



**UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTONOMA DE MEXICO**

FACULTAD DE PSICOLOGIA

**EL DESARROLLO DEL DIBUJO DESDE
LA PERSPECTIVA CONSTRUCTIVISTA**

T E S I S D O C U M E N T A L

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGIA**

P R E S E N T A

MARIA ELENA ARANA HERNANDEZ

Director de Tesis : Lic. Rigoberto León Sánchez

Director de la Facultad: Dr. Juan Jose Sánchez Sosa

MEXICO, D. F.

1993

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**



Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

I N D I C E

OBJETIVOS.....	6
INTRODUCCION.....	8
CAPITULO I	
LA PSICOLOGIA CONSTRUCTIVISTA DE J. PIAGET.....	14
- Factores que determinan el desarrollo intelectual	22
Desarrollo cefalo-caudado	
Desarrollo próximo-distal	
- Procesos mentales superiores.	29
Percepción	29
Formación de conceptos.	32
Desarrollo del lenguaje	35
Desarrollo del pensamiento.....	41
- Los estadios del desarrollo intelectual.	45
I primer periodo sensoriomotor	45
II segundo periodo de preparación de las operaciones concretas.	
Periodo Preoperacional	48
Periodo de las operaciones concretas	50
III tercer periodo de las operaciones formales.....	51

CAPITULO II

ANTECEDENTES HISTORICOS DEL DIBUJO COMO FORMA DE EXPRESION.....	57
- El dibujo desde el punto de vista artístico.....	77
- El dibujo infantil como arte.....	81
- La educación artística.....	84
- El arte en la reeducación de la escritura.....	88
- Teorías perceptuales del dibujo.....	91
- Teorías ecológicas	
Teoría ecológica I.....	93
Teoría ecológica II.....	97
- Teoría estructuralista de la expresión gráfica.....	99
- Teoría de la gestalt de la percepción del dibujo	103

CAPITULO III

LA NATURALEZA DE LA REPRESENTACION.	108
- Simbolismo consciente.	114
- Simbolismo inconsciente.	114
- Proceso simbólico del niño.	115
- La simbolización y el pensamiento.	116
- Origen y desarrollo de la función simbólica.	121
Imitación diferida.....	125
Juego simbólico.....	125
Imagen gráfica o dibujo.....	126
La imagen mental.....	127
Lenguaje o evocación verbal.....	129

CAPITULO IV

LA IMAGEN GRAFICA132

- Características del dibujo infantil.137
- Proceso de desarrollo del dibujo.140
 - Según Rouma.141
 - Según Kersensteiner.141
 - Según Osterrieth.143
 - Nivel I Garabateo.144
 - Nivel II Esquematismo.150
 - Enumeración de las escenas compuestas.154
 - La representación de movimiento.155
 - Particularidades de la fase esquemática.156
 - Las escenas y los paisajes.157
 - Nivel III Realismo convencional.160
 - Cambio de actitud ante la expresión gráfica.
 - Nivel IV Decaimiento de la productividad gráfica.....161
 - Según Luquet.162
 - Realismo fortuito
 - Realismo frustrado
 - Realismo intelectual
 - Realismo visual.

CAPITULO V

CONSIDERACIONES A LA TEORIA DE LUQUET.....165

- Comienzos de la expresión gráfica.169
- La etapa de garabateo.170

- Los comienzos de intención representativa.	171
- De la intención representativa accidental al realismo intelectual	
- Significación de la realidad exterior.	176
- Evolución al realismo visual.	17
CONCLUSIONES.....	181
SUGERENCIAS.....	187
ANEXOS.....	189
BIBLIOGRAFIA	200

OBJETIVOS GENERALES:

1.-Analizar el desarrollo de la expresión gráfica desde un punto de vista constructivista para comprender los procesos de pensamiento que la determinan.

2.- Presentar las diferentes perspectivas teóricas que han abordado el estudio del dibujo, considerando su convergencia, complementación e integración.

OBJETIVOS ESPECIFICOS:

1.- Considerar los factores de desarrollo desde la perspectiva constructivista para comprender su influencia en las manifestaciones gráficas que permitan el estudio integral del niño.

2.- Considerar las concepciones teóricas de la percepción que han influido sobre el análisis del arte y la representación gráfica, para una mejor comprensión de su influencia en las manifestaciones gráficas y artísticas.

3.- Exponer algunas consideraciones sobre la función simbólica realizadas por las diferentes teorías que permitan su análisis como un elemento evocador considerando que la expresión gráfica es, por excelencia, utilizada desde los primeros años.

4.- Presentar las características y el desarrollo del dibujo desde diferentes concepciones teóricas, que permitan comprender el proceso evolutivo que este va siguiendo, y que depende a su vez, del desarrollo del pensamiento.

5.- Plantear, como necesidad teórico-metodológica el estudio y el análisis de las manifestaciones gráficas generales que implican, a la vez, la personalidad, la afectividad, la cognición, el desarrollo motor, la percepción, la inteligencia, etc., es decir, comprender al sujeto en su totalidad.

I N T R O D U C C I O N

La presente investigación tiene como objetivo principal presentar el desarrollo del dibujo desde una perspectiva constructivista, partiendo del análisis de las diversas investigaciones que han permitido considerarlo como un elemento esencial para comprender y describir el desarrollo y la organización mental del niño.

Analizar el dibujo desde diferentes puntos de vista nos llevan a comprender la existencia de una secuencia sistemática en el desarrollo de éste, entendiendo las estructuras de pensamiento que permiten posteriormente la representación. Considerando que un simbolismo inconsciente, patrimonio de la vida emocional, también forma parte de la vida cognitiva, y los rasgos empleados se integran por esquemas provenientes de la actividad misma del sujeto sobre los objetos; estando implícitos tanto la asimilación, la acomodación y la toma de conciencia de la experiencia y la actividad misma

Por tanto, la modificación paulatina de las manifestaciones gráficas muestran los aspectos transformacionales de las estructuras de pensamiento así como sus fijaciones emocionales. Por lo que no es erróneo pensar que las estructuras gráficas corresponden a organizaciones de pensamiento semejantes a las que definen las estructuras lógico-matemáticas (Piaget, citado en Delgado, 1983).

Harris (1963), afirma que los diferentes estudios han dado importantes resultados, ya que han considerado tanto el proceso de maduración como la influencia del medio social en general. Es por ello que no hay que perder de vista que el dibujo infantil posee gran significado e indica aspectos generales referentes a las capacidades del desarrollo, revelando la naturaleza del pensamiento y el modo de resolver problemas, por lo tanto, el comportamiento gráfico será un punto donde el pensamiento y la comunicación se representan visualmente, comprendiendo la naturaleza de la acción como la representación visual que depende de un mundo perceptivo, pero donde el percibir no lo es todo, ya que se debe diferenciar que ver y conocer son cuantitativamente distintos entre sí, que se observa claramente en el dibujo cuando el niño dibuja lo que "ve" y lo que "conoce".

Abordar la expresión gráfica desde un perspectiva constructivista es tratar de entender el por qué del dibujo infantil. Analizando algunas investigaciones nos damos cuenta que en los años setenta el dibujo era apenas mencionado en los libros de texto de desarrollo cognitivo y de psicología infantil, pese a que este representa una actividad importante en la vida del niño. Creemos que este fenómeno se presentó por la influencia prevaleciente de la teoría piagetiana, (la cual retomó los estudios realizados por Luquet) sobre el dibujo pero sin ser nunca un punto central en ésta. Sin embargo se sabe que en la actualidad se han realizado investigaciones importantes al respecto con diferentes enfoques.

Agregar un estudio más a los ya existentes se justifica en la medida que hemos elegido el marco conceptual constructivista de Piaget que nos permita referirnos a la evolución del pensamiento. Además de los conceptos biológicos, lógicos y epistemológicos, es una teoría psicológica que considera la inteligencia y la vida como un equilibrio que se establece a partir de los intercambios entre el sujeto y los objetos, mediante la organización y adaptación con sus dos extremos (asimilación y acomodación) que constituyen el funcionamiento de la inteligencia. Funcionamiento que permite la creación de las estructuras cada vez más complejas en el transcurso del desarrollo; buscando por lo tanto un equilibrio, lo que representa su compatibilidad con los procesos del desarrollo de la expresión gráfica. Así, la representación, y específicamente la expresión gráfica, "el dibujo", está influida por dichos procesos, ya que nace de la necesidad de expresar y manifestar su presencia tomando posesión de su realidad tanto interna como externa pues los estímulos que asimila y reproduce se convierten en instrumentos de evocación donde confluyen sus experiencias, sentimientos, sensibilidad e inteligencia, inteligencia que de otro modo quedaría sin expresión, por tanto, sus múltiples funciones lo hacen una actividad creadora insustituible.

Igualmente se ha considerado importante analizar el dibujo desde el punto de vista artístico, ya que juega un papel importante en el desarrollo del niño, fomentando la autoexpresión promoviendo el arte, el desarrollo cognitivo y el crecimiento personal en las diferentes

esferas: social, emocional y educacional. Proporcionando entonces alternativas en la terapéutica educacional, emocional e intelectual.

Para entender el desarrollo del dibujo infantil se ha comparado con el arte primitivo y moderno con los que presenta una gran similitud, sin olvidar que el arte en la reeducación de la escritura parte de métodos preparatorios y de la búsqueda de actividades gráficas que faciliten la adquisición de la escritura.

Del mismo modo al considerar las teorías perceptuales, se analiza como el sujeto abstrae información del mundo real, confrontándonos con el papel que desempeña en las manifestaciones gráficas, considerando entonces los aspectos madurativos; como ya se mencionó, no basta percibir para dibujar, pues el niño desde temprana edad percibe como el adulto, pero su escasa madurez cerebral solo le permite procesar ciertos estímulos y no toda la información que recibe a través de sus sentidos; aspectos que se han olvidado, pues se ha centrado la atención en el objetivo de la interpretación psicodinámica, por lo que hay que reconocer que el dibujo del niño no carece de intencionalidad.

Ea así que la interacción entre la percepción y el desarrollo explican el por qué de los dibujos y la elección de sus temas, (prefiere la figura humana y los animales) en los primeros años.

Las teorías intelectualistas señalan que el niño no dibuja lo que ve, pues existen modificaciones a través de la actividad mental y no sólo

la percepción está en juego, ya que es sustituida poco a poco por un conocimiento intelectual donde están implícitos procesos mentales superiores

Sin embargo, es necesario incrementar las investigaciones pues no existe una consideración integral de todos los procesos involucrados en la expresión gráfica entre ellos, la función semiótica. Así, contemplar los procesos de las capacidades intelectuales, como la expresión gráfica en su conjunto, nos llevaría a una mejor comprensión y utilización de la expresión gráfica tanto en el diagnóstico como en la intervención terapéutica.

Asimismo exponen algunas consideraciones sobre la función simbólica desde diferentes perspectivas, con la finalidad de analizar que la expresión gráfica constituye un elemento evocador; es decir, expresión que se hace simbólica y que se manifiesta desde los primeros años.

Considerar el proceso de desarrollo de la expresión gráfica nos lleva a analizar los cambios y organización de sus diferentes etapas, así como las controversias a la que se ve sometida la teoría de Luquet, análisis en el que no hay que olvidar las aportaciones hechas por otras investigaciones.

Por último, cabe señalar que no se pretende tomar una postura específica, pero sí entender y analizar el proceso de desarrollo de la capacidad intelectual conjuntamente con el proceso de desarrollo

de la expresión gráfica, por ser una de las actividades propias del niño desde muy temprana edad. Actividad en la que se observan connotaciones intelectuales, psicológicas y psicomotrices. Es así que consideramos que la teoría psicogenética cubre las necesidades de integración del proceso intelectual y la actividad gráfica, que nos permita obtener los conocimientos básicos necesarios para inducir al niño a desarrollar procesos de pensamiento más elevados.

CAPITULO I

LA PSICOLOGIA CONSTRUCTIVISTA DE J. PIAGET

Realizar el análisis de la expresión gráfica desde el punto de vista constructivista es con el objetivo de estudiar los procesos de cambio que ocurren a lo largo del desarrollo humano, y que de alguna manera se hacen visibles en las manifestaciones simbólicas y gráficas del niño en desarrollo. Así, el interés desde el punto de vista evolutivo de la expresión gráfica emerge de la necesidad de comprender, en primer lugar, los procesos del desarrollo del individuo, entendiendo la etapa de desarrollo en la que se encuentra el niño mediante el análisis de sus manifestaciones gráficas que permitan considerar la homogeneidad entre los sujetos que se encuentran en un mismo nivel evolutivo. En segundo lugar, analizar los procesos de crecimiento, las circunstancias culturales, históricas y sociales en las que el individuo emerge, y que genera cierta congruencia entre los sujetos que viven en una misma cultura, grupo social y momento histórico. Y en tercer lugar, comprender las experiencias vitales significativas particulares y privativas de cada uno y no generalizables a otras personas, considerando los factores idiosincrático que hacen que el desarrollo psicológico, a pesar de mostrar cierta semejanza de una persona a otra, sea un fenómeno irrepetible que no ocurre de la misma manera en dos sujetos distintos.

Estos tres aspectos nos encaminan a la realización de un análisis de los procesos de desarrollo psicológico del individuo comprendiendo la expresión gráfica en su conjunto, y que es determinada por los procesos evolutivos.

Históricamente hablando, los planteamientos dentro de la psicología evolutiva han tenido denominaciones y perspectivas diversas, una de ellas denominada organicista por considerar los procesos de desarrollo con carácter universal por presentarse en todas las personas de todas las culturas, y que tienen su origen en características innatas de la naturaleza humana, pues el desarrollo psicológico no ocurre azarosamente, por lo que existe una necesidad evolutiva que hace que el desarrollo pase por diferentes etapas o estadios, determinados como auténticamente universales de nuestra especie.

Del mismo modo la perspectiva del ciclo vital, señala que el desarrollo es un proceso con múltiples causas y que puede orientarse en diferentes direcciones, por ejemplo, la relación de lo biológico con lo psicológico y lo histórico-sociocultural lo que es evidente en las manifestaciones artísticas y gráficas.

Otra perspectiva, igualmente importante, es la cognitiva evolutiva y del procesamiento de la información que considera que la psicología contemporánea se ha adentrado al estudio profundo de los procesos cognitivos básicos tales como la percepción, la atención, la memoria,

el razonamiento, la resolución de problemas, etc. Procesos que se involucran en las manifestaciones gráficas del niño, las que nos dan información de los procesos cognitivos que maneja para la realización de sus representaciones simbólicas.

Dichas perspectivas permiten el análisis de los procesos cognitivos relacionándolos con el desarrollo de un entorno social, así como un conocimiento más amplio y complejo de la evolución de los procesos cognitivos básicos. Sin olvidar que el desarrollo está relacionado con los mecanismos generales de acción y pensamiento, lo que corresponde a la inteligencia en sentido más amplio.

Desde la perspectiva evolutiva, no hay que olvidar los elementos que intervienen de manera integral en el desarrollo: como son la herencia y el ambiente, los cuales tras una larga confrontación han permitido afirmar que los procesos psicológicos están posibilitados por los genes que nos definen como miembros de una especie y limitados por un calendario madurativo que abre posibilidades e impone limitaciones, determinando el momento en que ciertas adquisiciones son posibles y que están determinadas concretamente por la interacción del sujeto con su medio ambiente.

Así, la teoría constructivista de Piaget por su importancia ha constituido la base para numerosas investigaciones que intentan comprender lo que ocurre en todas las esferas que conforman el desarrollo cognitivo. Piaget concibe una epistemología genética que se deriva de sus preocupaciones como biólogo: (la evolución, la

interacción con el medio, la génesis de las estructuras) estudiando la naturaleza de los conocimientos en función del crecimiento de acuerdo con dimensiones históricas y ontogenéticas, esforzándose por captar en el niño las formas de construcción de los conocimientos y deducir hipótesis del propio desarrollo.

Siendo importante señalar que la perspectiva de Piaget se caracteriza por tres rasgos dominantes:

Primeramente la dimensión biológica, donde se consideran las conductas cognoscitivas como dependientes de un organismo dotado de estructuras que se manifiestan por su poder de asimilación y de acomodación, señalando que las conductas de adaptación cognoscitivas se construyen mediante procesos de asimilación funcional a partir de estructuras preexistentes biológicamente.

Así las primeras manifestaciones de actividad mental consisten en incorporar elementos nuevos a estructuras programadas hereditariamente, y al producirse la actividad asimiladora, por medio de una diferenciación acomodadora a un reconocimiento sensoriomotor, las estructuras hereditarias dan origen a los primeros esquemas de conocimiento del sujeto. Que coordinados con los esquemas de exploración, un mismo objeto puede ser asimilado a uno o varios esquemas por medio de la asimilación recíproca de estos y de su integración, creando conductas nuevas que no están inscritas en las estructuras orgánicas, pero su origen se deriva de ellas.

Es por ello que la noción de la asimilación es un proceso de integración de objetos nuevos a las estructuras anteriores, construyéndose estructuras nuevas por la interacción del sujeto con el mundo de los objetos, donde se percibe la relación del aspecto genético y el calendario madurativo que permite asimilar lo que en ese momento de su desarrollo es capaz de lograr.

Existe entonces una profunda relación entre la concepción biológica, psicológica y del papel que juega la asimilación estructuradora del sujeto de conocimiento y de la idea fundamental de la continuidad entre los mecanismos biológicos más generales y los que hacen posible la génesis de las funciones cognoscitivas y específicamente hablando de la función simbólica. Ya que para Piaget la psicogénesis sería incomprensible mientras no se consideren sus raíces orgánicas, (Inhelder, 1975).

Así, en el biológismo de Piaget se subraya la construcción gradual de los esquemas generada por la interacción sujeto-medio. Lo importante de esto es que puede ser aplicado para comprender y analizar el desarrollo de la expresión gráfica del niño la que también sigue un proceso constructivo que depende de una madurez biológica y por ende psicomotriz, así como de procesos cognoscitivos.

En segundo lugar la interacción de los factores sujeto-medio, desde el punto de vista interaccionista se considera el conocimiento como una relación de interdependencia entre el sujeto que conoce y el objeto de conocimiento, donde la interdependencia supone un trabajo

continuo de elaboración y descentración por parte del sujeto que conoce, elaboración que se realiza en dos direcciones complementarias pero interdependientes: a) la que conduce a la elaboración de formas de conocimiento o estructuras lógicas y matemáticas, y b) la que nos lleva al conocimiento de los objetos y relaciones espacio temporales y causales que los constituyen.

Piaget señala que al objeto se le conoce mediante aproximaciones sucesivas a través de las actividades del sujeto, así las experiencias en todos los modos de conocimiento juegan un papel importante, pero diferente según el conocimiento de que se trate, por lo que hay que tener presente la contribución del aprendizaje, que de acuerdo a Piaget se basa en el desarrollo de la inteligencia

Por lo tanto el interaccionismo sujeto-medio se traduce en colaboración no dissociable entre la experiencia y la educación, definiendo su teoría operatoria en los siguientes términos: " Las operaciones intelectuales, cuya forma superior es lógica y matemática, constituyen acciones reales desde el doble punto de vista de una producción propia del sujeto y de una experiencia posible sobre la realidad". (Wallon y Piaget, 1973, pg. 47)

Esto influye de alguna manera en la formación de los conocimientos, donde está presente la abstracción reflexiva y la abstracción simple

La abstracción reflexiva o de alto nivel corresponde a la abstracción de información a partir de la coordinación de las acciones que el sujeto ejerce sobre los objetos del ambiente, y que está vinculado a la experiencia lógico-matemática.

La abstracción simple o de bajo nivel precede a la reflexiva o de alto nivel, pero ésta no puede ser captada por el observador, sin embargo, ambas son una fuente de desarrollo intelectual ya que constituyen tanto el pensamiento de alto nivel como de bajo nivel, concepciones que han de ser diferenciadas conceptualmente si se quiere alentar experiencias de nivel alto que estimulen el desarrollo de la inteligencia, (Furth, 1978). Es decir que en el transcurso del desarrollo, el niño elabora una gran parte de nuevas estructuras cognoscitivas por medio de la reflexión acerca de las estructuras del estadio anterior y por la superación de las condiciones internas del sistema cognoscitivo precedente. (Wallon y Piaget en Dossier, 1973).

Por lo que es importante, en una teoría de aprendizaje, la distinción entre los dos tipos de abstracción, ya que ello permite comprender el por qué y el cómo de la formación de conocimientos, que permiten el desarrollo y estructuración de las manifestaciones gráficas del niño. (Inhelder, 1975).

En tercer lugar se caracteriza por un constructivismo psicogenético, que aborda el problema del paso de una etapa del desarrollo cognoscitivo a la siguiente mediante el estudio de los mecanismos que engendran la evolución de los conocimientos.

De acuerdo a la hipótesis fundamental del constructivismo psicogenético, ningún conocimiento humano está preformado ni en las estructuras constituidas del sujeto ni en la de los objetos, salvo las formas hereditarias muy elementales. Es por ello que el constructivismo intenta asegurar la continuidad entre las funciones del nivel superior e inferior, proponiendo un principio explicativo en el que cada nivel de cierta complejidad explica las transformaciones genéticas que conducen a los elementos nuevos del nivel siguiente, recurriendo a los mecanismos reguladores y autorreguladores.

Por ello, la teoría piagetina sostiene que la inteligencia es siempre activa y constructiva, es decir se construye activamente en cualquier situación con la que el individuo esté en contacto. El ingreso de un estímulo externo no se concibe como una asociación de elementos, sino como una asimilación por la inteligencia del niño, siendo ésta la totalidad de los mecanismos que el niño tiene a su disposición para pensar.

Por tanto, la inteligencia es una creación gradual de nuevos mecanismos de pensamiento lo que constituye los niveles de menor complejidad y los de mayor complejidad, por lo que cada uno de ellos se refiere a las diferencias en la estructura del pensamiento, diferencias que no se deben únicamente a un incremento de conocimiento sino a un cambio en la estructura del conocimiento. Este

es el motivo por el cual Piaget rechaza una edad fija para cada período o estadio, Furth (1978).

Por otra parte, se considera que las estructuras operatorias dan testimonio de la capacidad para compensar o anular las perturbaciones provenientes tanto de las modificaciones del medio como las que resultan de su propio crecimiento.

Una vez analizados los diferentes aspectos que caracterizan la teoría piagetiana resumiremos sus postulados respecto al desarrollo intelectual, sosteniendo que el desarrollo atraviesa por una serie de etapas en orden y secuencia constante, pero cuya aparición puede variar con respecto a la edad, y con lo que los psicólogos evolucionistas sostienen respecto al calendario madurativo. Así, cada nivel continua una nueva estructuración de elementos que lleven al sujeto a una construcción de conocimientos más consistentes y más estructurados.

