encontradas en las investigaciones que se han llevado a cabo sobre el DFH, con población mexicana y de acuerdo a la calificación de Koppitz esta ha sido elaborada en otro país (Estados Unidos) en la cual existen diferencias culturales y socio-económicas, por lo que se debe interpretar con cautela en niños mexicanos de clase media urbana para un diagnóstico eficaz. Ya que esta Técnica se toma través de parámetros extraídos de muestras con características diferentes, tomando en cuenta, que el psicólogo mexicano, no cuenta con una infraestructura de investigación propia y por esto recurre a lineamientos extranjeros, y provoca diagnósticos falseados o poco precisos y esto pone en desventaja a la población mexicana. Surgiendo así otra interrogante ¿el psicólogo mexicano maneja correctamente estos instrumentos?.

González (1988), considera que "la prueba de Koppitz, presenta limitaciones en su versión español porque omite algunos criterios de puntuación alterando significativamente los resultados, y esto pone en desventaja a los niños mexicanos que son evaluados bajo estos criterios".

Lo que indica que el DFH de acuerdo a Koppitz y con población mexicana es deficiente. Por lo que si se aplica debe interpretarse con bastantes reservas, así como comparar los resultados con otras pruebas psicológicas.

De acuerdo a las investigaciones que se han llevado a cabo cabe mencionar que las diferencias transculturales tales como: Timidez, depresión, inseguridad e inmadurez se reflejan de una manera evidente en los DFH de los niños mexicanos, ya que en los niños norteamericanos no se dieron.

A sí mismo los indicadores emocionales que se obtuvieron con mayor frecuencia en las investigaciones que se han llevado a cabo son: brazos cortos, integración pobre de las partes, figura inclinada, transparencias, figura pequeña, y manos omitidas. Estos indicadores indican: timidez, retraimiento, pasividad, sentimientos de inadecuación y probable depresión. Y estos mismo indicadores han sido encontrados en los niños norteamericanos con lesión cerebral.

Sin embargo sugerir que los niños mexicanos tienden a presentar disfunciones neurológicas es bastante arriesgado, es más factible considerar que estos datos reflejan diferencias interculturales y por lo tanto en los dibujos de los niños mexicanos se deben tomar como no raros o inusuales. Se puede pensar también que estas diferencias se deben a que los niños mexicanos son más apegados al ambiente familiar y menos estimulados en su desarrollo, siendo esta una característica cultural en nuestro medio y con esto se contestaría a otra de las preguntas planteadas en la presente investigación.

En cuanto a los indicadores evolutivos parece ser que los autores de las diferentes investigaciones están de acuerdo en que se puede confiar en la calificación, ya que estos indicadores se mantienen en la población mexicana, aunque con cierta reserva, ya que los niños norteamericanos obtiene mayor calificación.

Cabe aclarar que esta investigación se basó en los indicadores emocionales ya que como se dijo anteriormente en los indicadores evolutivos no parece haber mayor problema.

También nos hemos dado cuenta que de acuerdo a las investigaciones que se han llevado a cabo sobre el DFH de acuerdo al criterio de Koppitz y con población mexicana, han sido pocas y esto hace necesario realizar más investigaciones con mayores

tamaños de muestras con el fin de utilizar correctamente esta prueba.

Urge desde luego la creación de una infraestructura que integre teoría, método y un análisis dentro de un contexto propio, mexicano, para sustentar las investigaciones que de ellos se realicen. Así mismo es necesario someter esta prueba a un proceso de estandarización y adaptación del DFH con el método propuesto por Elizabeth Koppitz, ya que este es usado frecuentemente para evaluar niños mexicanos

Urge asimismo hacer una revisión de la Prueba de Koppitz en la versión de Español porque como se dijo anteriormente presenta limitaciones en algunos criterios de puntuación alterando significativamente los resultados.