FACTORES QUE DETERMINAN EL DESARROLLO INTELECTUAL.

El desarrollo es un proceso continuo a través del cual el niño construye lenta y progresivamente el conocimiento de su realidad con la que mantienen una estrecha relación (Piaget, 1975).

Así, en el desarrollo del niño se considera que las estructuras cognoscitivas presentan características propias de cada estadio del

desarrollo, así, estadios de menor conocimiento dan sustento al que sigue, lo que representa un progreso en la elaboración de las estructuras cognoscitivas. De manera general, se han considerado los cuatro factores que Piaget señala influyen en el desarrollo del pensamiento:

A.- Causas de crecimiento orgánico.

B.- Experiencias adquiridas a través de la interacción del niño con su mundo, haciendo la observación de los sucesos del porqué y cómo suceden las cosas, (experiencias adquiridas por la acción con los objetos).

C.- La transmisión de información por la interacción social.

D.- Equilibrio progresivo, que regula la interacción de las tres anteriores, (proceso regulador que tiende a una mejor adaptación)

Estos cuatro factores nos llevan a comprender que el desarrollo del niño es un proceso continuo que sigue una secuencia ordenada de etapas. Etapas que representa un grado o nivel de madurez, ya que no es suficiente crecer hacia arriba, pues parte del desarrollo implica una adaptación continua y progresiva.

Hay que hacer referencia a aquellos puntos de vista que determinan los procesos de madurez biológica, sin olvidar que los cambios en el desarrollo son producto de dos procesos básicos; los actos de

aprender y madurar. Cuando estos procesos actúan recíprocamente uno sobre el otro es difícil separar sus respectivos efectos es así que el crecimiento depende del proceso de maduración, el cual es un proceso biológico. Sin embargo, los procesos en actividades motrices dependen de madurar y aprender, por lo que se condicionan mutuamente.

Mussen (1972), considera que la maduración es un proceso de carácter orgánico o de cambio estructural que ocurre en el interior del cuerpo de un individuo siendo entonces relativamente independientes de las condiciones y experiencias al interactuar con su medio. Por todo ello, " Maduración se entiende como el desarrollo del organismo en función del tiempo y de la edad " (Mussen,1972, pg.24)

Sin embargo, el aprendizaje se ha considerado como el proceso mediante el cual una actividad tiene origen o es modificada por procedimientos de ejercicio (Hilgard, 1984 Pg.4). Los procesos de madurez influyen determinadamente en el proceso de desarrollo, dando pauta para entender la sucesión de etapas que son similares en todos los niños normales, lo cual se hace visible en sus diferentes adquisiciones cognoscitivas

Asimismo, Wallon (citado en Palacios 1990) señala que el psiquismo humano se construye como consecuencia de la interacción de lo biológico y lo social, ya que existe una lógica biológica, una organización y un calendario madurativo. Entonces la estructura donde se asientan los procesos psíquicos, y por lo tanto la psicología evolutiva no puede prescindir de las consideraciones del desarrollo

físico, como ya se mencionó, abre posibilidades evolutivas así como limitaciones al cambio, en determinado momento de la vida.

Hay que distinguir los rasgos evolutivos del desarrollo físico y psicomotor, donde el primero implica un proceso organizado que va de una inmadurez a niveles crecientes de madurez implicando a su vez una madurez cerebral en estrecha relación con la madurez conductual.

Y el desarrollo psicomotor está sujeto a leyes biológicas relacionadas con el calendario madurativo, entendiéndose que éste se ha manejado como la disponibilidad biológica que permite aprender tal o cual cosa en un determinado momento del desarrollo, (Palacios, 1990), y que no se pueden disociar

Es por ello que al estar relacionada la psicomotricidad con el calendario madurativo cerebral, el niño a través de sus movimientos y acciones tiene contacto con personas y objetos que se relacionan de manera constructiva.

Por tanto, el principal papel del desarrollo psicomotor es el control del cuerpo que da la posibilidad de acción y expresión, implicando tanto componentes externos o práxicos (la acción), como componentes internos o simbólicos (representación del cuerpo y sus posibilidades de acción), lo que representa implicaciones psicológicas del movimiento y la actividad corporal en la relación organismo y medio ambiente

Hay que recordar, que el desarrollo del niño se realiza a través de un proceso progresivo que se ajusta a dos leyes fundamentales del desarrollo:

A.- DESARROLLO CEFALO CAUDADO. Se refiere a la maduración que se origina desde la cabeza hasta la última vértebra de la columna; desde el período prenatal se desarrolla primero la cabeza y posteriormente las demás partes del cuerpo, asimismo, en el período post-natal, primero se dará el control de la cabeza y después las partes más bajas del cuerpo.

B.- DESARROLLO PROXIMO-DISTAL; el cual se efectúa del centro hacia afuera o sea, las que se encuentran más cerca del eje corporal, y del centro hacia los lados, por lo que en el período postnatal el niño por reacciones circulares primarias maneja aquellas partes de su cuerpo más próximas al tronco, como son las manos y las piernas, pero en una dirección de arriba hacia abajo, por ejemplo, se controla primero el hombro antes que el codo y la muñeca.

El desarrollo relacionado con la expresión gráfica, nos permite entender que los garabatos desordenados preceden a los de zigzag, lo que exige un movimiento de barrido del codo y que son anteriores a los garabatos circulares, que requieren de un movimiento de rotación de la muñeca, y no es hasta la edad preescolar cuando ejercen mayor control en la mano que les permita la realización de trazos más finos (como veremos son ampliamente considerados en la reeducación de la

escritura a través del arte), lo cual depende de un desarrollo tanto físico como psicomotriz.

Pues sabemos que el organismo se desarrolla de lo simple a lo complejo y de lo general a lo específico. Sin olvidar que el desarrollo psicomotor permite al niño controlar e integrar voluntariamente un mayor número de grupos musculares haciendo más precisos sus movimientos abriendo nuevas posibilidades a la percepción mediante la coordinación ojo-mano.

Por ello la mayoría de los investigadores del desarrollo han considerado que el desarrollo psicomotriz determina el grado de madurez de un niño en los primeros años, lo que hace de vital importancia las adquisiciones durante este periodo, pues cuando adquiere todas las condiciones neurológicas y por ende neuromotrices dará paso a la adquisición del lenguaje tanto oral como escrito, como resultado de la maduración progresiva e integral.

P. Vayer (1977), considera que el dinamismo neuromotor está estrechamente ligado a la actividad mental en general desde los actos motores hasta las representaciones mentales donde están implicadas las conexiones corticales, por la unidad fisiológica tálamo-cortical y cortical talámica que se traduce en el aspecto psicomotor del niño.

Igualmente Wallon (1974) considera que la exploración en el comienzo sensorio-motriz se va haciendo cada vez más abstracta apareciendo las mediaciones simbólicas (imitación, dibujo, juego simbólico y

lenguaje), que son de más alto nivel. Sin embargo, hay que señalar que el desarrollo psicomotor se produce por el doble estímulo de la maduración biológica inherente al proceso de crecimiento y de la estimulación social que el niño recibe, pues sin maduración de base no hay progreso y ésta por sí sola no da lugar al desarrollo y menos cuando se trata de adquisiciones más complejas, por lo que el niño requiere de situaciones y condiciones que estimulen el aprendizaje de determinadas habilidades (Palacios, 1990).

Es aquí donde se integran los dos procesos básicos señalados por Mussen (1972): aprender y madurar, pues ambos determinan los cambios del desarrollo, por lo que no hay que perderlos de vista.

En el enfoque constructivista de Piaget se han realizado consideraciones amplias de las manifestaciones sucesivas de su desarrollo, donde señala que el organismo se desarrolla a expensas del medio y por una asimilación de los elementos que se encuentran en su entorno, donde los esquemas motores están en constante actividad con las circunstancias externas que permiten su crecimiento y transformación por una asimilación para llegar a la adaptación.

Por ello, existe una estrecha relación entre la actividad física y la madurez biológica que permite desarrollar las capacidades intelectuales mediante la actividad funcional entre las actividades motoras y la representación, generando la continuidad de las estructuras sucesivas, permitiendo el desarrollo cognitivo que determinan el aprendizaje.

Donde el desarrollo del sistema nervioso muestra que existe sucesión en la formación de las estructuras anatómicas que posibilitan las manifestaciones de todo tipo de actividad, desde las más elementales hasta aquellas que implican dominio de representación concreta o de representación simbólica y de sus combinaciones (Wallon, 1974). Combinaciones que son claras en la expresión gráfica, ya que al dibujar se concretiza una realidad que antes era simbólica.

PROCESOS MENTALES SUPERIORES

Los procesos mentales superiores son factores importante que hay que considerar ya que en primera instancia nos permite entender que estos se refieren a las funciones que intervienen en la comprensión y el estudio del mundo que nos rodea, factores como: percepción, formación de conceptos, lenguaje, abstracción, solución de problemas y el desarrollo del pensamiento" (Mussen, 1972, pg.54)

Para entender la expresión gráfica y su relación con los procesos mentales superiores comenzaremos diciendo que a lo largo del desarrollo estos procesos juegan un papel muy importante por lo que analizaremos la función que tiene cada uno de ellos, función que se ve reflejada en las manifestaciones gráficas del niño.

La percepción tiene un papel muy importante ya que sabemos que el mundo perceptivo del niño es rico, complejo y ordenado, así su competencia y destreza de la que dispone a muy temprana edad están al servicio de la relación del niño con el mundo, tanto de los objetos como de las personas, lo que en determinado momento le permite el desarrollo de sus procesos cognitivos básicos.

Sin embargo, en edades más avanzadas existen procesos cognitivos básicos como la atención y la memoria que en la primera infancia se pueden estudiar mediante los procesos perceptivos, dado que el sujeto es más visual.

Pues se ha observado que los bebés alcanzan en los primeros meses un nivel de funcionamiento semejante a la del adulto, lo cual no es aplicable a ningún otro proceso psicológico complejo.

Es importante señalar que pese a los progresos en el desarrollo perceptivo aún carecen de un adecuado progreso en sus capacidades más complejas, como es prestar atención, interpretar lo que perciben, etc. Por tanto el desarrollo de la percepción es importante ya que permite al niño establecer contacto con su medio ambiente a través de los sentidos, mostrando entonces más atención a aquello que puede tener consecuencias para él.

No hay que olvidar que el niño atiende a los estímulos que poseen características atractivas y que presentan cierta complejidad, lo que da nociones de la existencia de habituación, memoria y capacidad de

retener información desde el principio de su vida, información que sufre modificaciones por la misma evolución.

Esto es comprensible cuando en el niño se activan sus procesos de atención que se mantienen hasta que se produce la habituación; así, a medida que el niño crece atiende a aquello que es más complejo y lo que puede asimilar, almacenando experiencias, expectativas, intereses, motivaciones, etc., y tras un largo proceso de desarrollo explorará su entorno, no por las características del objeto, sino por las características de él mismo (Inhelder, 1975), lo que permite ver el manejo de la abstracción reflexiva (o de alto nivel) y la abstracción empírica (o de bajo nivel) en las manifestaciones gráficas del niño, cuando dibuja lo que es simple, interesante, complejo, organizado, etc., así como sus experiencias más significativas para él.

Otro avance, igualmente importante, es cuando el niño percibe la discrepancia y la complejidad; la primera se da cuando la información almacenada es parcialmente discordante con el nuevo estímulo. La segunda es cuando el niño por su madurez es capaz de comprender los estímulos más complejos; así, su capacidad de competencia es mejor, pues ya dispone de los factores madurativos y cognitivos para analizar su realidad e interpretarla. Esto es observable cuando en los dibujos del niño existe una transparencia que más tarde lo llevarán al análisis del orden, complejidad y discrepancia de sus representaciones con respecto a una realidad objetiva.

Así el desarrollo de la percepción y el interés por las formas son dos aspectos que se presentan a temprana edad y su capacidad para distinguir las formas complejas, como los números y las letras, se dará paulatinamente llevando al niño a la diferenciación de los trazos, (a la edad de 4 a 8 años). Del mismo modo existe un progreso paulatino en la discriminación de formas, lo que depende de la madurez y la práctica que permite la percepción de invariantes, y que influye de alguna manera en la adquisición de la lectura del niño, pero que se deriva de la discriminación de formas simples.

Igualmente la percepción de partes, detalles, conjunto y constancias perceptuales se van desarrollando con la edad, ya que en las primeras etapas del desarrollo atiende a los estímulos de una manera global y posteriormente su percepción se va afinando haciéndose más específica o selectiva en cuanto a los elementos que lo componen, lo que es visible en las expresiones gráficas de los niños. Cuando sus manifestaciones gráficas indiferenciadas van logrando paulatinamente su especificación. Por lo que se piensa que hasta la adolescencia es cuando realiza una clara diferenciación entre las partes y el todo. Sin embargo de acuerdo a Goodnow (1985) tiene que estudiarse con más profundidad pues el niño pequeño también muestra cierta organización.

La formación de conceptos, es otro aspecto importante que supone el descubrir y definir los rasgos críticos comunes a un grupo de objetos o acontecimientos. Definiéndose entonces como un sistema de organización para aplicar elementos de experiencias pasadas a un

objeto (estímulo) presente. Suponiendo que el estímulo produce algún efecto sobre el sujeto, y al percibir el objeto es interpretado atribuyéndole un sentido que se relaciona con otras actividades del organismo, existiendo entonces una imitación diferida, sucesos que tienen lugar de manera sistemática.

Así, las experiencias con los objetos determinan la reacción del sujeto ante objetos del mismo nombre y de clase afín, y al definir las propiedades de los conceptos identificamos la forma en que se organizan las experiencias.

No obstante, a los conceptos se les aplica una imagen verbal, por lo que el concepto mismo es un sistema de actividades internas que representan sentimientos, impresiones y respuestas asociadas a dichos conceptos, Mussen, (1972).

Claro está, que el acervo de conceptos depende del acervo cultural y de las experiencias pasadas, lo que está determinando la diversidad de los tipos de conceptos de que dispone, lo que es observable en la expresión gráfica como actividad artística, donde los temas dependerán de ambas condiciones.

La habilidad para formar conceptos se relaciona íntimamente con la adquisición del lenguaje, pues una vez que se han aprendido los nombres o las asignaciones aplicadas a los objetos y acontecimientos el niño reaccionará de la misma manera ante los estímulos con el mismo nombre, lo cual se conoce como mediación verbal, que son

respuestas que el niño puede decirse a sí mismo, por ejemplo, *lo más importante es el tamaño no el color*, mediaciones que permiten aprender con facilidad las transposiciones o las selecciones relacionadas; así, a medida que existe un progreso en su capacidad verbal les resulta relativamente fácil aprender y dominar los cambio de inversión.

Estas mediaciones, de acuerdo a algunos estudios, han demostrado que son de vital importancia en la formación de conceptos, la solución de problemas, el pensar y el aprender.

Por lo tanto, los niños que manejan mediaciones verbales y tienen la capacidad para aprender los cambios inversos cuentan con el concepto de la dimensión crítica, lo que progresa, conjuntamente con el dominio del lenguaje.

Por supuesto, la tendencia a formar conceptos de acuerdo a la edad, distingue dos tipos de organización:

La organización de tipo horizontal, que comprende conceptos aproximadamente iguales en extensión, donde están comprendidos los primeros conceptos que va formando el niño, del mismo modo que sus percepciones son globales e indiferenciadas; por ejemplo, todos los animales que observa los nombra perro, esto refleja su limitada experiencia y capacidad lingüística, y a medida que sus percepciones se hacen más precisas sus experiencias son más variadas aumentando su

vocabulario y sus conceptos también se hacen más afinados y diferenciados.

Por lo tanto sus conceptos se tornan mutuamente exclusivos, pero siguen siendo horizontales por estar ligados a sus características externas. Sin embargo, aún no es capaz de describir o comparar un acontecimiento, pero cuando lo logre sus conceptos se convertirán en verdaderos y esto nos indicará que el niño ha realizado abstracciones, dando paso a la conceptualización de orden superior o sea de tipo vertical.

Así la organización de tipo vertical se refiere a conceptos que se generan de manera progresiva y creciente por lo que el niño realiza abstracciones para formar categorías de orden superior identificando los elementos comunes en sus conceptos. Lo que se logra hasta la edad escolar, etapa decisiva en la que el niño amplía sus experiencias y por lo tanto su vocabulario.

Por todo ello y considerando que la formación de conceptos y la función semiótica se van desarrollando conjuntamente, así la expresión gráfica presenta similares características, por lo que nos atrevemos a decir que su desarrollo va de una organización horizontal a una organización vertical.

El desarrollo del lenguaje; igualmente es de suma importancia ya que constituye la base de toda comunicación social y del cual depende el

funcionamiento de la estructura social y la transmisión del acervo cultural de una generación a la siguiente.

Hay que tener presente que la adquisición de la palabra es importante para la abstracción y la formación de conceptos, así como para el aprendizaje y el desarrollo de los procesos mentales superiores implícitos tales como: planear, pensar, discurrir, prestar atención, recordar y juzgar, lo que da pauta a un buen desarrollo psicológico y de no ser así sería difícil el desarrollo intelectual y cognitivo del niño.

Cabe señalar que el niño comprende el lenguaje cuando empieza a practicar asociaciones significativas entre las palabras y lo que representan, lo cual se efectúa a fines del primer año de vida, sin embargo, posteriormente a la adquisición de sus primeras palabras se observa cierta lentitud en el desarrollo de esta área, pues se enfoca más al control de sus actividades motrices (andar, explorar, etc.,) olvidando relativamente el lenguaje.

Una vez que se satisface sus necesidades motrices se efectúan avances notorios en su lenguaje ampliando su vocabulario a partir del segundo año, pronunciando y entendiendo las palabras, entonces su vocabulario es más preciso y por ende más comprensible.

Durante los años preescolares la estructura de su lenguaje cambia rápidamente aumentando la frecuencia de verbos, adjetivos, conjunciones y preposiciones lo que permite al niño que a los cuatro

años la distribución de las partes de su oración sean semejantes a las que el adulto maneja en una conversación. Es así que se considera que las condiciones del medio son un factor que favorece el desarrollo del lenguaje temprano pues la estimulación y la comunicación incrementan el vocabulario del niño.

Es interesante ver como su conducta se ve influida por el lenguaje ya que éste le permite realizar más fácilmente las discriminaciones sencillas y relaciones de formas y estímulos diferentes haciéndolos más discernibles.

Por lo que se establece una relación entre el aprendizaje complejo y la formación de conceptos ya que ambos dependen del lenguaje en mayor grado y los progresos que se van dando en este permiten la regulación y control de su conducta.

Luria (en Mussen, 1972), señala que el lenguaje del niño dirige la solución a los problemas siendo entonces su lenguaje pleno, y a medida que domina sus acciones se va haciendo cada vez más abreviado y concreto.

Observandose que el niño deja de decir en voz alta y de forma completa lo que hace, por lo que su estructura gramatical se torna fragmentada pronunciando palabras separadas que indican objetos o acciones en puntos críticos de sus actividades y después de cierto tiempo deja de hablar ejecutando sus tareas en silencio, pero esto no quiere decir que el lenguaje ha desaparecido sino que está utilizando

nuevas formas. Por tanto Luria considera que el lenguaje es; "un instrumento esencial mediante el cual el niño encuentra su posición en el mundo externo" (Mussen 1972, pg.79).

Lenguaje que funciona principalmente como mediador de la comunicación, pero gradualmente se convierte tanto en mediador como en el regulador más importante de la conducta.

Así, el lenguaje pleno y manifiesto se transforma gradualmente en lenguaje interno, cumpliendo la función de movilizar las conexiones sistematizadas de las experiencias pasadas las que orientan en las nuevas condiciones y regulan las acciones futuras. Por lo tanto, puede considerarse que el lenguaje del niño está indisolublemente enlazado, y en esta forma hace concreto su pensamiento, participando en aquellas actividades que realiza en silencio, y una de estas actividades es la expresión gráfica que como ya se ha mencionado permite concretar el pensamiento y va acompañada del lenguaje, expresión gráfica que también es determinada como un medio de comunicación.

Investigaciones recientes han considerado que a los cinco años y medio de edad casi todo nuevo aprendizaje comprende el lenguaje, y las conductas que se aprenden con el uso de este se adquieren con rapidez, es altamente estable y se generaliza con amplitud, que aquellas que no presentan una participación verbal.

Piaget (1981), sin embargo, considera que aquellos sonidos emitidos que tenían un carácter de juego imitativo, a partir de los ocho meses y con los primeros fonemas <mamá, papá> comienza a desarrollar un elemento de naturaleza intelectual, que sin duda tiene un componente afectivo. Así la comprensión se funda sobre la fusión afectiva de los momentos y estímulos que el niño comparte con su madre y que van acompañados de la palabra, palabras que están en estrecha relación con sus necesidades y deseos lo que permite la ampliación de su lenguaje.

Cabe mencionar que Piaget hace depender la adquisición del lenguaje del desarrollo de la función simbólica, la que tiene lugar cuando se han desarrollado las funciones cognoscitivas básicas y específicas del pensamiento; constancia de objeto, nociones espacio-temporales y causalidad, mediante el interjuego de las funciones de adaptación, (asimilación y acomodación) y organización, también llamadas funciones invariantes, (Enciclopedia Oceano, 1980).

Sin embargo, Furth (1978), quien maneja la teoría de Piaget aplicada a la escuela, considera que dicha teoría le da esencia al pensar y al desarrollo sin tener que recurrir a un lenguaje social, porque el "pensar" es una actividad que se regula a sí misma, comienza antes que el lenguaje y va más allá del mismo, no obstante señala que existen numerosas teorías del desarrollo que le asignan al lenguaje un papel preponderante, ya que es utilizado con el propósito de comunicarse y contribuye con la acción de pensar, pero sólo de manera periférica.

Igualmente considera que Piaget maneja dos aspectos: primero, la diferencia que existe entre saber una palabra y comprender una situación, por lo tanto un niño <<sabe más de lo que dice>>, así su pensamiento es más avanzado que su lenguaje, o bien, su pensamiento no está alimentado por el lenguaje, concluyendo que el conocimiento de la palabra no es garantía de una comprensión intelectual adecuada.

En segundo lugar, existe la necesidad de contar con mecanismos formales de pensar para dominar las dificultades del medio lingüístico, este punto señala el papel del lenguaje dentro del marco del desarrollo donde afirma que el lenguaje puede convertirse en un medio adecuado para la estimulación del pensamiento y para su posterior exploración; pero esto, sólo será posible cuando el niño cuente con los mecanismos formales para pensar, los cuales Piaget señala como la etapa avanzada correspondiente al pensar adulto, (teorizar sobre las posibilidades y situaciones hipotéticas, de combinar, de tener en la mente el significado y las interrelaciones de varias hipótesis). Así, el lenguaje verbal es el medio más difícil para el pensamiento y es inapropiado como alimento intelectual de los niños.

No obstante, hemos de considerar que el lenguaje es de vital importancia en diversas actividades y por supuesto en las manifestaciones gráficas que como ya se mencionó ambos comparten un deseo de comunicación que de otra manera no se lograría.

DESARROLLO DEL PENSAMIENTO

Hablar del desarrollo de la inteligencia, es hablar de las diversas definiciones, sin embargo, la mayoría de ellas contemplan la capacidad de pensar y razonar en términos abstractos sirviéndose de estas funciones con fines de adaptación, lo cual hace difícil separar la inteligencia de otras funciones cognoscitivas.

Es así que Piaget considera la inteligencia como una conducta de adaptación, existiendo una mediación con el medio organizando el pensamiento y la acción (Mussen ,1972, pg.92)

Este funcionamiento intelectual determinado por la herencia específica se complementa con un conjunto de características funcionales innatas que se encuentran en el centro de la inteligencia constituyendo elementos comunes invariables en medio de un ambiente de cambios estructurales y a través de dicho funcionamiento es como se van construyendo la sucesión de estructuras cognoscitivas, pues todo acto inteligente supone la continuidad y conservación de un cierto funcionamiento.

Es por ello que las dos características fundamentales del funcionamiento intelectual son la organización y la adaptación que abarcan dos subpropiedades estrechamente relacionadas, y complementarias pero conceptualmente distintas y que son la asimilación y la acomodación que representan las invariantes

funcionales que al mismo tiempo permiten el desarrollo de la inteligencia, y cuando éstas se encuentran en equilibrio en un acto de inteligencia constituyen la adaptación intelectual; así, tanto la organización como la adaptación suponen una coherencia subyacente.

Igualmente la adaptación de acuerdo a Piaget se refiere al intercambio entre el organismo y el ambiente donde la asimilación y la acomodación están en equilibrio.

Específicamente diremos que la asimilación es una tendencia a incorporar experiencias nuevas a los esquemas existentes o a formar otros nuevos, existiendo la tendencia a interpretar entradas ambientales de tal manera que sean comprensibles y utilizables. Mientras que la acomodación es la tendencia a revisar los esquemas para incluir experiencias nuevas. Por lo tanto, el sujeto altera su conducta en respuesta a las realidades ambientales.

El equilibrio es una forma de autorregulación que conduce al deseo de poner orden y estabilidad en las percepciones del mundo y disminuir la inconsistencia, por tanto, es una regulación interna del desarrollo, es por ello que las acciones del sujeto presentan una estructura y que al interactuar con el medio llevará a cabo las combinaciones diversas de asimilación y acomodación.

Sin embargo, hay que entender por esquema la estructura cognoscitiva que se refiere a una clase semejante de secuencias de acciones las

que son totalidades fuertes, e integradas y cuyos elementos de comportamiento están íntimamente relacionados, siendo entonces una conducta organizada lo que le permite combinar las experiencias en sistemas coherentes.

Los esquemas por ser estructuras cognoscitivas constituyen una forma más o menos fluida y una organización plástica a la cual se asimilan las acciones y objetos en el transcurso del funcionamiento cognoscitivo, y por ser estructuras son elaboradas y modificadas por el funcionamiento intelectual mediante una actividad asimilativa.

Una característica del esquema asimilador es la acción repetitiva, también llamada asimilación funcional, que está presente desde el nacimiento, por lo tanto una vez constituido un esquema se aplica una y otra vez a los aspectos asimilables del ambiente.

Cuando los esquemas se aplican en un campo más amplio, y se asimilan objetos nuevos y diferentes, se habla entonces de una asimilación generalizadora, la cual se transforma en una asimilación reconocitiva cuando en las consecuencias de esta diferenciación exista en un esquema inicialmente indiferenciado dándose el reconocimiento elemental de determinados objetos.

Así, que las tres características funcionales y evolutivas básicas de todos los esquemas asimilativos son: repetición, generalización y diferenciación, siendo una de las características de los esquemas formar relaciones cada vez más complejas y relacionarlas con los

demás esquemas. Lo que da paso a la asimilación recíproca la cual se da cuando dos esquemas se unen para formar un esquema único, donde un esquema asimila al otro, formandose como una nueva totalidad, (Flavell, 1987)

Sin embargo no hay que perder de vista que la organización, la asimilación y la acomodación constituyen el funcionamiento cognoscitivo, (Flavell, 1987, pg. 67).

Después de haber realizado algunas consideraciones del desarrollo cognoscitivo y haber entendido los elementos básicos que lo determinan. Es necesario retomar lo estadios señalados en la teoría Piagetiana considerando las etapas distintas del desarrollo intelectual, cuyo orden de sucesión es constante.

Los estadios juegan un papel muy importante por tener un carácter integrativo, pues cada estadio reorganiza e integra las estructuras que se han construido en el estadio anterior, pero a un nivel más equilibrado, preparando las condiciones que permitan al sujeto pasar a un estadio de mayor complejidad, es por ello que estadios de menor conocimiento dan sustento al que sigue, lo que representa un progreso en la elaboración de las estructuras cognoscitivas.

Hay que tener presente que Piaget explora sistemáticamente todos los aspectos de las funciones cognoscitivas tanto desde el punto de vista de los sectores involucrados (clasificación, seriación, nociones espaciales y temporales, combinatoria lógica, etc.) como desde el

punto de vista de las funciones psicológicas en juego (percepción, memoria, representación, inteligencia) llegando de este modo a determinar en el pensamiento del niño grandes estadios del desarrollo, trazando igualmente las grandes etapas del desarrollo del pensamiento, las que se caracterizan por la aparición de estructuras que, como ya se menciona, se van diferenciando de un período a otro en forma organizada y en función del equilibrio creciente (Piaget,1986).

LOS ESTADIOS DEL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO

Exponer los estadios del desarrollo del pensamiento es con el propósito de analizar su relación con el desarrollo de las manifestaciones gráficas, como es el dibujo, ya que en cada estadio existen estructuras cognoscitivas que tienden a un nivel de equilibrio hasta llegar a ser estables, lo que permite integrar sistemas más complejos determinando las diferenciaciones sucesivas de las estructuras anteriores dando paso a las de mayor complejidad, lo que ocurre del mismo modo en la expresión gráfica

Una vez hechas estas consideraciones, señalaremos los cuatro períodos del desarrollo intelectual y que permiten poner en relieve el doble aspecto del desarrollo, que corresponde a la continuidad funcional y discontinuidad estructural.

La continuidad funcional se da en el sentido que cada etapa prepara la siguiente donde es posible seguir paso a paso el acrecentamiento de las posibilidades del niño. La discontinuidad estructural, en el sentido que las grandes etapas están jaloneadas por cambios cualitativos en los que se alcanzan nuevos estados de equilibrio, por reorganización completa, en una nueva estructura de conjunto del pensamiento infantil.

Hechas estas consideraciones, se mencionarán los tres estadios del desarrollo:

I.- **PRIMER PERIODO SENSORIO-MOTOR** (de 0 a 2 años). Se caracteriza por la inteligencia pre-representacional y pre-verbal. Así, el periodo de la inteligencia sensorio-motora se da desde el nacimiento hasta la aparición del lenguaje; dicho periodo a su vez, se subdivide en 6 estadios.

I. 1.-De 0 a 1 mes que corresponde a los ejercicios reflejos

I. 2.-De 1 mes a 4 meses y medio, aparecen los primeros hábitos, comienzo de las reacciones circulares primarias, así como actividades del propio cuerpo.

I. 3.- de 4 meses y medio a los 9 meses, coordinación de la visión y la prensión y comienzo de las reacciones circulares secundarias, diferenciación entre los medios y los fines, pero sin fines previos en el caso de adquisiciones de nuevas conductas.

I. 4.- De los 9 mese a los 11 o 12 meses, coordinación de los esquemas secundarios utilizando, en ciertos casos, medios conocidos con la finalidad de alcanzar un nuevo objetivo, búsqueda del objeto desaparecido pero sin coordinación de los desplazamientos sucesivos.

I. 5.- de los 11 o 12 meses a los 18 meses, diferenciación de los esquemas de acción por reacción circular terciaria variación de las condiciones por exploración y tanteo dirigido, descubriendo nuevos medios. Búsqueda del objeto desaparecido con localización en función de los desplazamientos sucesivos perceptibles con iniciación del grupo práctico de desplazamientos. Utiliza la experiencia, interesandole lo novedoso por lo que existe una finalidad en su acción.

I. 6.- De los 18 a los 24 meses aproximadamente, comienzo de la interiorización de los esquemas y solución de problemas con detención de la acción y comprensión súbita. Generalización del grupo práctico de los desplazamientos con incorporación en el sistema de algunas traslaciones no perceptibles. Por lo tanto es un punto en el que se perfecciona la inteligencia sensoriomotriz logrando la permanencia del objeto.

Como se puede observar en el transcurso de los seis sub-estadios existe una organización de los movimientos y desplazamientos, que centrados al principio en el mismo cuerpo, se descentran paulatinamente y llega al espacio en el cual el niños se sitúa como

un elemento entre otros, donde se puede ver que la descentración progresiva es seguida del nivel representativo, en términos de operaciones mentales y no simplemente de acciones.

Estas consideraciones son aplicables a la expresión gráfica ya que de la ejercitación y desplazamientos motores se originan los garabatos y las primeras manifestaciones gráficas y a medida que va teniendo nuevas experiencias pasa de la centración a la descentración logrando la representación en términos de operaciones mentales. Lo que explica que al realizar sus garabatos tiene una comprensión súbita que asocia a los estímulos de su ambiente.

II.- SEGUNDO PERIODO DE PREPARACIÓN DE LAS OPERACIONES CONCRETAS, por lo que se divide en dos sub- periodos: periodo preoperacional (de preparación), y el periodo de operaciones concretas (de consolidación), (de los 2 a los 7 años y de los 7 u 8 a los 11 y 12 años respectivamente). Significativo por la aparición de la función semiótica o representativa, el lenguaje hablado y el pensamiento prelógico, que serán analizados con profundidad más adelante.

PERIODO PREOPERACIONAL: Sub- periodo de preparación funcional de las operaciones de estructura preoperatoria que se subdivide en 3 estadios.

A. 1.- De los 2 años a los 3:6 o 4 años, aparición de la función simbólica y comienzos de la interiorización de los esquemas de acción en representaciones, por lo que dada su complejidad se tiene menos

información sobre el proceso del pensamiento por no existir dominio sobre el lenguaje, lo que impide que se de la conversación. Sin embargo, aparece la función simbólica en sus diferentes formas: lenguaje, juego simbólico, imitación diferida y dibujo, así como el comienzo de la imagen mental, concebida como una imitación interiorizada.

Por otra parte, en el plano de la representación naciente existen dificultades de aplicación en el espacio no inmediato y en el tiempo no presente en los esquemas de objeto, espacio, tiempo, y de causalidad ya utilizados en la acción.

A 2.- De los 4 a los 5 años y medio, se presentan organizaciones representativas fundadas sobre figuraciones estáticas, así como una asimilación a la acción propia. El carácter de las primeras estructuras representativas que se observan en este nivel es la dualidad de los estados y de las transformaciones, donde las primeros son pensados en calidad de configuraciones y las segundas son asimiladas a acciones.

A 3.- De los 5 años y medio a los 7 u 8 años; se presentan las regulaciones representativas articuladas, fase intermedia entre la conservación y la no conservación. Comienzo de uniones entre los estados y las transformaciones determinadas por regulaciones representativas que permiten las formas semirreversible.

PERIODO DE LAS OPERACIONES CONCRETAS: Sub-periodo de estructuración propiamente operatorio, periodo de consolidación.

Periodo que se presenta desde los 7 u 8 años aproximadamente hasta los 11 o 12 años, se caracteriza por darse el completamiento de estructuras, todas ellas reducidas en un plano lógico, lo que en la teoría de Piaget se consideró como agrupamientos, según las percepciones de similitud, influido por el progreso que presenta en sus habilidades lingüísticas que juegan un papel muy importante en la abstracción y la solución de problemas. A los 7 años, aproximadamente, el niño empieza a referir diversos aspectos o dimensiones de una situación a otra llegando finalmente a la noción de conservación, lo que Piaget llamo principio de invarianza: atendiendo a lo que permanece constante, presentando en su pensamiento predominio de elementos de reversibilidad y de compensación, pero limitados a una acción física. Es por ello que al utilizar el concepto de reversibilidad el niño puede interrumpir una serie de pasos en la solución de un problema y analizar los anteriores si este no le sale bien.

Por tanto, el periodo de preparación y organización de las operaciones concretas de clase, relaciones y números, se caracterizan por la manipulación de objetos, lo que está presente desde los 2 hasta los 11 o 12 años aproximadamente.

Es así, que en el periodo de las operaciones concretas el niño se sirve de la lógica y el razonamiento en forma elemental llevándolos a la práctica, como se ha mencionado, en la manipulación de objetos y no en las proposiciones verbales. Por lo que dependen de la experimentación y no de la reflexión o del razonamiento hipotético deductivo ya que sus operaciones siguen ligadas a la acción.

Así, Piaget y sus colaboradores encontraron en sus investigaciones experimentales que el niño entre los 8 y 10 años no presenta dificultades en las clasificaciones, seriaciones, correspondencia uno a uno, etc., pero si en problemas verbales de relaciones lógicas, pues requieren del manejo de operaciones formales.

Las características de este periodo asociadas a la expresión gráfica nos permiten ver que al dar inicio la función semiótica, el niño va generando imágenes mentales que se hacen visibles en sus manifestaciones gráficas,

III.-TERCER PERIODO DE LAS OPERACIONES FORMALES: (de los 11 a los 15 años) se caracteriza por un pensamiento lógico abstracto.

Este periodo de las operaciones formales es la etapa final del desarrollo intelectual empieza tempranamente al entrar a la adolescencia, donde el niño ya es capaz de manejar operaciones, esto es, mediante proposiciones simbólicas. Mientras un niño de operaciones concretas opera con situaciones reales, un niño del

periodo formal considera leyes generales, donde el pensamiento maneja leyes hipotéticas sobre lo real. Por lo que su pensamiento independientemente de la acción opera sobre material simbólico.

Por otra parte se ha observado que en este periodo el lenguaje se hace más abreviado y más interno, formulando normas donde utiliza una gran cantidad de autoinstrucciones, así el uso de su lenguaje interno se relaciona, indudablemente, con el progreso de las funciones cognoscitivas.

En esta etapa el adolescente tiene la capacidad de formular hipótesis respecto a los problemas que se le presentan así, como poder de solución lo cual logra mediante el razonamiento científico y la lógica formal, además posee una gran capacidad crítica evaluando su pensamiento y analizando la calidad de la lógica que emplea. Todo ello le permite considerar hipótesis que pueden ser verdaderas o falsas, por lo que hace razonamientos prescindiendo de su contenido concreto, llevándolo a discurrir científicamente, y sus especulaciones se regirán por normas lógicas. Es por ello que el adolescente a los 15 años está en condiciones de manejar operaciones formales como la que utiliza el adulto.

Por todo ello la expresión gráfica es más estructurada, realista, detallista, etc. lo que hace de sus manifestaciones un espejo en el cual se observan los conocimientos que el niño es capaz de manejar. Esto determinado principalmente porque su pensamiento opera con material simbólico.

En resumen, se puede decir que estos tres periodos constituyen procesos de equilibración sucesiva, ya que desde que se alcanza el equilibrio sobre un punto, la estructura se integra en un nuevo sistema de formación hasta llegar a un equilibrio siempre más estable y de un campo siempre más extenso. (Osterrieth, 1976)

Una vez que el niño realiza sus representaciones gráficas con las características de el periodo sensorio-motoriz, paulatinamente dará paso al periodo preoperacional, en el que nos damos cuenta que es posible analizar el desarrollo cognoscitivo en una de las actividades elementales del niño pequeño, entendiendo de igual manera el porqué los niños desde los primeros años hasta la edad de los ocho años pintan los mismos temas y siguen cierta secuencia en sus trazos como lo señala Glyn (1990).

Como ya vimos el niño del periodo preoperacional presenta en su comportamiento y pensamiento cierto egocentrismo, dibujando lo que para él es "X" objeto aunque no exista una representación real de lo que intenta expresar. Así sus dibujos son de tipo intelectual, por dibujar lo que él sabe que existe, esto representa un avance importante pues da indicios de que está utilizando, de forma elemental, la lógica y el razonamiento, aún centrado en la acción

La centración característica de su pensamiento lo lleva a representar lo más significativo del objeto o acontecimiento, centrando su atención en aquello que para él es más importante, realizando

entonces transparencias sin tomar en cuenta los rasgos que podrían equilibrar y compensar los efectos distorsionados. Por lo que centra su atención a aspectos o configuraciones sucesivas (estados) de una cosa más que en las transformaciones mediante las cuales un estado es convertido en otro, siendo entonces su pensamiento estático e inmóvil, lo que es perceptible en sus expresiones gráficas donde sólo modifica una parte de su dibujo, ya que el dirigir su atención a las transformaciones el niño se enfrenta a grandes dificultades, lo cual es perceptible en el ejemplo de (Piaget, 1981) sobre la descripción de la caída de una varilla.

El equilibrio es otra característica importante, esta ausencia del equilibrio estable entre la asimilación y la acomodación en el periodo preoperacional hace que la organización cognoscitiva se desorganice durante el proceso de acomodación a nuevas situaciones para asimilar lo viejo en forma coherente que le permita conservar aspectos fundamentales de la organización asimilativa previa. Así su vida cognitiva como afectiva tienden a ser inestables, cambiantes y discontinuas de un momento a otro y que se observa en la expresión gráfica cuando deja de dibujar por su inconsistencia, y que al pedirle que dibuje, manejando su expresión como test proyectivo, sus dibujos darán indicios de su inestabilidad bajo el control de sus acciones lo cual es "normal" por sus características evolutivas y cognoscitivas.

La acción es otra característica del pensamiento preoperacional donde tiende a funcionar con imágenes concretas y estáticas de la realidad y no con signos abstractos y esquemáticos, así aunque el niño se

represente la realidad sus representaciones, tanto en su forma como en su aparición, son mucho más próximas a las acciones que manifiestan los niños mayores o los adultos. Así el niño preoperatorio se limita a representarse las sucesiones de los acontecimientos de la realidad tal como lo haría en la conducta manifiesta, siendo incapaz de esquematizar, reordenar y en general de dar nueva forma a los hechos tal como lo realiza el niño mayor. Demostrando que conceptos abstractos difícilmente los representa.

Por ello su pensamiento es concreto lo que implica el manejo del realismo y las cosas son representadas de acuerdo a lo que aparentan ser en la percepción inmediata y egocéntrica. Esto da pauta para proporcionar estimulación al niño que le permita materializar aquellos conceptos que para él son concretos más no simbólicos, y por tanto, los pueda representar gráficamente

Otro aspecto igualmente importante considerado por Piaget es la reversibilidad, para entenderla hay que considerar que el pensamiento reversible es aquel que es factible y móvil en equilibrio estable, capaz de poder corregir aspectos superficiales distorsionadores por medio de descentraciones sucesivas y rápidas. Sin embargo el pensamiento preoperacional sumamente concreto no presenta esta característica, desde el momento que sólo repite hechos irreversibles de la realidad, por consiguiente el pensamiento es irreversible en el sentido que es negada la posibilidad de efectuar una operación inversa a una premisa inicial inalterada. (en Balada 1987).

Lo anterior es manifestado como una incapacidad de poder dibujar trayectorias observandose la característica de irreversibilidad que

impiden las transformaciones tanto topológicas como proyectivas, consideradas por Piaget, señalando que la primera corresponde al espacio en el que intervienen las connotaciones de proximidad, separación, orden-entorno (las dimensiones), cerramientos, continuidad, discontinuidad, cerrado, abierto y envuelto. Donde no son necesarios la línea, la medida, la distancia, la perspectiva, ni las proyecciones.

Sin embargo el niño poco a poco advierte que algunos contornos están cerrados o que una línea regular es diferente a una línea accidental, creando figuras regulares. Por lo que se puede decir que el niño en el periodo de las operaciones concretas únicamente advierte las relaciones de acercamiento y orden. Así Piaget habla del sentido topológico haciendo referencia al termino matemático. Cada niño evoluciona a ritmos diferentes y existe una transición de un espacio a otro.

Por otra parte las nociones de espacio proyectivo (orientación izquierda-derecha) indican que desde la edad de los 4 a 5 años el niño comienza a afirmarse sobre el espacio topológico, aunque en las representaciones domine el punto de vista egocéntrico sobre la pluralidad de los puntos de vista, así como lo intuitivo domina sobre lo operativo.

Por ello el espacio proyectivo se ha de entender como la organización de líneas curvas y rectas conjuntamente con el sistema de perspectivas, ya que tienen relación con las medidas o formas (al margen de la métrica), situandolo entre la edad de los 6 y 10 años

El espacio euclidiano tiene las características del topológico y el proyectivo con la introducción de la métrica, donde intervienen, distancias, medidas y ángulos. situándose entre los 8 y los 16 años, (Balada, 1987, ps.49 51), y cuando a alcanzado el nivel del periodo de operaciones formales

Estas consideraciones permiten comprender las características de la expresión gráfica infantil, que más adelante trataremos con detalle.

Una vez considerados los aspectos del desarrollo del pensamiento y los elementos que lo determinan para comprender el porqué de la expresión gráfica del niño, se presentarán los antecedentes históricos del estudio del dibujo, analizando su importancia en la actividad general del niño. Igualmente se analizará el dibujo desde el punto de vista artístico, así como el papel que juega la percepción en las manifestaciones gráficas

CAPITULO II

ANTECEDENTES HISTORICOS SOBRE EL ESTUDIO DEL DIBUJO COMO FORMA DE EXPRESION.