Por otro lado la prueba de Elizabeth Koppitz estandarizada y bien investigada con niños mexicanos es un instrumento bastante rico por que arroja una gran cantidad de información ya que evalúa conjuntamente el desarrollo emocional e intelectual del sujeto y se podría realizar una evaluación rápida, sencilla y confiable.

## BIBLIOGRAFIA

- ALLPORT, W. (1980). ¿Qué es la Personalidad?. Buenos Aires. Edit. Siglo XXI.
- ANDERSON Y A. (1976). Técnicas Proyectivas del Diagnóstico Psicológico. Madrid España. Ed. Rialp S.A.
- BARNOW, V. (1967). Cultura y Personalidad. Buenos Aires. Ed. Troquel.
- BAROCIO, T., DE LA TEJA, C. (1980). Estudio Exploratorio de la Prueba del Dibujo de la Figura humana de Elizabeth Koppitz en un grupo de Escolares Mexicanos. Tesis de Licenciatura en Psicología. U.N.A.M.
- BARRERA, M. (1981) Un estudio sobre la Nominación de las Emociones (un Análisis Factorial). Tesis de Licenciatura en la Facultad de Psicología U.N.A.M.
- BARRON Y LUCIO, (1985). Predicción del Aprendizaje de la Lecto Escritura en Niños de Escuela Primaria. Tesis de Licenciatura en Psicología U.N.A.M.
- BISCHOF L. (1977). Interpretación de las Teorías de la Personalidad. México. Ed. Trillas.
- BRUGMAN G. (1977). La prueba de Luscher en la detección de cambios en el estado de animo. Tesis de Licenciatura en Psicología U.N.A.M.
- CARDEÑA A. (1982). Factores que determina la vulnerabilidad a la Psicosis. Tesis de Licenciatura en Psicología, U.N.A.M.



- CUELI J. y REIDL L. (1979). Teorías de la Personalidad. México. Ed. Trillas.
- DENNIS, H. (1986). Psicología Evolutiva. México. Ed. Interamericana.
- ECHEVARRIA, M. (1992). Grafología Infantil. Buenos Aires Ed. Psique.
- ESPINOSA, O. (1992). Influencia de un Programa sobre Control Corporal en el DFH en Escolares. Tesis de Licenciatura en Psicología. U.N.A.M.
- FREUD, S. (1926). Inhibitions. Symptoms London: Hogarth Press. 1961 (original publicado en 1926).
- FREUD, A. (1907). Sexualidad Infantil y Neurosis. Madrid, España. Ed. Alianza.
- FROMM, E. (1967). Psicoanálisis de la Sociedad Contemporánea. México. Ed. F.C.E. 11a.
- GARCIA, M. (1980). Biología, Psicología y Sociología del Niño en Edad Preescolar. Barcelona. Ed. CEAC.
- GONZALEZ S. y REYES O. (1985). Manual de Prácticas de Desarrollo Psicológico I. México. U.N.A.M.
- GONZALEZ, A. Observaciones Preventiva en Relación a Fuentes Bibliográficas de Habla Hispánica que refieren el Manejo de: "El DFH en los niños" de Elizabeth M. Koppitz. Revista Mexicana de Psicología. Vol. 5. Enero-Junio, 1988.
- GOODENOUGH, F. (1964). Test de Inteligencia Infantil. Buenos Aires, Argentina. Ed. Paidós.