Según Paul Osterrieth (1985), desde principios de siglo el dibujo se ha considerado como una actividad típicamente infantil, ya que el niño hasta los 9 - 10 años lo realiza, igualmente Wundt, Stein y Binet advirtieron la existencia del dibujo infantil así como la importancia de éste para convertirse en un elemento de estudio esencial para comprender y describir el desarrollo de la organización mental (Osterrieth, 1985). A principios de siglo, los estudios sobre el dibujo eran numerosos e importantes dentro de la psicología por ser un elemento básico en la evaluación del niño y del ser humano en general. Pero los distintos puntos de vista desde los que se ha abordado impiden la coordinación dentro de la comunidad científica, originando diferencias en los resultados, en cuanto a las interpretaciones psicológicas fundadas en perspectivas diferentes. Todo ello nos permite ver que los objetivos que se han planteado para abordar el estudio de la expresión gráfica, específicamente el dibujo, han tenido la finalidad de comprender las fases del desarrollo, la capacidad intelectual, la motricidad, el trazo y uso de la mano, la noción de espacios y perspectiva visual, el papel de la forma como objeto de reproducción, el análisis caracteriológico,

el aspecto psicodinámico, el aspecto comparativo-descriptivo, y su uso como un medio de comunicación no verbal.

Goodenough (1971) llegó a utilizar el Dibujo de la Figura Humana (DFH) como un medio para evaluar la inteligencia, siendo su hipótesis: "El niño dibuja más de lo que sabe, que de lo que ve," (p.7), fundamentando su test en los principios de la psicología evolutiva estructural, esto es, considerando el dibujo infantil espontáneo como la expresión objetiva de procesos psíquicos superiores llega al análisis y estructuración de los elementos que lo integran en relación a la evolución psicológica.

Di Leo (1985), retomó el test de Goodenough para medir el nivel intelectual del niño, así, utiliza el dibujo para lograr el diagnóstico diferencial, mental, orgánico, emocional y de alteraciones perceptivo motrices, estudiando la progresión desde el garabateo hasta la actividad preescolar como representación.

Booth (citado por Goodnow, 1985) realizó estudios que lo llevaron a encontrar una vía para vincular el dibujo con la teoría general del desarrollo, de Piaget, ya que ésta intenta comprender las transformaciones y sus efectos, específicamente, las nociones de conservación y compensación, elementos esenciales en la evolución de la expresión gráfica, es decir, su secuencia. Además, considerando que descubrimientos similares están basados en la creciente comprensión del niño sobre las diferentes transformaciones en la obra artística y del uso de ellas, la capacidad de utilizar y descubrir

variaciones que pueden depender de un desarrollo intelectual básico y común.

Goodnow (1985) nos dice que otro enfoque es el que señala el análisis de los modelos gráficos con arreglo al uso y a la naturaleza de los límites y espacios donde lo más sorprendente es el orden y el grado de consistencia que revelan las manifestaciones de los niños de 3-5 años, orden que progresa conforme a un plan, manifestando la existencia de secuencias en el dibujo. Consideramos por lo tanto, que la dificultad para analizar las secuencias y organización de la expresión gráfica está determinada por la falta de información sobre los principios de desarrollo que están en juego.

Delgado (1983) en el análisis estructural que realiza sobre el dibujo libre lo lleva a considerar los temas de los dibujos, los aspectos proyectivos y grafológicos adoptando así un enfoque de análisis estructural, sin embargo, considera que al interpretar un dibujo el intérprete debe adoptar una perspectiva apartada de los aspectos madurativos, proyectivos, caracteriológicos y estilísticos, pues hay que considerar la obra como un sistema de signos sin significación, es decir, a priori. Señala que su concepto de estructura y metodología carecen de precisión ya que su análisis no se ha deslindado de los aspectos proyectivos. A título provisional define al análisis estructural como "la investigación de relaciones entre los elementos gráficos que se repiten de un dibujo a otro, de un mismo dibujante y que no constituye precisamente un estilo, donde yacen semejanzas sorprendidas que articulan una relación sistemática

suceptible de descripción "(p.30). Todo ello, dadas las características de su enfoque, nos lleva indirectamente a comprender la existencia de una secuencia sistemática en el desarrollo de la expresión gráfica y comprender al mismo tiempo la estructura que permitirá posteriormente la representación.

Otro punto de vista es el de Caligor (1960), quien dice que el dibujo ha de ser utilizado como medio de comunicación como representación del mundo en el niño y como representación de la imagen mental. Schilder, (citado en Caligor, 1960) coincide con él en el sentido que maneja "el dibujo como la imagen y la forma del cuerpo que nos formamos en la mente dinámica, suponiendo que interviene una gestalt que permite un estado constante de transformación y de organización en el proceso de actuar y reaccionar en el medio ambiente" (p.3). Descubriendo la permanencia de los esquemas gráficos que podrían observarse y descubrirse, esquemas combinados por diferentes trazos que llevan a un pensamiento creativo que incorpora la proyección gráfica y la percepción gestáltica a la teoría psicoanalítica como conceptos clínicos, lo que constituye la base para la utilización de las pruebas proyectivas, abarcando los aspectos estructurales, el contenido del dibujo y reflejando la proyección del YO. Así Caligor considera que en el test, Dibujo de la Figura Humana en 8 hojas (TD8H), se manejan caracteres constantes.

Sara Pain (1974) estudiando el dibujo desde el punto de vista piagetiano advierte que el simbolismo inconsciente no sólo sería patrimonio de la vida emocional, sino también de la vida cognitiva.

Los rasgos empleados se hallan integrados en esquemas provenientes de la actividad misma del sujeto sobre los objetos, y la estructura correspondería a una forma de organizar la experiencia como adquisición de conciencia o como reflexión cada vez más próxima a la función misma. Tomando en cuenta los procesos de asimilación y acomodación en la actividad de dibujar, en la cual el sujeto aplica una estructura previa incluyendo siempre un instrumento novedoso, así el niño muestra de dibujo a dibujo los aspectos transformacionales de sus estructuras latentes, así como sus fijaciones subjetivas.

Para Piaget (citado por Delgado, 1983), las estructuras lógico-matemáticas constituyen muy buenos modelos de la organización de los procesos cognitivos, patrones ideales que se aproximan mucho a los sistemas operacionales vivos del sujeto, por lo tanto no es erróneo pensar o asociar que las estructuras gráficas corresponden a organizaciones del pensamiento, ya que a su vez presentan propiedades muy semejantes a las que definen las estructuras lógico-algebraicas.

Para Debbienne (1979), el dibujo es lenguaje, narración, es una historia cargada de significaciones vividas por el niño, expresión simbólica que se sitúa en el marco de su existencia y de conflictos que encuentra en su medio ambiente. Considera que el qué pretenda comprender y utilizar el dibujo, ha de saber que es un retrato del sujeto. Así, trata de abordar el dominio de la interpretación que constituye "por su naturaleza y su función, un campo de la expresión del inconsciente más bien privilegiado" (p.9). Explica que la evolución del dibujo permite conocer en el niño su inteligencia y

personalidad, como auxiliar de la palabra aún no muy bien adquirida, determinando los límites para utilizarlo y, como ya se menciona, saber lo que se puede esperar de él en realidad.

Koppitz (1974) considera que el dibujo puede expresar y revelar actitudes a través de imágenes gráficas, mostrando entonces su gran interés por estudiar la expresión gráfica, específicamente la figura humana. Ante las controversias existentes sobre el dibujo, tomando en cuenta que algunos investigadores sostienen que los dibujos infantiles no son válidos clínicamente, señala que aún queda mucho que investigar, ya que hasta el momento los resultados clínicamente no han sido concluyentes; de ésta manera analiza el Dibujo de la Figura Humana (DFH) de niños de 5 a 12 años como test evolutivo de maduración mental y como test proyectivo de las preocupaciones y actitudes interpersonales de los niños. Con la finalidad de clarificar tanto las limitaciones como posibilidades del manejo de la figura humana que permita su utilización de un modo más amplio y significativo.

Harris (1963) afirma que el dibujo ha sido estudiado desde el punto de vista psicométrico, proyectivo y descriptivo, logrando importantes resultados y en sí comprender el dibujo; tanto como un modo de conocimiento que expresa los intentos de los niños por representar lo que ven y entender la insuficiencia de los medios que disponen para la representación, reproducción que refleja la relación entre el aspecto emocional e intelectual, como el proceso de maduración y la influencia del medio social en general.

Los estudios recientes de Widlöcher (1988), muestran que de 1880 a 1900 las investigaciones enfocaron el tema de una manera general o global para posteriormente interesarse en aspectos particulares influenciados principalmente por el evolucionismo, la psicología de la percepción, el estudio de la personalidad y el psicoanálisis. Se reconoce que la influencia evolucionista fue retomada por las escuelas alemanas, principalmente en Munich y Leipzig basados principalmente en la hipótesis de Spencer, quien suponía que el desarrollo del individuo dependía de leyes análogas a las que presiden el desarrollo de la especie, llevando a cabo comparaciones entre el dibujo del niño y los de los hombres primitivos. Este enfoque repercutió en los Estados Unidos con Stanley Hall, en Francia con Luquet, en Inglaterra con Baldwin y en Bélgica con Romua. Sin embargo los trabajos de Luquet merecen una mención especial ya que su obra reflejó la tendencia evolucionista, constituyendo así la contribución clásica para todo estudio crítico del dibujo, todo ello por la gran calidad de sus observaciones y resultados que se consideran en su mayor parte indiscutibles.

"La psicología de la forma aportó una nueva orientación, para integrar todos aquellos estudios que consideraban que la percepción no es el resultado de las impresiones sensoriales sobre un aparato psíquico pasivo, sino que se trata de una conducta original que reporta el mundo exterior según leyes específicas, así el estudio del dibujo aporta material privilegiado para observar la maduración de este sistema" (Widlöcher, 1988 p. 11).

Wallon pone más atención a las funciones motrices y su coordinación con los datos visuales y cinestésicos, lo que constituye una base notable en las investigaciones sobre el dibujo (en Widlöcher, 1988)

Finalmente los psicoanalítica infantiles, contribuyen igualmente a orientar las investigaciones en un nuevo sentido ya que el dibujo ha sido de interés para el psiquiatra, psicólogo, sociólogo, así como para el que trata de comprender al niño de una manera integral. Pues desde que el niño manifiesta la actividad lúdica se puede entrar en su juego representativo y considerarlo con seriedad, pero como estos juegos implican la proyección del niño en una situación de adulto, es interpretado como una realización simbólica de sus sueños encontrándose en ese momento en la imposibilidad de interpretar como si se tratara de un adulto esos comportamientos previos implícitos en esa simbolización total, así el dibujo ocupa una posición intermedia. ya que el juego manifiesta una visión auténtica del mundo del niño, y la imagen que se manifiesta de él nos parece más accesible a nuestra comprensión como adultos y si el juego desaparece, la imagen no deja de fascinarnos, por lo que el dibujo constituirá la ventana más fácil para conocer el mundo del niño.

Dibujo que presenta puntos importantes que hay que considerar y, específicamente Widlöcher (1988), nos dice que la interpretación del dibujo supone que se pueda descifrar en clave verbal, sentido que estaría ya presente en la imagen mental. Por tanto, se debe tener en cuenta los objetos figurados y sus relaciones, asimismo, notar las

particularidades estilísticas que imprimen en la escena con su estilo particular. Esas particularidades estilísticas son: el color, la línea, la forma de los objetos que revelan que el niño tiene conciencia de figura. En lo que se refiere a la interpretación simbólica del dibujo, que nos hace ver dos escenas con el mismo dibujo, llevando al intérprete al mismo núcleo del problema de la interpretación y de la función del pensamiento simbólico en el niño. Para comprender los significados se podrá observar que esto supone una aptitud para obtener del niño las asociaciones de pensamiento y las repeticiones gráficas que permita esclarecer los elementos del dibujo que estudiamos. Pero hay que considerar que todo estudio sobre la interpretación de éste supone que se conozca en qué medida intervienen el grado de madurez perceptivo, visual e intelectual sobre la elección de las formas y de los temas. Señalando que sólo después de estudiar el desarrollo del gesto gráfico y de haber precisado cómo el dibujo antes de ser una reproducción de datos de la percepción es, en el niño, un sistema de escritura.

Asimismo la interpretación simbólica permitirá distinguir las manifestaciones conscientes, deseadas por el niño, manifestaciones implícitas de las cuales no se tiene una conciencia clara y que participan de su mundo imaginario, y finalmente las manifestaciones inconscientes que nos llevarán al estudio psicoanalítico del dibujo.

"El dibujo en el niño, como toda forma de expresión humana revela sus riquezas a quien sabe adoptar una actitud prudente. Habrá que considerar el dibujo como una imagen y nada más que una imagen, pero

saber al mismo tiempo, que esta imagen es un modo de escritura compleja, cuya amplitud de orden y de significación nos lo suministrará únicamente su análisis riguroso. considerando al niño que dibuja lo que pretende hacer: contarnos una historia, pero conocer también los múltiples caminos que emplea para expresar a otros sus deseos, sus conflictos y sus temores" (Widlöcher,1988, pp.17-18).

Considerando el estilo del dibujo del niño, señala que no es fácil de imitar, ya que no expresa su incapacidad de dibujar como en el adulto. Es en cada etapa de la evolución de las aptitudes intelectuales, perceptivas y motrices del niño, donde existe el compromiso justo entre sus intenciones narrativas y sus medios expresivos. Lo que convierte el tema en un campo original de la psicología. Así considera que "El dibujo del niño es tributario de los medios de expresión que dispone y producto de una civilización industrial". (Wildöcher,1988, p.9).

Los estudios de Goodnow (1985) muestran el gran interés por estudiar los dibujos infantiles ya que considera que existe una gran interrogante entre los estudiosos de la psicología de la percepción, del pensamiento, del desarrollo, etc. por lo que hace referencia a las habituales representaciones infantiles, así como de copias de figuras geométricas, reproducciones de número, trazos similares a las letras y construcción de mapas realizados por los niños, lo cual se ha considerado o distinguido, en algunos estudios, como dibujos

término que se considerará siempre que la tarea consista en trazar líneas y formas sobre una superficie plana.

Sin embargo, en general no se consideran como tales, asignando cada actividad a distintas áreas; arte escritura y geografía. Para verificar dicha postura es necesario realizar una revisión analizando si es posible predecir cuándo es probable que aparezcan ciertas clases de dibujos, o bien, si podemos dar lugar a ciertos tipos de dibujos mediante el establecimiento de determinadas condiciones, en las cuales la obra gráfica infantil constituye una forma posible de comprobación.

Es así que Goodnow (1985) aborda el tema como una búsqueda de nuevos modos de ver, comprender y verificar las ideas propias sobre la expresión gráfica. Tratando de dar respuesta al por qué del interés de estudiar el dibujo infantil.

Para contestar esta interrogante expone, el interés está determinado por el hecho de que constituye un índice de los fenómenos más generales de la vida humana, la expresión de la búsqueda de orden en un mundo complejo de comunicación, así como índice del tipo de sociedad en la cual se vive y como signo de desarrollo intelectual. Índices que son naturales y que surgen de un proceso interno, y que si todo ello se integra y comprende, también se podrá entender mejor el desarrollo en general.

Considera que los dibujos infantiles poseen un gran significado e indican aspectos generales referentes a las capacidades de desarrollo. Revelando la naturaleza del pensamiento y del modo de resolver problemas, tanto en niños como en adultos. Así, su principal interés es observar a través del comportamiento gráfico, cómo el niño y sus dibujos constituyen un factor especial y cómo el punto donde el pensamiento y la comunicación se representan visualmente llevando a comprender la naturaleza de la acción.

Olson D. (citado por Goodnow, 1985) considera que el dibujo es una impresión auténtica de algún mundo perceptivo, ya que aquello que es visto o intentado se traduce en la acción de dibujar. Por lo tanto, hay que comprender la naturaleza de la acción donde el "saber qué" y el "saber cómo" permite enfocar la atención sobre los dibujos infantiles. Señala igualmente que desde la primera década de 1930 se realizaron estudios longitudinales para describir la transición desde dibujar lo que uno ve a dibujar lo que se sabe que debe haber ahí. Aportación que reflejó un modo de describir el desarrollo, considerando que "ver" y "conocer" eran cuantitativamente distintos entre sí.

En esta misma década otros intereses reflejaban preocupaciones educativas de la actividad pictórica y los modos de desarrollarla. Coincidiendo con Widlöcher en que el interés a principios de siglo fue específicamente el punto de vista pictórico y plástico.

Hasta 1950 el interés de la psicología de desarrollo sobre el estudio de la expresión gráfica se enfocó hacia los tests y otras medidas predictivas, detectándose como ya se señaló el uso de los dibujos como índice de niveles intelectuales así como de estados emocionales.

Los estudios enfocados únicamente a estas concepciones nos llevan a considerar que falta mucho que comprender sobre el por qué del dibujo infantil.

Para abordar el tema, vinculando todos los comportamientos implícitos de la expresión gráfica, Goodnow (1985) lo hace desde el análisis de modelos tipo, la atención prestada a la secuencia y el estudio de cuestiones de equivalencia o de índole de igual y diferente. Tomando igualmente la descripción para precisar los modos de establecer la diferencia entre acontecimientos y entre una producción gráfica con otra. Ya que sí no se cuenta con elementos para establecer la similitud y las diferencias, no se podrá comprender cómo aquello que se observa se relaciona con la experiencia o con la edad.

Igualmente hay una preocupación sobre las consecuencias de hacer algo de un determinado modo aumentando la probabilidad de comprender la naturaleza del "saber cómo", ya que con ciertos métodos un paso conduce fácilmente a otro siguiente y nuevo, (Goodnow, 1985).

El análisis de modelos espaciales determinan la existencia de dibujos contruidos por unidades; puntos, líneas, círculos, cuadrados,

bastones, masas, etc., elementos que están relacionados con distintos efectos y que se tendrían que analizar. Cuestionándonos qué unidades producen efectos de un determinado tipo, así como qué tipo de ordenaciones producen una sensación de equilibrio, unidad, ritmo, movimiento o sorpresa. Pues una unidad repetida o una ordenación simétrica contribuye a la creación de unidad e integración en un dibujo. Las líneas diagonales implican movimientos y tensión y al romper un modelo se produce una sensación de novedad.

Lurçat (1984), ha observado cambios relevantes en los dibujos de los niños progresivamente identificables, así la actividad gráfica es influenciada por otros niños, o sugerencias y modelos propuestos por el adulto, así como la manifestación de sus gustos personales para crear formas. Considera entonces que en dicha actividad es esencial la etapa franqueada; en la cual los niños pequeños entran en un período ideográfico que sucede al garabateo y que precede a la diferenciación entre las dos funciones esenciales del grafismo. Estas dos funciones son: a) la que está relacionada con la imagen: el dibujo. b) la que está relacionada con el signo: la escritura.

En los niños de más edad sus dibujos manifiestan el dominio progresivo del espacio gráfico y de las formas; sus realizaciones son variadas no figurativas y figurativas, donde en la primera hay una exploración del espacio gráfico.

En los niños mayores se desarrollan sus modelos multiplicándose y diversificándose la expresión gráfica, siendo un período esencial que

repercute en la adquisición de la escritura, ya que el niño es capaz de reproducir las formas respetando las trayectorias. Así, el dibujo es un testimonio de particularidades psicológicas del niño y producto de una larga maduración.

En el grafismo existen aspectos subjetivos que son esenciales pues constituyen una expresión que implica a la persona y no solamente sus habilidades específicas. Considerando que dentro de la actividad escolar no es muy oportuno buscar en los dibujos del niño testimonios de particularidad psicológicas.

Sin embargo el aspecto evolutivo, el aspecto subjetivo y el aspecto decorativo son los que interesan al interprete, ya que los dos últimos parecen asociados a las actividades gráficas.

La actividad gráfica espontánea se puede diferenciar de la actividad gráfica dirigida, porque en el primer caso los niños son libres de escoger el tema y los colores, manifestando su estilística. En el segundo, los temas y los materiales se imponen, como ejercicios preparatorios para la escritura. Así se da una relativa diversidad de las actividades propuestas a los niños.

Lurçat (1984) señala que algunos educadores consideran que la expresión libre o espontánea constituye por sí misma una preparación para la escritura, así los ejercicios preparatorios pueden ser realizados por los niños pequeños, dando origen al comienzo de la

escritura informal en niños más grandes y constituirse en sistemática en el grupo de niños mayores.

Igualmente nos dice que es difícil apreciar el dibujo infantil pues una regresión aparente puede representar en realidad un progreso, así para comprenderlo es necesario conocer las etapas claves en la diversidad de las realizaciones individuales, lo que lleva a la intervención pedagógica del niño en el momento oportuno de acuerdo a sus posibilidades y que sin presionar el poder creador de éstos se les permita expresarse y crear libremente.

Por lo que considera que la evolución del grafismo constituye por sí sola una lección, señalando tres aspectos:

- 1) Representa una dimensión personal; los dibujos del niño pueden describir etapas comunes, pero aunque todos hacen monigotes éstos no son iguales, pero pueden dar información de los estados afectivos del niño y sus cambios.
- 2) Cuando el ambiente es de excitación general los dibujos denotan; impulsividad de trazos, aspectos difusos de la producción, deterioro gráfico, manifestaciones de un estado de ánimo pasajero, considerando que no se trata de rasgos permanentes de la persona, por lo que es riesgoso emitir un juicio global de la persona por una simple manifestación gráfica.
- 3) El dibujo tiene implícitas dimensiones temporales siendo éstas; una actividad compleja y que requiere dirección de movimientos

hacia una realización intencional de formas, constituyéndose como el producto de una larga maduración. El niño se adiestra solo por un ejercicio funcional, sin intervenciones que inhiban la posibilidad expresiva asociada al placer y a la iniciativa personal. Siendo entonces la actividad espontánea donde los niños logran realizar formas que descubren casualmente, imitándose a sí mismos antes de imitar a los demás. Igualmente al imitar modelos pueden diversificar producciones de acuerdo a una dimensión propia. Es así que el desarrollo del poder creador les permite esa libre expresión y creatividad gráfica.

Por lo tanto Lurçat (1985) pretende que se comprenda "que tras una aparente regresión hay un progreso real, y no tomar por un signo del estado de ánimo lo que no es más que una particularidad del grafismo" (p.19).

Bender (citado por Bono, 1966), comprobó que el producto final, al pedir al adulto que copiaran las figuras de la prueba, constituyó un patrón visomotor, cuyas modificaciones dependían de la capacidad perceptual de quién los había percibido y ejecutado, variantes que también dependerán del nivel de maduración. Cumpliéndose la evolución humana, en el sentido de un proceso de paulatina diferenciación, el patrón de respuesta no sólo corresponderá a la diferenciación del sistema y órganos que intervienen en el proceso, sino también a la organización espacial y temporal. Así, con base en sus estudios con adultos, acepta en el proceso integrador tres aspectos: a) el estímulo, b) el tiempo en que el organismo reacciona al estímulo

produciendo una transformación y, c) el sujeto mismo que con sus mecanismos sensoriomotores contribuye a la configuración del patrón resultante. (p.1260).

La aplicación de tales conceptos para comprender la actividad infantil, lleva a primer plano el nivel de maduración alcanzado por el niño y su capacidad integradora de nociones espaciales y temporales. Por lo que es importante señalar que se han correlacionado los resultados del test de Bender con los de Goodenough, logrando observar de manera integral su capacidad intelectual, su edad cronológica y su maduración visomotriz. Enfoque que da nuevas alternativas para el estudio integral de la expresión gráfica del niño, sin embargo, se pudo observar que los estudios experimentales realizados en los últimos años, están enfocados a aspectos psicodinámicos, así como correlaciones de la expresión gráfica con el rendimiento escolar, obteniendo resultados considerables pero que olvidan el aspecto evolutivo de la expresión gráfica lo que conlleva a discrepancias en cuanto a la interpretación de dicha actividad, tanto en el aspecto psicodinámico como psicométrico. (Palemonte 1983, Baracio, 1980).

Desde la aproximación evolutiva es importantes señalar que, aproximadamente, de 1885 a 1920 los estudios sobre la expresión gráfica fueron muy extensivos, lo que permitió establecer la taxonomía del dibujo infantil o arte infantil; coleccionando dibujos espontáneos de los niños para describirlos y poder catalogarlos. Mucha investigaciones recientes han asumido que los dibujos de los

niños son una copia de una imagen en la mente del niño, lo que provee de una ventana a sus pensamientos y sentimientos, por ello estudiaron los dibujos coleccionados considerando la cultura y la educación del dibujante. En algunos estudios las poblaciones han representado diferentes temas y en algunos de los casos, éstos han sido utilizados para poder describir el desarrollo de los dibujos. (Schuyten, citado por Glyn, 1990).

Korsonsteiner estudio miles de dibujos realizados por estudiantes alemanes y los clasifico en tres categorías las cuales a su vez representan 3 etapas (encontrando que los resultados más claros son que el dibujo es la base para clasificar la secuencia de su desarrollo) que son: 1) Dibujos esquemático, 2) Dibujos en términos de apariencia visual, 3) Dibujos con intentos de representación del espacio tridimensional, (en Mora 1983) aspectos que serán retomados posteriormente.

El principal tema asumido en un dibujo infantil es que son conceptos de los temas que le interesan. El test de "Dibuja un Hombre" ya no es visto solamente como una medida válida de inteligencia, sino como evaluación de otros criterios, aunque éste puede también ser usado como un test de resguardo para los de inteligencia promedio (Scott, citado por Glyn V. 1990). La prueba del dibujo es más utilizado de manera individual y en un rango de 3 a 10 años, sin embargo ya no es usada con amplitud para medir la inteligencia, pues existen factores culturales que de alguna manera afectan en su ejecución y por lo tanto repercutirán en su evaluación, (Anastasi, 1973). De esta manera

se observa que el tema ha sido relativamente olvidado por los estudiosos del desarrollo psicológico.

Parte de la explicación de dicho descuido yace en la teoría piagetiana, la cual llega a dominar el campo de la investigación del desarrollo psicológico, donde Piaget asigna al dibujo un status intermedio entre el juego simbólico y las imágenes mentales, aunque algunas veces emplea el dibujo de los niños para ilustrar su teoría, especialmente aquellos aspectos concernientes a la representación del espacio, los estudios de los dibujos nunca fueron centrales en el desarrollo de su teoría, ni ofrecían pruebas cruciales a sus proposiciones, consecuentemente, ni Piaget ni los subsecuentes investigadores en esta línea dedicaron mucha atención al dibujo infantil. Así, por los años 70 se observa que muchos libros de texto sobre el desarrollo cognoscitivo y la psicología infantil escasamente mencionan el dibujo.

EL DIBUJO DESDE EL PUNTO DE VISTA ARTISTICO

A finales del siglo XIX algunos educadores comienzan a estudiar la expresión gráfica desde el punto de vista artístico, la cual suponen juega un papel importante para el desarrollo de los niños y de la educación.

Lowenfeld (citados por Glyn, en 1990) piensa que la individualidad de la expresión en el arte es esencial para la salud emocional y desarrollo personal, principio basado fundamentalmente en ideas psicológicas que lo llevaron a comprender la importancia de fomentar la libre y espontánea autoexpresión en el arte y en la educación.

La aproximación de Arnheim (1987), con sus estudios de la psicología de la percepción gestáltica en el arte y en el dibujo infantil, le permitieron establecer su teoría considerando varios aspectos: incorporación perceptual, expresión emocional y desarrollo cognitivo, analizándolas dentro de una unificación estructural.

Trabajos que proporcionan una descripción estructural del dibujo infantil en términos de principios de organización perceptual y en trabajos posteriores hacer énfasis en el pensamiento visual de la cultura y educación.

Desde algunos puntos de vista, estas expresiones artísticas tradicionales pueden ser vistas en relación a aplicaciones educativas o clínicas, donde el niño proyecta a través de sus dibujos. su emoción, su actividad perceptual y experiencias intelectuales

Strauss y Lowenfeld (citado por Glyn 1990), y otros educadores de la expresión artística suponen que ésta por sí misma y de forma espontánea promueven el arte, el desarrollo cognitivo y el crecimiento personal. Esta opinión establece que los dibujos pueden jugar un papel muy importante dentro de la terapia y educación.

Lowenfeld (1972) sugiere que el dibujo se considere como la copia de las ideas y principios del sujeto, lo que tienen una gran influencia en la educación artística y la terapia del arte. Asimismo dentro de la aproximación artística los factores perceptuales desempeñan un papel importante por lo que muchos autores han sugerido que la reeducación sensorial mediante el dibujo puede ser lograda especialmente por muchos niños pequeños.

Así, Kellogg (citado por Goodnow, 1985) distingue entre el placer motor y el placer visual que los niños manifiestan cuando empiezan a dibujar.

El placer motor se deriva de los movimientos que el niño realiza en sus garabatos, considerando que el componente visual es más dominante porque el niño se detiene cuando fracasa en sus trazos dejando sólo una marca. Señalando que dicha realización es satisfecha en sí misma, aunque como explicación no es muy usada.

Diferentes estudios plantean hipótesis que señalan que la configuración y los modelos de las trazos que realizan son perceptualmente satisfactorios, por lo que recientes investigadores proponen, igualmente, que el equilibrio visual en un dibujo es natural y universalmente satisfactorio en cuanto análisis de las manifestaciones gráficas tanto del niño como las del adulto.

Arnheim (1987), nos dice que el equilibrio visual se da cuando nosotros observamos e implícitamente juzgamos la composición de una pintura o de una manifestación gráfica, y que los elementos que se conciben como una buena representación son los que constituyen el equilibrio, así cada cara de la pintura es un equivalente visual importante.

También existen principios estéticos como la "Buena Forma" que se supone es innata, y este principio de la estética, basado en la teoría de la gestalt de Arnheim, postula que la percepción está formada y producida por principios innatos de organización como las agrupaciones de elementos comunes, el cierre y la simetría, donde el niño establece especialmente su sensibilidad, teniendo preferencia por los modelos que muestran simetría bilateral.

Rhoda Kellogg (1970) (citado por Glyn, 1990) reconoce que el dibujo infantil es construido a partir de las formas básicas que son intrínsecamente atractivas señalando que las formas simples, como círculos, rectángulos, cruces y mandalas, pueden estar presentes en el dibujo de niños de diferentes edades, cultura y educación, presentando evidencias de orden visual primario que son innatos y universales ya que la presencia de formas iguales con cierta frecuencia se refieren a la abstracción y a temas pictóricos primitivos del arte prehistórico e indígena de todo el mundo, sin embargo, no se sabe como Kellogg explica el arte infantil de culturas primitivas ya que sus análisis no son sistemáticos.

Freeman, (1980) considera que la idea de las buenas formas universales son criterios que pueden ser usados para la evaluación y producción de sus dibujos ya que el niño frecuentemente usa círculos, no porque son intrínsecamente importantes para él, pero si son pictóricamente utilizados para sus propósitos generales cuando el tema es fácil de hacer, sin embargo, es necesario realizar estudios sistemáticos en las diferentes culturas, ya que se considera que es dudosa la ocurrencia de formas básicas como son las mandalas, consideradas por Kellogg como universales, por lo que dichos cuestionamientos requieren de mayores respuestas científicas que las que existen en la actualidad.

Sin embargo Fromm respondiendo a esta interrogante señal; "No es necesario hablar de <<herencia racial>> para explicar el carácter universal de los símbolos, todo ser humano que comparte con el resto de la humanidad las características esenciales del conjunto mental y corporal, es capaz de hablar y entender el lenguaje simbólico que se basa en esas propiedades en común. Y la similitud de los símbolos en las diferentes culturas se explica porque todos proceden de las mismas experiencias básicas, tanto sensoriales como sentimentales, compartidas por los hombres en todas las culturas", (Speier, 1972, pg.37).

EL DIBUJO INFANTIL COMO ARTE

Al analizar el dibujo infantil como arte se observa que puede proporcionar información sobre la estructura de los temas que conoce el niño, así como el significado que éste le da y cómo repercute en su dibujo. Igualmente es importante ver cómo el uso de estructuras utilizadas pueden influir en la forma final para que pueda ser considerado como arte, ya que al introducir estructuras totalmente nuevas van a proporcionar cualidades estéticas y expresivas diferentes.

Glyn (1990), ha definido el arte como la autoexpresión considerando que no se puede establecer mediante criterios precisos, por la diversidad de elementos que están implícitos en él. No hay que olvidar que la expresión artística posee propiedades identificables, que comprenden la saturación, (cantidad de elementos representados) la composición y la expresión.

Así la composición de un dibujo transmite el camino en que éste se ha estructurado, por ejemplo, si se divide una pintura, ambas partes constituyen un balance visual, sin embargo, muchas cosas con dicho balance no constituyen un trabajo artístico, y esto se da por la carencia de estructura y composición que conjuntamente son importantes para la construcción en la expresión artística.

Los estudiosos que se han realizado con respecto al dibujo infantil como arte se caracterizan por expresar la variedad de cosas del mundo que lo rodean, por lo que su expresión es a la vez tanto simbólica, emocional y artística.

Eisner (1972), considera que la capacidad artística no existe ya que se requiere tanto de habilidades expresivas como estéticas, así como la capacidad de percibir estas cualidades en los dibujos de otros, asumiendo entonces la comprensión de elementos importantes para que el niño pueda ser sensitivo a las propiedades de saturación, expresión y composición consideradas por Goodman.

Por lo tanto, ante el cuestionamiento si los niños pueden producir dibujos con propiedades artísticas, se puede decir que este tendrá que presentar las propiedades que señala Goodman. Sin embargo Koppitz (1974), señala que los dibujos del niño emocionalmente perturbado pueden ser considerados como arte por la expresión de emociones, pero de acuerdo a Goodman carecen de saturación y buena composición.

Shidroun (citado por Glyn,1990) argumenta que algunos dibujos con indicadores emocionales pueden ser considerados como arte pero con sus deficiencias como para determinarlos como una manifestación auténticamente artísticas, (en Glyn 1990).

Por todo ello se ha de considerar que el dibujo típico del niño normal posee características específicas, estéticas y de saturación, composición y expresión, siendo importante considerar que los fundamentos más importantes del dibujo infantil como arte es su similitud con el arte moderno y con el arte primitivo.

Estas comparaciones del arte infantil con el arte moderno permiten hacer consideraciones referentes a que los niños de todas las culturas siguen un desarrollo y secuencia con propiedades como la simetría y sencillez, por lo que tales características del dibujo infantil, que el adulto considera interesantes artísticamente, pueden ser un agradable accidente de la ejecución del niño.

Su comparación con el arte primitivo permite establecer la similitud de éste con el arte del adulto de otras culturas, fundamentando que la composición de figuras, patrones o estilos en sus pinturas realizadas tienen una intrínseca y natural atracción desde el comienzo humano, tal como las mandalas que constituyen un recurso universal en el dibujo infantil y en el arte de culturas primitivas, mostrando de este modo su evidente similitud, y por lo tanto, su relación y comparación.

Sin embargo, hay que señalar que en ambos casos predomina el afán narrativo y descriptivo, tratando ante todo de significar para construir elementos importantes y por ende significativos.

LA EDUCACION ARTISTICA

La educación artística ha sido olvidada en la educación integral del niño por lo que se han analizado los aspectos del proceso del dibujo, argumentándose que la construcción del mismo es una tarea compleja que tiene implicaciones con factores cognoscitivos que mediante la

actividad exploradora del niño y su poder expresivo lo llevan a desarrollar sus facultades de observación, así como sus conocimientos de planeación y ejecución, lo cual juega un papel muy importante. Así Luquet (citado por Widlöcher 1988) considera. que la enseñanza del dibujo desarrolla la capacidad de observación, ayudándolo al mismo tiempo a asimilar conocimientos nuevos partiendo de los datos experimentales orales o escritos que le son presentados atrayendo su atención a motivos que quizás en otras circunstancias no se hubiera interesado por sí mismo (Widlöcher,1988).

Esto puede ser observado en el realismo intelectual, ya que a través de la observación abstrae un cúmulo de conocimientos, organizaciones, conceptos, etc., que le permitan la representación. Considerando que el niño antes de desarrollar sus aptitudes narrativas y descriptivas mediante la utilización de la palabra, lo realiza mediante el dibujo fijando sus hallazgos.

Por ello la utilización del esquema explicativo y el dibujo narrativo es de gran importancia, aún cuando sea subestimado en la enseñanza, por lo que en la actividad educativa al niño se le debe permitir la experimentación y el descubrimiento de su realidad, su sentido y su función. Widlöcher (1988), señala el argumento de Stern: " El dibujo de observación debe ser practicado tan libremente como todas las técnicas de la educación artística "(p.216)

El educador debe alentar la expresión gráfica del mismo modo que desarrolla la expresión literaria o escrita. Igualmente ha de

considerarse que la pedagogía del dibujo prepararía la pedagogía de la imagen, llevando al niño a aprender activamente, pues el niño que dibuja ha aprendido a ver su entorno encaminándolo a la expresión visual.

Por otra parte, la enseñanza del dibujo plantea; el estilo evoluciona con la edad pasando por diferentes etapas, y desde el punto de vista artístico pasa del garabateo a una imitación ingenua y torpe del arte, progresos que dependen de un control motor, perceptivo y de maduración intelectual del niño, así como de factores motivacionales externos, donde la capacidad expresiva se va presentando de acuerdo con sus necesidades por lo que el arte infantil responderá a una necesidad de significar, donde la imagen mental da paso a la palabra y a la acción.

Otro factor importante es que la educación del dibujo y del arte no enseñan a ser crítico al niño (Eisner, 1972), el papel del adulto en este caso ha de ser guiar al niño mediante aproximaciones críticas de un realismo intelectual a un realismo visual, manejando las técnicas que le permitan representar objetivamente sus imágenes mentales, construyendo y reconstruyendo los conocimientos y los principios básicos en los que subyacen la belleza, el orden y el buen gusto y que le permitan valorar y discriminar entre lo estético y lo no estético, factores importantes en la expresión artística.

Por otra parte Agnes (citado por Frank, 1965), señala que el papel de la enseñanza de la estética es muy importante en la adaptación del

niño; porque las ventajas de desarrollar el sentido estético lo sensibiliza para percibir el orden que existe en su entorno, en la naturaleza y en el arte, convirtiéndolo sus imágenes mentales en formas concretas y tangibles, llevando a cabo la interacción de aspectos emocionales e intelectuales. Es por ello que las capacidades de valoración y apreciación han de ser educadas para que el niño pueda desarrollar el hábito por lo estético reforzado por situaciones motivacionales, ya que las impresiones importantes de la vida llegan por los sentidos pero la sensibilidad le permitirá organizarlos y valorarlos.

Del mismo modo se considera que el niño requiere de campos nuevos que explorar para liberarse del simple conocimiento sensorial, pues el niño desde pequeño ya tiene intereses expresivos y se observan cuando se requiere que muestre mayor atención, y de lograrlo tendrá una vida más relajada y equilibrada formando una jerarquía de capacidades propias del individuo. Por lo tanto, la educación de lo estético establece el principio de la representación y variedad que conjuntamente dan un todo unificado.

Enseñando que la apariencia y apreciación por lo estético, paralelamente enseñan que cierta constancia en la forma, color y línea es la base fundamental para comprender todos los aspectos variables de los mismos elementos, principio que se generaliza a todas las actividades de la vida.

Hay que recordar que se ha dado mayor importancia a las capacidades sensoriales descuidando los procesos mentales superiores, como; percepción, lenguaje, formación de conceptos, memoria, solución de problemas y desarrollo del pensamiento. Por lo que es necesario equilibrarlas para que exista un desarrollo integral de todas las potencialidades del niño, ya que en la expresión gráfica no solo están involucrados procesos de percepción sino también procesos cognitivos superiores.

EL ARTE EN LA REEDUCACION DE LA ESCRITURA

Investigadores en la educación artística desde el punto de vista pedagógico han considerado que ésta proporciona al niño los elementos necesarios para analizar y organizar la información perceptual que recibe, concretizando sus conocimientos y sentimientos de manera gráfica y estética, lo cual señalan, permite una mejor organización y adaptación a su entorno y que es observable en el aprendizaje de la lecto-escritura y matemáticas

Sin embargo, cuando el niño no puede lograr el objetivo de la educación como es el aprender las actividades académicas no lo hace, entre otras razones, si no encuentra cierto placer en el desarrollo del aprendizaje de la escritura. Ajauriguerra (citado por Azuias, 1981) señala: * Los desordenes de la escritura es un medio en el cual se observan distintas dificultades *, por lo que hay que modificar el conjunto en el que se incluye el síntoma tomando en cuenta los

factores que conforman la personalidad del niño, así específicamente, la reeducación de la escritura debe obedecer a determinadas reglas generales pero sin caer en la rigidez de los hábitos del niño, variando las técnicas para que éstas sean flexibles, lo que de alguna manera repercutirá en el aprendizaje de la lectura y matemáticas, por el grado de organización que estas actividades implican.

Por ello, se ha utilizado una metodología dividida en dos: métodos preparatorios y métodos de reeducación para la escritura enfocándonos principalmente al primero, el cual se divide a su vez en tres etapas importantes y que son: a.-Distención general, b.-Técnicas pictográficas y c.- Técnicas escriptográficas

a.-La distención general es utilizada en niños con perturbaciones en la representación, utilización del cuerpo, mala adaptación tónico-motriz e inestabilidad emocional. Por lo que hay que enseñar al niño, básicamente la relajación que facilite la ejecución de los ejercicios gráficos.

b.- La técnica pictográfica, que es la de nuestro interés por estar enfocada a la búsqueda de ejercicios de pintura y dibujos susceptibles de facilitar el camino para la adquisición de la escritura, consiste en la realización de ejercicios que desembocan en un vocabulario gráfico y expresivo del niño logrado mediante la relajación, la manipulación de los materiales y objetos.

Así, la pintora Denner (citada en Azuías, 1981), señala que una buena representación gráfica parte primero del garabateo hasta la representación auténtica de una historia pintada, y el segundo paso es poner al niño a escribir la historia con frases simples, donde lo más importante es el placer que el niño experimenta en la actividad gráfica, y no necesariamente la calidad de su escritura, y poco a poco, pasará a un lenguaje escrito espontáneo como lo señala Widlöcher (1988), cuando nos dice que el dibujo ha de ejercitarse al igual que se ejercita la obra literaria.

El trabajo del arte y del dibujo es considerado como la iniciación a la composición y a la confección, llevando al niño a tomar conciencia del equilibrio entre los objetos representados, el comentario escrito y los espacios blancos, toma de conciencia que puede ser utilizada en la elaboración de las páginas escritas.

Por lo tanto, se considera que también en el arte con finalidades terapéutica ha de lograrse el equilibrio, saturación y expresión en las representaciones gráficas, lo que repercute significativamente en la escritura o composición literaria.

c.- La técnica escriptográfica, emplea la expresión gráfica dirigida para que el niño logre la adecuada posición corporal que propicie la relajación para lograr una buena ejecución de su escritura. Los ejercicios utilizados son: primero, los grandes trazos arrastrados que son realizados en hojas de gran formato, condiciones que ofrecen

al niño corregir su coordinación cinética de sus gestos gráficos, tomando conciencia de su esquema corporal.

Hablando específicamente de la coordinación fina, adoptan una adecuada posición y utilización del gesto gráfico y de figuras simples, que por estar ligados a la búsqueda de una adecuada relajación mejoran la distensión.

En segundo lugar, los movimientos de progresión y de inscripción son movimientos fundamentales de la escritura que se reeducan a partir de trazos curvos simples o de guirnaldas que le permiten manejar adecuadamente el espacio, donde el niño contempla la especificidad de sus movimientos según su edad y los datos proporcionados por el estudio genético de la motricidad gráfica, mejorando sus ejecuciones. Así el manejo y utilización de tales trazos son importantes para la educación y reeducación de la escritura.

TEORIAS PERCEPTUALES DEL DIBUJO.

La concepción de la percepción de dibujos o pinturas depende de los procesos que están involucrados en las teorías de la percepción y por lo tanto del papel que juega la percepción visual en la captación de los estímulos que existen en el mundo real.

Hagen, (citado por Glyn V. 1990) señala algunas teorías perceptuales que permiten explicar las manifestaciones gráficas:

Teoría Ecológica. Desde el punto de vista de ésta teoría, la percepción consiste en detectar las estructuras del significado de las imágenes existentes externamente en un mundo visual.

Teoría Estructuralista. Esta teoría señala que la percepción realiza construcciones perceptuales significativas de acuerdo a su experiencia pasada fuera de una ambigüedad esencialmente visual, por tanto, considera todos los indicios de profundidad como símbolos, resultado de asociaciones aprendidas entre configuraciones particulares de las sensaciones visuales y recuerdos táctiles-cinestésicos, lo que dota de eficacia a cada indicio de profundidad.

Teoría Gestáltica. Señala, mediante una <<teoría del campo>>, que cualquier configuración del estímulo luminoso que incide en la retina del ojo produce un proceso específico en el cerebro, que se organizan en campos de causalidades globales y que varían en función de cualquier cambio en la distribución del estímulo.