- GUTIERREZ, Z. (1969). La Prueba de Machover en Clínica. Tesis de licenciatura en Psicología. U.N.A.M.
- HASSOL, D. (1986). Psicología Evolutiva. México, Ed. Interamericana.
- HEYERDAHL, G. (1979). Evaluación Psicológica de acuerdo a la Prueba del D.F.H. para Niños de Koppitz en un Grupo de Escolares Mexicanos. Tesis Profesional Universidad Femenina de México.
- KOPITZ, E. y MOREAU, M. (1968). A Comparison of Emotional Indicators of human figure drawings of children from México and from the United States. Revista Interamericana de Psicología; 2(1) 41-48, marzo, (1968).
- KOPPITZ, E. (1974). El Dibujo de la Figura Humana en los niños. Buenos Aires. Ed. Guadalupe.
- LANZ, M. (1983). Revisión de la Prueba del Dibujo de la Figura Humana de E. Koppitz en un Grupo de Niños Mexicanos. Tesis de Licenciatura en Psicología. U.N.A.M.
- MAHLER, M. (1986). Simbiosis Humana: las Vicisitudes de la Individuación. México. Ed. Joaquín Mortiz.
- MARTINEZ, V. et. al. (1993). La Importancia de la Interacción Madre-Hijo en el Desarrollo Afectivo del Niño en edad Preescolar. Tesis de Licenciatura en Psicología. U.N.A.M.
- MARTINEZ, P. (1981). Una Aproximación Factorial al Estudio Psicológico de las Emociones. Tesis de Licenciatura en Psicología. U.N.A.M.
- MORRIS, D. (1977). Manwatching, a Fiel Gide to Human Behavior: New York: Harry N., Abrams Inc. Publishers.

- MUNGUÍA Y SAMANO (1990). Disminución de la Agresividad y la Inseguridad por Medio de un Programa de Psicomotricidad en Niños Institucionalizados. Tesis de Licenciatura en Psicología. U.N.A.M.
- MURRAY, H. (1979). Kluchonn S. y Schneider D. La Personalidad en la Naturaleza, la Sociedad y la Cultura. Ed. Grijalbo.
- OLGUÍN G. (1984). La Imagen Corporal en el Niño Ciego de 6 a 11 años. Tesis de Licenciatura en Psicología. U.N.A.M.
- PALEMONTE, A. (1983). El D.F.H. como Instrumento para Predecir el Rendimiento Escolar. Tesis de Licenciatura en Psicología. U.N.A.M.
- PAPALIA, E. (1985). Psicología del Desarrollo Humano. México S.A. Ed. Mc. Graw-Hill.
- PIAGET, J. E INHELDER, B. (1974) Psicología del Niño. Buenos Aires. Ed. Stilograf.
- PIAGET, J. (1971). Psicología de la Inteligencia. Buenos Aires. Ed. Psique.
- PIAGET, J. E INHELDER, B. (1984). Psicología del Niño. Madrid Ed. Morata.
- PIAGET, J. (1986). Psicología y Epistemología México, Ed. Planeta.
- RANGEL, D. (1985). Perfil de Necesidades de Adolescentes Minusválidos una Aplicación del P.R.F. Tesis de Licenciatura en Psicología. U.N.A.M.
- RAPPAPORT, D. (1965). Test de Diagnóstico. Buenos Aires. Ed. Paidós.
- SEVERO, I. (1981). Principios del Método de la Investigación Científica. México. Ed. Tiempo y Obra.

- ULLOA, R. (1971). La Personalidad Infantil Importancia del Temperamento Carácter y Medio Ambiente en su Formación. Tesis de Licenciatura en Psicología. U.N.A.M.
- VENEGAS P. (1985). Alteraciones Detectadas a Tráves del Test Gestaltico Visomotor de L. Bender y el Test del Dibujo de la Figura Humana, Evaluados por el Método de Elizabeth M. Koppitz en Niños de la Comunidad de Tepito. Tesis de Licenciatura en Psicología. U.N.A.M.
- WATSON R. (1991). La psicología del niño y el adolescente, México, Ed. Limusa.
- WALLON, P. y otros (1992). El Dibujo del Niño México. Ed. Siglo veintiuno editores.
- WECHSLER, D. (1955). La Medición de la Inteligencia del Adulto. La Habana. Edit. Cultural.
- WINNICOTT, D. (1981). El proceso de maduración en el niño. Barcelona. Ed. LAIA.
- WINNICOTT, D. (1978). "Realidad y Juego" Barcelona. Ed. Gedisa, Psicoteca Mayor.
- WINNICOTT, D. (1979). "El proceso de la maduración en el niño". Barcelona Ed. LAIA.