Las sensaciones particulares no están determinadas por el estímulo en la observación visual, (y en realidad no se observan en la experiencia perceptiva). Por tanto es importante saber cómo se organizarán los campos cerebrales subyacentes del observador en respuesta a la observación de un estímulo.

Así, la percepción depende de las características de organización de los campos cerebrales, lo cual puede ser analizado de acuerdo a las leyes gestálticas de organización perceptual, (simetría, buena forma, continuación y proximidad), (Gombrich,1970)

Cada teoría de percepción es asociada a una particular teoría de percepción gráfica y cada una de éstas a su vez es asociada con algunas implicaciones de producción gráfica.

TEORIA ECOLOGICA I.

Dentro de la teoría ecológica está contemplada la perspectiva en la percepción de pinturas, siendo entonces una influencia importante de la teoría ecológica pues considera que la percepción visual es la extracción de información del dibujo o pintura producida por la entrada visual en la retina.

Teorías de este tipo están analizando la visión por considerar que la percepción es una congelación estática de la imagen momentánea que se genera en la retina, comprendiendo los grados de textura óptica que pueden proveer de suficiente información para especificar la relación del tamaño, orientación, posición y formas de los objetos localizados en un plano. Cada una de estas aproximaciones en algún tiempo no han sido consideradas, pero en la actualidad son retomadas para una mejor comprensión.

La teoría de perspectiva ha tenido obstáculos para explicar y comprender la percepción del dibujo así como las características comunes de la percepción y la perspectiva del mundo real. En este modelo se cuestiona: ¿Cual es la distribución del rayo de luz, para que al llegar una imagen particular al ojo, podamos recibir señales o información sobre las superficies y las distancias del mundo que nos rodea?.

Esto es generado por la percepción visual, por lo tanto asignan un especial significado en las reglas y técnicas de la perspectiva, así analizando los experimentos de Leonardo, (citado por Gombrich 1970), señala que aquellas características de una pintura con diferencias en la distancia, se presentan necesariamente siempre que se traza la proyección de un mundo tridimensional sobre la superficie bidimensional.

Por lo que Harris señala que la manera explícita de comprender la percepción de la pintura es entendiendo el dibujo infantil, el cual representa un concepto de inmadurez intelectual obligando a que sus expresiones dependan de su nivel de madurez, es así que una representación visual no depende sólo de una correcta proyección visual sino también de una madurez cerebral (Glyn V. 1990).

Piaget realiza similares suposiciones respecto a las intenciones realistas de los niños considerando que ésta es una concepción inmadura para manejar el espacio tridimensional la que a su vez es

responsable de sus fracasos que al mismo tiempo lo llevarán a una correcta representación visual. (Glyn, 1990).

Esto es sustentado por Arnheim (1987), cuando señala que el niño no carece de intención por la apariencia de los objetos, pero sí del dominio pictórico el cual madurará lentamente. Igualmente señala que las teorías clínico-proyectivas de Machover y Koppitz también toman en cuenta la correcta perspectiva y proyección como estándar para evaluar los efectos de personalidad y variabilidad emocional.

Willats (citado por Glyn, 1990) considera que la progresión del desarrollo mental gira al rededor de una proyección de perspectiva y del esfuerzo infantil para representar más información en sus dibujos.

También se ha señalado que la teoría de perspectiva, considera que las teorías de desarrollo mental de Goodenough, de Harris y aún la de Piaget, como las teorías clínico proyectivas, se pueden relacionar con el dibujo del niño y con las teorías de perspectiva, sin embargo esto no es válido, ya que la teoría de perspectiva supone que los dibujos de los niños son una imperfecta tentativa para producir una pintura como copia realista del tema representado.

Por otro lado todas estas teorías implícitamente o explícitamente consideran que el dibujo infantil es una desviación de un ideal, de una perspectiva y proyección. Es por ello que se plantean algunos problemas:

Primero: más niños y adultos inexpertos artísticamente no producen correctos sistemas de proyección en sus dibujos y comúnmente usan sistemas de proyección alternativos para realizar dibujos con proyecciones y perspectivas. Muchos dibujos infantiles, realmente son más parecidos a las caricaturas donde sobresalen o hacen énfasis en sus peculiaridades a costa del realismo visual.

Segundo: es obvio que las líneas más complicadas del dibujo producen sólo una pequeña similitud de la escena real, lo que constituye una representación reconocible que trata de representar una escena real.

Estas observaciones pasan por serios problemas en la teoría de perspectiva ya que son tomadas como una medida general de la percepción de la pintura y también como una medida de percepción en particular del dibujo infantil. Y sugiere, que la percepción de una pintura depende del dibujo copiado el cual no es realista, haciendo difícil su interpretación cuando éste no presenta dicho realismo.

Sin embargo Arnheim (1987) señala que desde el punto de vista artístico y de la percepción, el enigma de la representación en perspectiva radica en que para que los objetos se muestren como son es necesario representarlos como no son, es decir, hay que representar las características esenciales que permitan identificar el objeto, aunque dicha representación visualmente no se acerque por completo a su apariencia visual.

Es así que el arte egipcio es juzgado y analizado con base sólo en normas de perspectiva fotográfica. Por ello éste como el arte en perspectiva tienen como finalidad representar el todo, con sus características intrínsecas propias de la cultura y/o estilo, por lo que es necesario que se cumplan dos condiciones: primero, hay que mostrar que en sí mismo el aspecto no es el objeto completo, sino solo una parte de algo más amplio. Segundo, que la estructura de la totalidad, que se sugiere, debe ser la correcta.

No obstante, durante mucho tiempo no se ha querido considerar que los temas de los dibujos infantiles pueden ser reconocibles con facilidad, a pesar de que se comprende que la estimulación no puede generar una escena real. Es entonces que la teoría de perspectiva para medir la inmediata percepción es refutada, surgiendo la teoría ecológica II de Gibson (1979).

TEORIA ECOLOGICA II.

La teoría de percepción de pinturas de Gibson (1979), presenta una debilidad de la aproximación perceptiva, sin embargo, su opinión es tomada como fundamental, pero la que raramente ocurre en la vida real, presentando muchísimas ambigüedades en cuanto a la percepción del mundo, es por ello que la percepción tiene que tener conocimiento de algunas cosas semejantes a este. La teoría de la perspectiva tiene la tarea de explicar cómo el conocimiento del mundo surge independientemente de la visión. Alternativamente Gibson establece su

teoría ecológica de percepción haciendo énfasis en la interacción entre percepción y el desarrollo.

Así Gibson en 1979, propone que la percepción visual es fundamental, ya que el ojo está en constante movimiento y, por lo tanto, que la entrada visual es constantemente cambiante, argumentando que se extrae información de las estructuras invariantes del mundo directamente, desde uniformes y comunes cambios del modelo, por lo que nosotros vemos el mundo tal como es sin esfuerzos, ya que tenemos la capacidad neurobiológica para detectar estas estructuras invariantes en los cambios continuos de la entrada visual.

Así, a consecuencia de los movimientos de los ojos y la dirección de estructuras estables, el dibujo infantil es siempre concerniente principalmente con lo general del objeto o la apariencia visual de las cosas y no con la apariencia desde el punto de vista del adulto.

Esto se ha considerado como nuevo y especial en el desarrollo tanto en percepción como en arte pues algunos estudios han demostrado que los niños hacen dibujos reglamentarios, los que proporcionan un estandard o temas típicos parecidos, lo cual ha sido retomado en la teoría intelectualista así como por Gibson afirmando <<que los niños dibujan lo que ellos conocen y no lo que ven>>, (Gibson 1979).

Desde el punto de vista de la teoría intelectualista señalan que los dibujos infantiles no expresan lo que se supone ve el niño ya que se produce una modificación a través de actividades mentales, y que no

es la percepción. Es evidente que los niños se limitan a representar las cualidades generales de los objetos constatando lo que Gibson señala, es así que se sustituye la percepción sensorial por un conocimiento intelectual donde están implícitos procesos mentales superiores.

Teoría que parece extraña pues se sabe que en las primeras etapas del desarrollo existe una dependencia de las experiencias sensoriales, por lo tanto, en una mente poco madura las cosas son el aspecto, el sonido, el movimiento, etc., que poseen los objetos, donde el niño también es capaz de resolver problemas y hacer generalizaciones, lo cual está dentro de un marco tanto perceptual como del nivel de la abstracción intelectual.

Por lo que hay que comprender que dentro de una representación gráfica se recurre a un aspecto perceptual así como intelectual, donde el segundo suplirá lo que el conocimiento visual no logra ofrecer.

TEORIA ESTRUCTURALISTA DE LA EXPRESION GRAFICA.

La experiencia de la percepción visual es tan inmediata, espontánea y tan convincente que requiere sólo del esfuerzo de la imaginación para apreciar que es necesaria una explicación. La teoría estructuralista sin embargo está basada en la observación así los estímulos entran en

el ojo y la imagen se produce en la retina la que con frecuencia es ambigua generando diferentes interpretaciones perceptuales. De acuerdo a esta aproximación, una percepción es una hipótesis perceptual basada en la evidencia incompleta provista por la entrada visual.

La teoría estructuralista coincide con la teoría de perspectiva en que ambas toman como fundamento principal la visión y la imagen estática formada en la retina del ojo.

Sin embargo, difieren en que la aproximación de perspectiva sostiene que la percepción extrae información desde la entrada visual, y la teoría estructuralista sostiene que la percepción construye una interpretación de la entrada visual.

Una parte importante de la aproximación estructuralista es la pretensión de que nuestro mundo visual es mucho menos estable y que nosotros normalmente creemos en la estabilidad que nuestra percepción posee ya que esta es generada por nuestra interpretación perceptual de acuerdo a las experiencias.

La percepción consiste entonces en construir significados fuera de la confusión de sensaciones ambiguas, por ejemplo, cuando los estímulos son más organizados que una percepción.

Las preguntas de interés de una teoría estructuralista se refieren a; si la percepción es una construcción perceptiva, cómo es el espacio

tridimensional fuera de la imagen bidimensional en la retina y cómo una variación momentánea de la estimulación en el ojo es organizada por la percepción de un mundo relativamente estable. Así las respuestas dentro de esta tradición pueden relacionarse con las leyes de organización perceptual como son: la constancia de tamaño y de forma, percepción de profundidad, destino común, figura fondo, etc., y no con ilusiones como mecanismo de interpretación perceptual manejadas inapropiadamente.

La aproximación de una teoría estructuralista en la percepción del dibujo y también del arte, ha sido determinada por el trabajo de Ernest Gombrich (1970), opinando que la percepción es el camino para percibir el mundo real, proponiendo que la percepción natural consiste en la interpretación de una imagen en la retina del ojo.

Consecuentemente la percepción del dibujo, cuando este se presenta en un pedazo de papel, puede ser explicado usando algunos de los principios de las leyes de percepción. De acuerdo a Gombrich la principal diferencia entre una escena real y una pintura de la escena es que la pintura usualmente proporciona menos estímulos materiales del paisaje a interpretar.

En términos de ésta teoría la percepción de un dibujo es entonces un modelo hecho en un papel que depende de la interpretación que hace el observador del estímulo visual.

Es así que en la teoría estructuralista se considera que la proyección artística no es una copia de la apariencia de una escena real, pues la pintura simplemente sugiere una apariencia del paisaje.

Por lo que hace énfasis en que las pinturas hechas con técnica son notablemente similar a los procesos que sigue el niño en su dibujo infantil, afirmando que la influencia cultural es crucial en los procesos de producción en la forma final del dibujo.

Freeman (1980) argumenta que el desarrollo del dibujo infantil se da paulatinamente y a lo largo del desarrollo, generando al mismo tiempo, el desarrollo de destrezas y habilidades gráficas.

Aunque existen esquemas artísticos con un componente marcado de subjetivismo se observa cierta expectativa ante el dibujo infantil, olvidando que este refleja invención y adquisición de esquemas particularmente influenciados por la cultura artística en la cual se vive.

La teoría estructuralista en general se centra en una teoría simbólica de la pintura la cual tiene la finalidad de dar una interpretación simbólica, considerando todos los indicios de profundidad como símbolos por lo que es muy importante la experiencia y los estilos pictóricos, vistos como modelos, los que son interpretados subsecuentemente en los dibujos o por en los intentos de hacer dibujos.

Por otra parte la mayor debilidad de la aproximación estructuralista percepción radica en que no proporciona bases para indicar cuando el estímulo es adoptado y cuando es ejecutado, que permitan determinar las posibles diferencias de interpretación perceptual

Sin embargo lo principal en la teoría es que no hay restricción en la buena y posible interpretación perceptual, al considerar el dibujo infantil sugiere que el niño inventa esquemas que surgen de una interpretación perceptual de sus dibujos, presumiblemente con similitudes intrínsecas entre: a) interpretación perceptual simultánea de la pintura. b) la interpretación perceptual que los niños hacen en su percepción del mundo.

TEORIA DE LA GESTALT DE LA PERCEPCION DE DIBUJO.

La teoría de la gestalt de percepción del dibujo está fundamentada en los trabajos de Weitheimer, Koffka y Kohler, y es retomado por Hochberg, (1970) quien opina que dicha teoría considera que la percepción visual también depende de la interpretación de la entrada visual.

Mientras que la aproximación estructuralista hace énfasis en la experiencia y cultura en la interpretación de sensaciones, la Teoría de la Gestalt propone que la entrada visual es organizada mediante elementos de organización perceptual.

La teoría de la Gestalt considera que es imposible reducir la percepción colocandola en términos de sensación como en la teoría estructuralista.

En términos de la Gestalt la percepción consiste en la organización de estímulos cuando estos son más que la suma de sus partes.

Por lo tanto las leyes Gestálticas de la organización perceptual son consideradas como innatas y basadas en los mecanismos psicológicos del cerebro. Es por ello que una experiencia perceptual es considerada como el resultado de la interacción de los mecanismos psicológicos generados por el dibujante, por la acción y la estimulación visual que determinan la percepción.

Arnheim (1987) propone que las leyes de organización de la Gestalt hacen posible la percepción para comprender la estructura significativa de las peculiaridades de un patrón o modelo en su mundo visual, estas estructuras y modelos, son consideradas como un concepto visual del objeto, lo cual tiene tres propiedades o reglas de organización que son: la ley de simetría que nos permite ver las formas de la manera más simétrica; la ley de continuidad, donde tendemos a ver líneas y contornos de una manera más continua y la ley de continuidad donde vemos las cosas próximas entre sí, todas ellas nos permitirán percibir la tridimensionalidad.

Una importante característica de la Teoría de Arnheim, del dibujo, es que las formas simples pueden sobresalir por su utilización en una

variedad de diferentes objetos. Esforzándose por el manejo de la noción de equivalencia estructural del símbolo gráfico que el dibujante descubre o inventa, el cual representa un objeto o parte de un objeto y que puede ser adaptado para diferentes objeto, así en un dibujo infantil un círculo puede ser usado para representar la cabeza, el ojo, aún los dientes de una sierra, o todos representados en una misma figura.

Por lo tanto la producción de una percepción del dibujo es enlazada o relacionada con una percepción natural del mundo real por lo que ambas son concernientes, principalmente, a la estructura y forma y solo secundariamente con la diferenciación de los detalles, lo cual puede ser aplicado al dibujo infantil. Por ello la claridad y calidad de éstos depende de la forma general de las cosas, y cuando el niño alcanza cierto nivel de desarrollo o es artista se observan más detalles y diferencias

Así en términos de la Teoría de la Gestalt propone <que el niño dibuja lo que ve>, lo cual es cuestionable.

Por ello la debilidad de la Teoría de la Gestalt es que pretende que toda la organización de un campo perceptual determina la percepción de las partes que lo componen, afirmación incorrecta ya que está sugerida por dibujos o pinturas de objetos imposibles, lógicamente cuando los elementos del dibujo son combinados, perceptualmente dan la impresión de un dibujo en tercera dimensión.

En resumen la teoría estructuralista sostiene que nuestras experiencias visuales constan de sensaciones de los diversos colores, luz, sombra, tonalidad y de imágenes o recuerdos de las sensaciones.

En el acto de observar una escena real o una pintura, donde no intervienen experiencias visuales directas relacionadas con las características espaciales de la escena, espacio que es una idea no visual.

Y al observar una pintura nos percatamos de que no existe un conocimiento directo del espacio, observación que constituye un elemento de introspección, es decir, de análisis de nuestras experiencias con objetos para identificar los componentes y las relaciones causales entre los componentes de un dibujo o pintura, así, los indicios de profundidad son considerados como símbolos.

La teoría de la Gestalt considera que los indicios de profundidad, aprendidos o no, no son arbitrarios, y no dependen en forma alguna de los recuerdos de pasadas experiencias táctiles o cinestésicas y lo que percibimos depende de las características de organización de los campos cerebrales.

Así mismo, la teoría de perspectiva considera que normalmente no codificamos y almacenamos todos los aspectos métricos de una escena. Por otro lado se sabe que en la esfera de un único objeto todo lo que no codificamos y almacenamos se pierde en relación a la percepción, (Gombrich, 1970)

Una vés considerados aspectos que son determinantes en el estudio del dibujo y que han dado valiosas aportaciones en todos los sentidos, no obstante todas estas teorías de la percepción han influido en las concepciones teóricas sobre el arte y la representación pictórica, donde se han hecho intentos de combinar los aspectos positivos de cada una de ellas para una mejor comprensión de las manifestaciones gráficas y artísticas.

Por lo que continuaremos con la presentación de los elementos que determinan la naturaleza de la representación

CAPITULO III

LA NATURALEZA DE LA REPRESENTACION

A lo largo de este escrito se ha hablado de la expresión gráfica, la cual está determinada por la representación, por lo que se hace necesario especificar que la naturaleza de la representación tiene como requisito principal la capacidad de distinguir los significantes de los significados y así poder evocar a uno para poder referirse a otro.

La capacidad generalizada de ejecutar ésta diferenciación es lo que se llama función simbólica en la que emerge la expresión gráfica (Piaget 1951. Pg.69), Señalando que un niño pequeño no puede evocar interiormente un significante que simboliza un hecho perceptualmente ausente (significado), sin embargo hay determinadas guías que dan referencia que sólo son predecesores funcionales y no una auténtica diferenciación de significantes y significado.

Es por ello que señalaremos algunas consideraciones sobre la función simbólica realizadas por las diferentes escuelas.

Desde el punto de vista freudiano el símbolo es una noción de disfraz y queda en el dominio de lo que es censurable o reprimido, sin embargo también lo considera como un lenguaje primitivo. En la teoría

del simbolismo, Ernest Jones señala, " sólo lo que es reprimido es simbolizado, sólo lo que es permitido necesita ser simbolizado", considerando que esto constituye la piedra fundamental de la teoría psicoanalítica del simbolismo (Speier, 1972, p. 31).

Otto Fenichel (citado por Speier, 1972) de la escuela analítica considera que el pensamiento simbólico no es sólo un método de distorsión, sino que también es una parte del pensamiento primario prelógico, lo cual es dirigido por el proceso primario, lo que explica la naturaleza regresiva de los símbolos que responden a dos posibilidades: a).- pueden ser residuos de un modo arcaico de percibir el mundo, lo que es común a todos los hombres. b).- EL pensamiento simbólico no solo ocurre por necesidad de distorsión, sino también en estado de fatiga, sueño, psicosis, y en general en la temprana infancia, es decir en todos los estados donde las características del ego arcaico están en primer plano.

Margaret Naumburg (1950) analista del simbolismo en el arte y en la representación pictórica, considera, desde el punto de vista freudiano que la simbolización es el resultado de la represión, que la expresión simbólica se limita a las ideas concretas que se relacionan con la vida personal del sujeto y que a causa de la represión, ésta actúa como sustituto de la expresión directa.

Considerando a Jung (1951) señala que un símbolo es un esfuerzo para dilucidar por medio de una analogía lo que es aún completamente desconocido y que está en proceso de formación por todo ello se

considera un que un símbolo es una experiencia dinámica. " La energía del símbolo se deriva del hecho que expresa en una imagen que a causa de su complejidad y unicidad elude la formulación intelectual, (Speier 1972, pg. 33.) por lo tanto se entiende el símbolo como un elemento que le permite su materialización.

Head (citado por Piaget,1981), denomina como simbólica esa función generadora de la representación determinante en la evolución del pensamiento. Así Piaget e Inhelder (1981), consideran la función simbólica como la capacidad de evocar conceptos o situaciones no percibidas en el momento utilizando símbolos y signos donde los primeros son motivados y presentan un gran parentesco entre el significante y el significado y los segundos son arbitrarios y convencionales y responden a una naturaleza social.

Es así que para Piaget la representación simbólica es la base de la formación del pensamiento haciendo énfasis en los procesos adaptativos y constructivos que dan lugar al desarrollo de la inteligencia, inteligencia que como ya se menciona, es una forma de equilibrio que se da como resultado de un proceso dialéctico continuo entre asimilación y acomodación, proceso que regula el desarrollo del sujeto y sus relaciones con el mundo exterior, así la actividad simbólica desempeña un papel considerable. Por lo tanto para Piaget ésta proviene de la asimilación de los objetos y de las relaciones exteriores a las estructuras del sujeto, resultante de la acción de este sobre los objetos, y a su vez de su acomodación a su mundo exterior derivada de la acción con el medio.

La actividad simbólica tiene como función aumentar el campo espacio-temporal de la adaptación, extendiendo el doble proceso de asimilación y acomodación a los intercambios a distancia (objetos distantes, reconstrucciones y anticipaciones temporales). Señalando, igualmente, que la actividad simbólica se inicia ya con la actividad perceptiva y exploratoria así como con la imitación, pero muestra a la vez que, las acciones del sujeto sobre la realidad. Cuando se interiorizan en operaciones intelectuales, constituyen el núcleo más importante de la actividad simbólica. Esto lleva a considerar su teoría como una <<teoría operatoria de la inteligencia>> (Dossier, Wallon y Piaget, 1973), donde la imagen mental tiene un papel muy importante.

Desde el punto de vista de Piaget (1986) partiendo del juego simbólico, menciona que existe un pensamiento simbólico consciente y uno inconsciente. Señalando que el primer pensamiento del niño es consciente aunque presenta analogías con el pensamiento simbólico inconsciente, considerando al símbolo consciente como primario y el símbolo inconsciente para el sujeto como secundario. Por tanto el símbolo inconsciente tienen connotaciones afectivas y racionales, por consiguiente lo inconsciente ha de ser entendido en términos de acción y la diferencia entonces, es el grado de reflexión por lo que un símbolo a la vez puede ser primario o secundario. Señalando que hay que entender la carga afectiva como la organización de conjunto de esquemas que expresan la regulación de ellos. Señalando que los

recuerdos de la primera infancia se olvidan no por ser reprimidos sino por tener una memoria desorganizada.

Por ello el simbolismo primario y secundario traduce una toma de conciencia difícil e incompleta y se produce siempre que hay dificultad para una percepción clara, lo que se debe a un desarrollo intelectual y conceptual inmaduro, por lo que comparte con Jung, el concepto de símbolo como potencial dinámico de la especie.

Fromm (1957) distingue tres clases de símbolos de acuerdo a la relación del símbolo y lo simbolizado:

1.- El símbolo convencional, es el símbolo del lenguaje no hay relación entre la palabra y el objeto. La palabra se asigna al objeto según un convenio, (banderas o signos religiosos, etc.)

2.- El símbolo accidental, no existe relación interna entre el símbolo y lo que simboliza, depende de algún acontecimiento individual que se relaciona con determinada circunstancia.

3.- En el símbolo universal existe una relación intrínseca entre el símbolo y lo que representa. Por lo que es un hecho que ciertos fenómenos físicos sugieren por su misma naturaleza determinadas experiencias mentales y sentimentales, es así que se expresan las experiencias sentimentales con el lenguaje de las experiencias físicas, es decir, simbólicamente. Por todo ello se origina en la experiencia por la afinidad que existe entre una emoción y una

experiencia sensorial. Tiene su raíz en las propiedades de nuestros sentidos y de nuestra mente que son comunes a todos los hombres, y por consiguiente no se limita a personas o grupos determinados. El lenguaje del símbolo universal es el único lenguaje común que produjo la especie humana.

Este tercer punto es lo que puede explicar el porque todos los niños dibujan ciertos esquemas y porque hasta cierta edad todos dibujan las mismas escenas y con similares características..

Griffiths (en Speier 1972) sin embargo, considera que el proceso simbólico no se limita a aspectos inconscientes del pensar ni tampoco es únicamente de la infancia, la simbolización es una cualidad común de todo el pensamiento creador y del proceso de aprendizaje en todos los niveles de realización, ya que el simbolismo se basa en el reconocimiento de la relación de analogía entre dos ideas o grupos de ideas ya que las primeras ideas infantiles son globales, y expresan las cualidades que interesan al niño y a medida que la expresión es insuficiente el niño establece gradualmente otras relaciones, manejando dos tipos de simbolismo:

a).- Simbolismo consciente.

b).- Simbolismo inconsciente.

a).- El simbolismo consciente; es un simbolismo deliberadamente desarrollado para la explicación de la realidad, la mente puede crear constantemente símbolos en la búsqueda de la materialización y

comunicación de las ideas. Esto es lo que prevalece en la infancia pues existen muchos temas demasiado complejos intelectualmente para expresarlos directamente, por lo que el niño busca continuamente nuevos símbolos, que se hacen tangibles en sus dibujos

b).-El simbolismo inconsciente; corresponde a la evocación de ideas originales las que pasan a un plano inconsciente por que no son suficientes para la expresión del niño ya que están cargadas de emoción y definitivamente están asociadas a problemas emocionales.

Es por ello que el simbolismo en la infancia permite al pensamiento infantil, la elaboración de la realidad y le sirve al niño para enfrentar y solucionar los problemas del desarrollo, y que son encarados y resueltos en pasos sucesivos, pasando desde un punto de vista simbólico personal y subjetivo a uno más socializado y objetivo. Lo que es visible en las manifestaciones gráficas de los niños como lo menciona Goodnow (1985), el niño maneja ciertos trazos que posteriormente modificara para hacer sus representaciones más parecidas a la realidad.

Por lo tanto, la simbolización empieza cuando surge la capacidad de representación interior o imagen, así el verdadero símbolo se da cuando un objeto o un gesto representan para el sujeto algo distinto de los datos perceptivos, y cuando la representación es separada de la acción propia, pues para Piaget (1986) el simbolismo evoluciona de acuerdo al desarrollo mental y afectivo del niño.

Las manifestaciones simbólicas se explican por la misma estructura del pensamiento infantil como forma de asimilación de lo real al yo, y aún con su carácter fantasioso y emocional el niño evoca y revive todo lo que le ha sorprendido mediante las manifestaciones simbólicas y especialmente la expresión gráfica. Ya que esto le permite volver a pensar en lo vivido y asimilarla pues su pensamiento es incapaz de elaborar la realidad en términos conceptuales: mientras que los símbolos concretizan y animan todas las cosas expresando todo lo vivido, así es cómo el símbolo expresa la realidad actual infantil.

EL PROCESO SIMBOLICO DEL NIÑO

Analizar el proceso simbólico en la infancia, en su variación a lo largo del desarrollo, es considerarlo como función básica del pensamiento en general, en estrecha relación con la fantasía. Ya que ambos procesos están presentes desde el nacimiento y surgen del desarrollo de la capacidad de representación simbólica que en un principio están estrechamente relacionados. Es por ello que en el niño puede observarse el proceso de descubrimiento de los símbolos y la aplicación de estos en el pensamiento y en la fantasía.

Sin embargo ambos procesos se van separando y el pensamiento se hace cada vez más objetivo y más dirigido a una apariencia externa y la fantasía se hace más subjetiva y más interiorizada.

LA SIMBOLIZACION Y EL PENSAMIENTO.

Sullivan, Piaget y Bühler (citados por Speier 1972) coinciden y señalan la importancia de los procesos de simbolización en el desarrollo del pensamiento infantil hasta alcanzar su culminación en el dominio del lenguaje.

Para Sullivan (1953), toda la actividad mental es simbólica. Toda la conducta humana revela una organización de la experiencia en lo que en realidad son signos, de modo que para discriminar lo simbólico de lo no simbólico es muy difícil, pues en la infancia principalmente las primeras experiencias se caracterizan por presentar significaciones personales afectivas-simbólicas.

Considerando igualmente importante que el pensamiento surge en estrecha relación con el descubrimiento del símbolo, cuando se establece la diferenciación de los significantes del significado, los que el niño al principio los aplica en forma indiscriminada, es así que su pensamiento es preconceptual simbólico. Y dicho simbolismo responde a un pensamiento preconceptual ya que obedece a analogías externas, pues entre más pequeño es el niño más insuficientes le resultan los signos colectivos que aún no domina y que por mucho tiempo no serán aptos para poder expresar aquello en lo que el niño permanece centrado. Por lo tanto, tal insuficiencia es compensada en la expresión gráfica, el juego simbólico, la imagen mental, etc.

Sin embargo, hay que recordar que una de las tesis en el mecanismo de la función simbólica, es el análisis de la imitación en la cual se puede seguir de una manera sistemática el paso de la asimilación y la acomodación sensoriomotora, como ya se señaló son esenciales en la construcción de formas elementales y preverbales de la inteligencia.

Así, la acomodación y la asimilación mental caracterizan los comienzos de la representación mental por lo tanto se presenta cuando simultáneamente hay diferenciación y coordinación entre significantes y significados. Los primeros son determinados por la imitación y la imagen mental que prolongan la acomodación a los objetos exteriores. En cuanto a la significación misma, la aportan la asimilación que se presenta en el juego y se equilibran con la acomodación en la representación adaptada. Es por ello que cuando se sobrepasa el presente inmediato la asimilación y la acomodación se apoyan mutuamente en una conjunción que es el resultado necesario del mismo desarrollo, por lo que la conjunción que se establece entre la imitación mental de un modelo ausente y las significaciones aportadas por las diversas formas de asimilación permiten la construcción de la función simbólica, dándose la adquisición del lenguaje haciendo posible que los esquemas sensorio-motores se transformen en conceptos y se conjuguen con conceptos nuevos (Piaget, 1986).

Por todo ello, se puede considerar que los rasgos cognoscitivos señalados anteriormente pueden ser integrados ya que Piaget los considera como expresiones múltiples de una única orientación cognoscitiva. Integración que podría lograrse analizando cualquiera

de las características descritas y tratado de realizar en el análisis de la expresión gráfica por ser una de las primeras manifestaciones del niño la cual cuenta con connotaciones simbólicas y que sigue un proceso y evolución que de alguna manera, tanto al educador como al terapeuta, serían de gran utilidad para observar el proceso cognoscitivo que sigue el niño.

Como ya se menciona la expresión gráfica parte de una actividad sensoriomotora, y sus imágenes significantes son siempre más semejantes a réplicas interiores de acciones concretas que como verdaderos signos, ocupandose de configuraciones donde destacan componentes más sutiles y sin manejar los rasgos compensatorios, lo que constituye una representación no socializada, por lo tanto, no se preocupa por el efecto que tiene su comunicación en los demás. Así, su acción sensorio-motora es transpuesta a un ámbito de operación, operación que se explica como acción interiorizada que modifica el objeto del conocimiento mediante una inversión .

Por lo que no hay que olvidar los cambios evolutivos del subperiodo preoperacional considerados por Flavell (1987), periodo que abarca cinco años de crecimiento. Donde el niño a los 2 o 3 años aplica su capacidad de representación a una diversidad de fenómenos mostrando progresivamente sus características preoperacionales en todos los sentidos descritos.

A los 5 -7 años se presentan características de las operaciones concretas y de 4 a 5 años en adelante el niño es más capaz para

enfrentarse y responder a pruebas ya que cuenta con la capacidad de razonar en situaciones planteadas y percibidas que son cada vez más complejas y amplias.

La transición a las operaciones concretas que van desde una estructura rígida estática e irreversible comienzan a modificarse haciéndose más plásticas, movibles y se descentran, llegando a la reversibilidad en su funcionamiento. Proceso que al principio es parcial ya que puede aplicar la reversibilidad cuando se manifiestan las condiciones del objeto percibido que favorecen para que está se de, (verter líquidos), observándose en los procesos de desarrollo del dibujo y que señalaremos más adelante (Wallon y Piaget,1980).

No obstante para Piaget de acuerdo a sus observaciones considera que la expresión gráfica como el juego simbólico y las manifestaciones simbólicas pertenecen al símbolo consciente formando parte del esfuerzo de adaptación y comprensión de la realidad.

Hay que considerar que esto presenta dos características; existe un proceso de asimilación y acomodación de la inteligencia a lo real, y existe un proceso de asimilación y acomodación afectiva, y una vez logrado su equilibrio es posible la regulación consciente de los sentimientos, es por ello que tanto el simbolismo consciente como inconsciente tienen el mismo papel de asimilación de la realidad.

Por lo que se ha considerado que la función simbólica representa un puente entre el mundo interior y los intereses del mundo exterior para conquistar la realidad.

La representación simbólica cumple una función importante para el desarrollo del pensamiento porque crea situaciones concretas que conducen a descubrimientos actuales o a juicios y razonamientos verbales. El niño puede pasar de los valores simbólicos de los objetos a la averiguación constructiva, a formas reales de trabajo y a una adaptación de las experiencias pasadas a la situación presente.

En general se puede decir que la mayoría de los autores coinciden en la importancia que tiene el proceso de simbolización en el desarrollo del pensamiento.

Sullivan (1953), subraya que toda la organización de la experiencia desde muy temprano es simbólica.

Para Bühler (1946) la formación simbólica constituye el principio básico del esfuerzo creador del niño y descansa en el principio de analogía.

En general el pensamiento infantil se presenta como un pensamiento no adaptado a la realidad.

Para Piaget el pensamiento infantil carece de lógica y es altamente egocéntrico, dando lugar a un tipo de simbolismo que es sólo aparente, porque no es más que un reflejo de tales particularidades. no obstante, Piaget señala que las características principales del simbolismo es que en él, el niño prolonga toda la realidad vivida, lo cual pertenece al simbolismo consciente, el simbolismo inconsciente es menos frecuente y está relacionado con problemas afectivos que surgen cuando no se logra el equilibrio entre la asimilación y la acomodación afectivas. (Speier 1972).

ORIGEN Y DESARROLLO DE LA FUNCION SEMIOTICA

Para comprender el desarrollo de la función semiótica y el papel que juega en la estructuración del pensamiento y por ende de la inteligencia no hay que perder de vista los estadios del desarrollo por los cuales pasa y que ya han sido expuestos.

Primeramente hay que tener presente que la inteligencia es una forma de equilibrio hacia el cual tienden todas las estructuras que se basan primeramente en la percepción, el hábito y los mecanismos elementales sensoriomotores, equilibrio que es el resultado de la asimilación y la acomodación, por tanto, la inteligencia surge primero con las experiencias sensoriomotrices y con la formación paulatina de las representaciones simbólicas (internas). (Piaget, 1969, pp. 17-24)

Hay que recordar que el pensamiento preoperacional prepara y organiza el pensamiento operatorio concreto (de los 2 a los 6 - 7 años aproximadamente), etapa en la que existe una aceleración del acto intelectual y una toma de conciencia de sus procedimientos operatorios y en el cual el niño tiene la capacidad de prolongar su acción internamente. Y al término del periodo sensorio-motor (de los 18 a los 24 meses) aparece una función fundamental que permite la evolución de las conductas ulteriores, y que consiste en poder representar internamente algo por medio de un significante que sólo sirve para esa representación lo que se realizará mediante el lenguaje, la imagen mental y el gesto simbólico.

No hay que olvidar que la aparición de la función simbólica y el lenguaje comienzan desde el año y medio o dos, extendiéndose hasta los cuatro años comenzando a desarrollarse el pensamiento simbólico y preconceptual, por lo que muchos psicólogos han visto al lenguaje como una actividad simbólica humana; sin embargo, como ya vimos, Piaget sin negar la importancia del lenguaje demuestra que la actividad simbólica precede y supera al lenguaje; pues la función simbólica con el uso general de los símbolos hace posible la adquisición del lenguaje y comienza un periodo que se caracterizará por un pensamiento simbólico y preconceptual y que al mismo tiempo dará paso a un pensamiento intuitivo.

Una vez que se desarrolla el pensamiento conceptual, y cuando un objeto o un gesto pueden representar algo, se convierten en un

símbolo. Así, la imitación y la simbolización son las primeras señales lingüísticas que se van adquiriendo del ambiente

Cuando se pasa a un pensamiento intuitivo se dice que se ha dado una conceptualización creciente que, como ya se había señalado, de la fase simbólica o preconceptual, conduce a las operaciones, existiendo aún una inteligencia prelógica, siendo entonces el pensamiento intuitivo lo que la caracteriza; y la imagen mental, le permite predecir los efectos de determinados cambios en las experiencias del sujeto. Sin embargo, sus conceptos no están coherentemente organizados, pues la intuición es un pensamiento hecho de imágenes dominadas por el punto de vista del sujeto.

Un objeto o un gesto pueden representar una evocación representativa de un objeto o acontecimiento ausente, suponiendo por lo tanto, la construcción o empleo de significantes diferenciados, ya que deben referirse a elementos perceptibles o no en ese momento.

Así la capacidad de representar objetos ausentes hace del niño un <<ser simbólico>> contando con un nuevo método para adaptarse al ambiente, de un universo simbólico, como señala (Cassirer,1972).

Desde la aparición de la función simbólica el niño emplea recursos diversos de simbolización, por lo que algunos de sus símbolos consisten en una reconstrucción de actividades que han visto o de las personas que les rodean, así como de objetos, en cuanto a funcionamiento se refiere (Piaget,1957). En estos casos se habla de

una imitación diferida, donde no hay que olvidar que en los primeros años la evolución intelectual se caracteriza por cuatro categorías fundamentales: espacio, tiempo, causalidad y la noción de objeto permanente, todas ellas realizadas por acción pura, pero aún no como nociones de pensamiento, (Piaget e Inhelder, 1981). Así el niño conoce los objetos incluyéndose él mismo en relación al espacio, tiempo y causa.

No obstante, el símbolo es una representación que permite al hombre mentalizar una parte importante de su actividad, ya que el pensamiento surge en estrecha relación con el descubrimiento de dicho símbolo. El pensamiento simbólico se desarrollará en dos sentidos opuestos, dando lugar a la separación entre fantasía, en la cual se mantendrá el predominio de lo simbólico y el pensamiento adaptado, el cual pasando por distintos periodos (intuitivo de los 4 a los 7 u 8 años y lógico concreto hasta los 11 -12 años) hasta alcanzar en la adolescencia, la capacidad de abstracción.

Por otra parte, Bühler (en Vigostkii 1984) y Neumburg (en Speier, 1972). señalan que la capacidad de establecer las relaciones simbólicas es la base del desarrollo del pensamiento infantil y del lenguaje

Es por ello que se considera la función semiótica determinante de la evolución del pensamiento y se inicia con la aparición simultánea de cinco conductas importantes; la imitación, el juego simbólico, dibujo o imagen gráfica, imagen mental y lenguaje. Las que interactuarán en

función de un equilibrio progresivo, (Piaget e Inhelder,1981). Así las manifestaciones de la función semiótica son:

1.- **IMITACION DIFERIDA:** la imitación constituye la prefiguración sensorio-motriz de la representación, estableciendo el puente entre éste nivel y las conductas representativas, ya que al final de esta etapa existe una representación en actos materiales, todavía no en pensamiento. La imitación diferida constituye la interiorización de acciones como la reproducción de imágenes de objetos o acciones presentadas en el pasado. Siendo la imagen el primer significante diferenciado que presenta una réplica reducida y esquemática; sus medios de evocación son gestos, posturas y movimientos, los que se interiorizan en esquemas de representación.

2.- **JUEGO SIMBOLICO:** surge como un medio para asimilar la realidad, la cual consiste en una representación mental donde el significante diferido es de nuevo un gesto imitador, pero acompañado de objetos que se han hecho simbólicos.

Dichas asimilaciones se dan de lo real al "Yo" sin conexiones ni sensaciones, tal es el juego que transforma lo real por asimilación más o menos pura, a las exigencias de los modelos exteriores, siendo entonces la inteligencia, como ya se mencionó, el equilibrio entre la asimilación y la acomodación (Piaget,1970).

Es importante que el niño cuente con sus medios de expresión, o sea, un sistema de significantes constituidos por él y adaptables a sus deseos, tal es el sistema de los símbolos tomados de la imitación como medio evocador al servicio de la imitación lúdica.

Por ello cuando los significantes son aplicados sin tener en cuenta la adaptación a la realidad surge el juego simbólico, y cuando la inteligencia aplica los significados teniendo en cuenta la adaptación a la realidad, surge el pensamiento adaptado. (Piaget, 1986).

3.-LA IMAGEN GRAFICA O DIBUJO; éste es un intermediario entre el juego y la imagen mental, por lo tanto con el juego comparte el mismo placer funcional y con la imagen comparte el esfuerzo de imitar lo real. Es por ello que el niño comienza dibujando lo que sabe de un personaje u objeto antes de expresar gráficamente lo que ve, es así que el dibujo se puede considerar como una conceptualización, antes de realizar buenas copias perceptivas. Así, Bower (1984), considera que la representación gráfica presenta rasgos distintivos que permiten su identificación como un determinado objeto, siendo entonces un sustantivo parcial del objeto, más que una pura representación.

Por lo que hay que retomar los estudios de Luquet (en Piaget e Inhelder, 1981) quien señala que el dibujo pasa por diferentes fases que son: el realismo fortuito, realismo frustrado, realismo

intelectual y realismo visual, los que serán tratados en el capítulo siguiente.

4.- LA IMAGEN MENTAL; ésta se manifiesta únicamente con la aparición de la función simbólica que resulta de la imitación interiorizada. Tomando la imagen como auxiliar simbólico complementario del lenguaje pues su carácter de símbolo le permite adquirir una semejanza con los objetos simbolizados. Es importante recordar que hay dos tipos de imagen, las cuales muestran diferencias en el nivel preoperatorio y operatorio es así que distinguiremos: las imágenes reproductoras, que se limitan a evocar acontecimientos ya conocidos o percibidos con anterioridad y que también pueden referirse a configuraciones estáticas, a movimientos y transformaciones lo que se representa constantemente en la experiencia perceptiva del sujeto, y las imágenes anticipadoras, donde se imaginan movimientos, transformaciones y resultados sin haberlos percibido anteriormente y representan entonces transformaciones mentales anticipadoras.

Así, las representaciones mentales en el nivel preoperatorio son exclusivamente estáticas y difícilmente se reproducen movimientos y reproducciones anticipadoras.

Con respecto a la imagen copia, se da cuando el objeto queda ante los ojos del sujeto sin que exista evocación diferida, por tanto, es una simple imitación gráfica o gestual por oposición a la imagen mental que es una imitación interiorizada.

Las imágenes cinéticas y de transformación son propiamente mentales, no se presentan antes de las operaciones concretas (7 u 8 años) y esto gracias a anticipaciones o representaciones que se apoyan en la comprensión operatoria (Piaget e Inhelder, 1973).

Los estudios realizados con respecto a la relación de imágenes y operaciones que implican procesos de conservación y reversibilidad suponen que las imágenes mentales sólo constituyen un sistema de símbolos que traducen exactamente, con retraso, el nivel de comprensión preoperatoria y operatoria de los sujetos; por ello, la imagen no basta para engendrar las estructuras preoperatorias pero ayudan para precisar el conocimiento de los estadios que las operaciones han de alcanzar mediante juegos de transformaciones reversibles; pues la imagen en sí misma sigue siendo estática y discontinúa y no es hasta los 7 u 8 años cuando las imágenes se hacen anticipadoras dando soporte a las operaciones. Ya que esto no se da por modificaciones internas y autónomas de las imágenes sino por una intervención de aportaciones exteriores debidas a la formación de operaciones. Es así que estos se derivan de la acción en sí y no del simbolismo imaginado.

5.- EL LENGUAJE O EVOCACION VERBAL; permite la evocación de acontecimientos no presentes; cuando el niño emite un sonido que representa un animal u objeto, existe entonces una representación verbal además de imitación, la que se apoya en el significante

diferenciado constituido por los signos de la lengua en vías de aprendizaje, sin olvidar que el lenguaje aparece al mismo tiempo que las otras formas semióticas. Es así, que las conductas verbales, y gracias al relato y a la evocación de todo género, pueden introducir operaciones de una manera rápida, lo que no se lograría en una conducta sensorio-motora, ya que estas están limitadas al tiempo y espacio más próximos, sin embargo, el lenguaje permite al pensamiento referirse a extensiones espacio temporales más amplias y liberarse de lo inmediato, por lo que el pensamiento consigue, gracias al lenguaje, representaciones de conjunto de manera simultánea.

Por lo que hay que comprender que la función semiótica es la que desliga el pensamiento de la acción y la que crea, en cierto modo, la representación. Sin dejar de considerar que juega un papel importante en el proceso formador del lenguaje, ya que contrariamente a los otros instrumentos o funciones semióticas son construidos por el sujeto a medida de sus necesidades pues el lenguaje ya está elaborado socialmente, teniendo un conjunto de instrumentos cognitivos, como son las clases, las relaciones, los números y las orientaciones espaciales, las que constituyen a las operaciones concretas y que están al servicio del pensamiento.

Por otra parte algunos estudios han demostrado que el lenguaje está estructurado por la lógica, y por lo tanto, las raíces de la lógica hay que buscarlas en las coordinaciones generales de las asociaciones, es decir, a partir del periodo sensorio-motor cuyos esquemas son fundamentales desde los inicios por lo que dicho

esquematismo continúa desarrollando y estructurando el pensamiento, incluso verbal, en función del progreso de las acciones, hasta la construcción de las operaciones lógico-matemáticas, finalización auténtica de la lógica de las coordinaciones de las acciones, cuando éstas se encuentran ya próximas a interiorizarse y agruparse en estructuras de conjunto. (Piaget e Inhelder, 1981).

Esta diversidad de expresiones simbólicas representa una función simbólica de carácter general que implica un mecanismo común de meta representación dando lugar a la existencia de cierta semejanza estructural entre diferentes recursos simbólicos, como el lenguaje, el juego y los gestos representativos (Palacios, 1990).

No obstante, se ha observado que el sistema simbólico se desarrolla rápidamente entre el segundo año de vida y el comienzo de la edad escolar (5 a 6 años). Por lo que es en el lenguaje donde se hace más evidente la velocidad, complejidad y facilidad aparente de ésta evolución. Es de considerar que la evolución en los otros sistemas simbólicos también es rápida y permite el desarrollo de estructuras de complejidad creciente y cada vez más poderosas en su capacidad de representación y manipulación simbólica de experiencias.

A lo largo del desarrollo el niño aplica sus recursos simbólicos a objetos cada vez más diversos, asignando roles variados, y saliéndose cada vez más de un círculo definido por su propio cuerpo y percepción inmediata. Todo ello le permite jerarquizar sus símbolos los que se integran y se estructuran por su complejidad creciente. Así, a medida

que evolucionan sus producciones simbólicas requieren cada vez menos de los apoyos de las rutinas habituales, de los datos perceptivos y de las representaciones espacio-temporales a las que se ve sometida su experiencia inmediata.

Es por ello que Cassirer (en Palacios 1990), señala que los vectores evolutivos que definen el desarrollo de todos los sistemas simbólicos son: descentración, diversificación, complicación estructural, e integración, al que hay que agregar otro muy importante, la interiorización. Los símbolos a lo largo del desarrollo se interiorizan y se convierten en recursos de control de la conducta, tanto de sí mismo como de los demás. Lo que lleva a Cassirer a concluir que los símbolos hacen que el hombre en lugar de tratar con las cosas mismas, en cierto sentido, trata con las representaciones que tiene de esos objetos.

Por lo tanto Bower (1984) considera que el lenguaje es necesario como mediador en la representación gráfica, al menos inicialmente, pues el niño no verá que una cosa está en lugar de otra, a la cual representa, sin el vínculo verbal, por tanto contrariamente a lo que piensa Furt, considera que el lenguaje es el sistema de representación más flexible que se ha desarrollado, ya que precede en varios milenios de evolución humana a la representación gráfica.

Hechas estas consideraciones pasaremos al análisis de la imagen gráfica como elemento de representación.

CAPITULO IV

LA IMAGEN GRAFICA

Considerando la imagen gráfica o dibujo refiere a la función simbólica, y por ser la actividad objeto de nuestro estudio primeramente recordaremos que la imagen gráfica o el dibujo es una actividad intermediaria entre el juego y la imagen mental, compartiendo un esfuerzo de la imitación de lo real. Por lo que el dibujo en las formas iniciales no asimila cualquier cosa, pues no importa cual sino que permanece como imagen mental más próxima a la acomodación imitadora.

Tanto la imagen gráfica como la imagen interior interactúan por derivarse directamente de la imitación (Piaget e Inhelder 1981).

Una vez analizados algunos estudios sobre el dibujo infantil y sobre la naturaleza de la representación por ser una conducta importante dentro de la función simbólica es el momento para replantear la pregunta: ¿ qué es un dibujo infantil ? por lo que diremos que algunos de estos sólo son importantes para describirlos como modelos decorativos relativamente fáciles de describir y definir, es así que en análisis limitados se ha determinado que el dibujo infantil es una serie de líneas sobre una superficie plana. Por lo que el problema

de definición concierne a la forma en que estas líneas representan algunas cosas.

Algunas teorías se han clasificado de acuerdo a la relación establecida entre la percepción de un dibujo y la del mundo real, tomando en cuenta las teorías de percepción visual.

Sin embargo, el niño ante la búsqueda de sus propios medios tiene la necesidad de establecer y mantener ese contacto con el mundo exterior y consigo mismo, a través de la reflexión, la observación y, sobre todo, de la expresión, siendo ésta muy importante ya que mediante dicha expresión el niño adquiere conocimiento de las intuiciones propias y de los medios que dispone, buscando y entendiendo la realidad que él debe comprender para reproducirla y de este modo llegar a dominarla.

Estas consideraciones nos permiten dar una respuesta a la pregunta planteada, pues desde que el niño se propone reproducir una imagen, un sonido, un gesto, etc., todo adquiere un valor de búsqueda en dirección a las actividades creadoras, naciendo la necesidad de dibujar para expresarse, donde la mayor satisfacción es hacer y experimentar las cosas por sí mismo, sin importarle el esfuerzo o las dificultades que se le presentan siendo su principal interés dejar su huella, manifestando así su presencia, tomando posesión de la realidad tanto interna como externa, y los estímulos que él ha asimilado y luego reproducido se convierten en instrumentos de evocación donde confluyen sus experiencias, sentimientos,

sensibilidad e inteligencia, inteligencia que de otro modo quedaría sin expresión.

Es así que el dibujo ha sido definido más que un medio para descifrar la inteligencia o para conocer el tipo de carácter o mucho más que una clave de ensueños: "el dibujo es lenguaje, narración es una historia cargada de significaciones vividas por el niño, expresión simbólica de una convivencia comentada de él para los otros (presente o no presente en la realidad) que se sitúa en el marco de su existencia de los conflictos que encuentra en ella, y del medio cultural y familiar en que evoluciona (Debienne, 1979, pg. 8).

El conocimiento de las características y etapas del dibujo infantil nos llevan a hacer consideraciones que no han de ser olvidadas cualquiera que sea la finalidad de su análisis. Cézanne como Naville, (citados por Debienne, 1979), consideran que el trazo es creación artificial y abstracción, por lo que trata de recuperar los trabajos de Piaget e Inhelder sobre la conciencia espacial del niño, donde retoman el dibujo para poder dar sus explicaciones.

Por lo que tampoco hay que olvidar que el dibujo permite al niño una coordinación mano-ojo convirtiéndolo en signos que afirman la presencia de quien los ha realizado, por estar en estrecha relación con la percepción visual táctil y con sus progresos en sus conocimientos, el niño se servirá de la expresión gráfica para fijar sus propias ideas en un lenguaje que le permita comunicarse con los demás, así como narrar su propia historia para encontrar confianza en

sus posibilidades, por lo tanto, el dibujo cumple múltiples funciones, considerándose entonces como una actividad creadora insustituible.

Balada (1987) señala, en un sentido literal, que la expresión es la facultad de manifestar el pensamiento y el estado psíquico, es un acceso al mundo interno y externo. El valor expresivo nos permite conocer la captación global y analítica de el mundo interior a través de un proceso interrelacionado de materias que adoptan como medio el lenguaje visual, ya que como señalaba Glyn (1990) existen muchas razones para estudiar el dibujo infantil.

Sin embargo, menciona cuatro categorías para entender la globalidad de las manifestaciones gráficas: El valor plástico (estética y creatividad), valor proyectivo (vida afectiva), valor narrativo (comunicación verbal), valor sociocultural (las diversas áreas de conocimiento y la narración de sus contenidos).

Una de las importantes consideraciones que realiza Piaget sobre el dibujo es, que lo considera como una representación que supone la construcción de una imagen muy distinta a la percepción misma, y nada prueba que las relaciones espaciales que constituyen esta imagen sean del mismo nivel que las percepciones del nivel correspondiente, (Debienne, 1979).

Glyn, (1990), coincidiendo con Balada (1987), señalan que no hay que olvidar que existen razones importantes para analizar y comprender el dibujo infantil, y estas razones son:

Razones estéticas, porque el dibujo ofrece apariencia y color en sí mismo. Estando implícita la capacidad creativa, la habilidad motriz y el dominio técnico,

Razones educativas, porque el desarrollo del arte gráfico puede mostrar grandes habilidades y capacidad de creación que el niño manifiesta. Pues con esta finalidad no se acepta la transmisión y la recepción pasiva, ya que la belleza y la verdad no tiene valor si no es recreada por el sujeto.

Razones clínicas, porque el dibujo puede ser usado para la evaluación de la personalidad o como reflejo del mundo interior del niño, así como herramienta para medir el desarrollo mental (test de Godenough y el de Corman el dibujo de la f.h. y el de la familia, respectivamente) o en el diagnóstico de desordenes psicológicos.

Es así que puede ser una terapéutica válida en el desarrollo de la mente y de la expresión emocional, utilizando la terapia artística, como se menciono con anterioridad, y que ha sido olvidada en una gran parte (Glyn, 1990).

CARACTERISTICAS DEL DIBUJO INFANTIL

El análisis de los procesos de construcción en la realización del dibujo pueden contribuir a la comprensión de las características y etapas del desarrollo del mismo, que puedan dar explicaciones sobre el uso de estrategias de representación y codificación de la información que el niño maneja o realiza.

Para comprender la expresión gráfica no sólo basta conocer las características del dibujo infantil sino también las etapas de desarrollo de éste, las cuales fueron establecidas por Luquet en 1913 y que han sido retomadas en la teoría psicogenética. El propósito de Piaget no fue la teoría del dibujo como tal, ya que éste lo utiliza como una fuente de evidencia de su teoría del desarrollo de la representación infantil del mundo (Glyn, 1990).

Analizaremos las características del dibujo infantil, antes de pasar al análisis de las etapas del desarrollo del dibujo de una manera más amplia, el que es considerado en el pensamiento piagetiano.

Es así, que a medida que el niño va evolucionando y vence las dificultades de la representación, se observan ciertas características propias de la etapa infantil, que por mucho tiempo se consideraron como errores (esto originado principalmente porque los dibujos de los niños no correspondía a la forma de ver del adulto):

- 1.- El *esquematismo*
- 2.- La *ejemplaridad*
- 3.- La *transparencia*
- 4.- La *rigidez*
- 5.- El *abatimiento*
- 6.- La *yuxtaposición*
- 7.-*Finalidad o utilidad*
- 8.-*La perspectiva y tamaño*
- 9.- El *realismo plástico*.

1. El **esquematismo** se observa cuando el niño después de una ejercitación integra casi todos los elementos representativos de la figura humana, aunque la proporción no esté aún presente.

2.- **Ejemplaridad** se da cuando el niño ante las dificultades para representar las formas escoge aquellos elementos que le permitan reconocer su objeto representado, por lo tanto, da más atención a los detalles y dibuja las formas y los objetos desde el punto de vista más reconocible sin considerar la perspectiva, es así que el niño dibuja los objetos desde sus lados más ejemplares, derivándose de este modo de sus características físicas.

3.- **Transparencia** se presenta desde que se da el lenguaje gráfico el cual tiene su origen en el deseo del niño de hacer visibles todos los elementos de un objeto o una escena recurriendo a la transparencia para hacer presentes aquellos elementos que permanecen ocultos.

4.- **Rigidez** se presenta con el afán de buscar el parecido exacto trata de vencer los obstáculos que el mismo dibujo implica y omite el movimiento. Pero a medida que evoluciona su capacidad gráfica podrá representar el movimiento captado de los objetos, aproximadamente entre los 10 y 11 años.

5.- **Abatimiento** que significa considerar todos los puntos de vista ante una representación gráfica panorámica pretendiendo que ninguno de los elementos del dibujo queden ocultos, esta representación al igual que la transparencia, pretende la representación total del dibujo o escena.

6.- **Yuxtaposición** ésta característica muestra la ingeniosidad y la capacidad del niño porque es el momento en el que interviene la elaboración mental en el dibujo. Representando el objeto por su lado más reconocible sin deformaciones ópticas originando que los elementos se vayan yuxtaponiendo.

7.- **Finalidad** característica en la cual el niño jerarquiza dándole más importancia a aquellas partes que son de su interés y que son las que dibuja, así es como en la figura humana dibuja las partes que para él son significativas restándole importancia a otras.

8.- **Perspectiva y tamaño** con respecto a estas características, el niño pequeño no posee las nociones de perspectiva colocando los dibujos sin que exista una línea base en que apoyarse. El tamaño de

los dibujos de las personas, animales u objetos corresponderá a la importancia que el niño le da y no a su apariencia real.

9.- **Realismo plástico** es cuando el niño puede organizar plásticamente sus ideas formando una composición donde integra los elementos que le den un sentido estético, y cuando alcance una capacidad sintética en sus dibujos, mostrará un sentido realista, sin embargo, distinto al realismo del adulto pues para el niño es real lo que sabe o lo que piensa, (ver anexos).

La comprensión de estas características nos permitirán el análisis de los cambios que se dan específicamente en el desarrollo del dibujo, cualquiera que sea la finalidad de interpretación así como desde el punto de vista constructivista

EL PROCESO DEL DESARROLLO DEL DIBUJO

La convergencia de acuerdos y desacuerdos en los diferentes puntos de vista sobre el desarrollo del dibujo nos llevan a comprender directa e indirectamente los cambios que se generan de una etapa a otra de la expresión o de los estilos gráficos que a su vez nos dirigen al análisis de los procesos evolutivos y de desarrollo cognoscitivo del dibujante que hemos de considerar con detalle y de acuerdo a autores como Rouma, Kersensteiner, Osterrieth y Luquet:

Etapas del desarrollo del dibujo según Rouma:

Rouma (en Szekely 1966) determinó cuatro etapas del desarrollo de la expresión gráfica que son:

- 1° Adaptación de la mano al instrumento.
- 2° El niño da un nombre definido a las incoordinaciones trazadas.
- 3° El niño anuncia de antemano lo que representará.
- 4° El niño encuentra similitud entre las líneas obtenidas casualmente con ciertos objetos.

Etapas del desarrollo del dibujo según Kersensteiner:

Kersensteiner (en Vigotskii 1984) considera cuatro etapas el proceso de desarrollo del dibujo infantil, aparte el periodo de garabateo y expresiones amorfas de elementos aislados, considerando que los temas predilectos del niño son la representación de la figura humana y de animales, así dichas etapas son:

- 1° **Etapas del esquema;** en esta etapa el niño empieza a dibujar, en todo el sentido de la palabra, donde representa forma esquemática los

objetos y muy lejos de su aspecto real, (la figura humana es un cabeza-pies), así los dibujos están limitados a dos o tres partes del cuerpo. Considerandose que los niños dibujan de memoria, ya que dibujan lo que ya saben de las cosas y lo que es lo más importante.

Es así que Büller (en Vigotskii 1984) considera que el esquema del niño es concreto por lo tanto los esquemas como la comprensión se limitan a contener los rasgos esenciales y permanentes del objeto "dibujando lo que sabe de éste y no lo que ve", (en Vigotskii 1984 pg. 96). Igualmente señala que el dibujo del niño es enumerativo, (una cabeza, dos pies, etc.) lo que determina que el dibujo de memoria es una descripción gráfica. Posteriormente el dibujo se enriquece con algunos detalles generandose el dibujo radiográfico, lo que da paso a la siguiente etapa.

2° Etapa dibujos en términos de apariencia visual; se manifiesta la forma y la línea donde el niño tiene la necesidad no solo de enumerar los rasgos concretos del objeto, sino también manifestar las relaciones de las formas y de las partes, mostrando formalismos, (representación cercana a la realidad), y esquematismos. Es así, que se presentan más detalles, más parecido por la mejor colocación de las partes del objeto.

Por lo tanto, su representación es mixta, esquemático-formalista por los intentos de dar más similitud a la representación del objeto.

3° Etapa de representación espacial; en ésta etapa el esquema ya desaparece y el dibujo adopta el aspecto de silueta o contorno mostrando una representación más veraz y parecido a su aspecto verdadero. Por lo que los contornos planos de la imagen reflejan los aspectos propios del objeto que representan.

Sin embargo, no se respeta la proporcionalidad y la medida y no obstante el dibujo del niño se va tornando realista reflejando lo que ve, desapareciendo totalmente el esquema.

4° Etapa de perspectiva; en ésta etapa se tiene en cuenta la perspectiva, reflejando la forma real del objeto representado, por lo tanto, se observa la imagen plástica.

Es así que el esquema corporal como la representación del animal no dependen del contenido ni del carácter del tema "sino a la evolución que experimental los niños" (Vigotskii, 1984, pg.99)

Etapas del desarrollo del dibujo según Osterrieth:

Investigadores como Osterrieth (1985), considerando a Lowenfeld y Burt e indirectamente a Luquet, presenta un cuadro esquemático de 4 niveles de desarrollo de la expresión gráfica, donde resume la evolución de éste, y que serán analizados ampliamente de tal manera

que nos permita la comprensión de los diferentes niveles así como de los procesos involucrados que al mismo tiempo determinan el desarrollo integral del niño, por lo tanto, dichos niveles son:

NIVEL I	Garabateo	de 2 a 3 años
NIVEL II	Esquematismo	de 3 a 9 años
NIVEL III	Realismo convencional	de 9 a 13 años
NIVEL IV	Diferenciación de las evoluciones individuales y agotamiento de la actividad gráfica.	

NIVEL I Garabateo; cuando el niño logra un control motor para manejar un lápiz y ejecuta algunos movimientos, genera una acción motora sin tener una función figurativa. Pasará mucho tiempo antes que el niño adjudique alguna semejanza a alguno de los objetos que tiene a su alrededor, sin anunciar su intención de representar tal o cual tema. Es así que sus primeros trazos caracterizan la fase de garabateo o garrapateo, el cual tiene sus antecedentes, ya que se ha observado que antes de tomar un lápiz lo intenta con los elementos sólidos (como son la sopa, la papilla, etc.); producciones que ya tienen un compromiso entre el garabateo y el trazo donde interviene un elemento de experiencia, gozo sensorial y cinestésico vinculado al contacto con la materia y por otra parte un elemento de satisfacción por la producción de efectos visuales. Donde macular equivale a

transformar el medio o aquello que se manipula imprimiendo la propia huella en un sentido primitivo, aspectos que también son considerados por Luquet (en Osterrieth, 1976)

Hay que recordar que el garabateo no sólo se refiere a los trazos producidos al azar, sino también implica el juego de articulaciones y movimientos de la mano, así como la paulatina intervención de las actividades perceptivas y del control visual, es por ello que el garabateo es, ante todo, una gesticulación de trazos, prevaleciendo el control motor vinculado al placer de la actividad observándose una secuencia motora que va desde movimientos gruesos hasta los más finos que permite seguir una secuencia en los dibujos y que se presenta de la siguiente manera: trazos lanzados, de los 1;0 a 1;3 años; trazos de barrido, de extensión y flexión del antebrazo de 1;3 a 1;8 años; garabateo circular, coordinación del antebrazo en forma rotativa de 1;9 a 1;11 años; garabateo de barridos, trazos cicloidales por la rotación del puño, a partir de los 2 años, secuencia de trazos, que como ya se mencionó, se sigue en la terapia pedagógica mediante el dibujo para la reeducación de la escritura de acuerdo a Auzias.

Después de presentarse esta secuencia en el dibujo, intervendrán elementos perceptivos donde existe una coordinación entre el movimiento y el trazo realizado presentándose la vivencia cinestésica que va acompañada de una experiencia visual, interponiéndose la actividad puramente motora desatendiendo a la percepción, así el trazo representa un refuerzo dirigido a la manipulación gráfica , y

el control perceptivo se presenta a medida que el niño va adquiriendo más edad.

Después de haber guiado la mano al ojo, ahora la mano es guiada. Así de los 1;8 a 2;3 años, Lurçat (1984), dice que hay un aumento de control en el gesto, y a los 2;4 años cuenta con la capacidad de disminuir y acelerar la velocidad de sus trazos considerando que es el momento donde aparece el control de partida entonces la mano es guiada por la vista para realizar trazos anteriormente ejecutados, lo que es punto de partida para la realización de nuevos trazos, presentándose entonces los trazos añadidos a los ya existentes como lo menciona Goodnow (1985).

Hacia los 2;7 años aparece el control doble que permite realizar figuras más complejas por la unión de dos o más trazos así como de figuras cerradas, las que desempeñan un papel importante en las manifestaciones gráficas. Aproximadamente a los 3 años y gracias al progreso del control motor coordinado con el control visual el niño logra la realización de la espiral continua, implicando el control de la amplitud y de la curvatura, es así que todo su desarrollo se apoya en el placer que el niño encuentra en la maduración de sus trazos y en la producción de efectos perceptivos múltiples y variados; según Luquet, el niño toma conciencia de su poder creador (citado en Osterrieth, 1976)

Es por ello que en este nivel de garabateo el niño manifiesta algunas variables de su personalidad que implican la organización motora en un marco de grafismo.

En el transcurso del tercer año, cuando existe un mayor control motor en los trazos se genera un cambio importante que influye tanto en la expresión gráfica como en el desarrollo en general. Es entonces cuando aparece la función simbólica donde el garabateo adquiere un valor de signo, así los trazos del niño van a manifestar una cosa Lurçat, (citado en Osterrieth, 1976).

Luquet según Osterrieth (1976) había señalado que después de que el niño realiza varios trazos encuentra una analogía de apariencia entre éstos y el objeto real, trazos considerados como una representación, y esta semejanza accidental permitirá más tarde una representación deliberada, mediante la ejercitación y el intento de precisarla con añadidos y modificaciones, controlando mejor sus trazos y atención la que se hace más específica de acuerdo a las semejanzas, llevándolo a lo figurativo, donde el paso siguiente será anunciar de antemano el tema a dibujar y la representación será, entonces, intencional.

Para explicar este paso señala que para pasar de un grafismo motor al representativo se da cuando emerge la función simbólica permitiendo que en su momento adquiera valor de signo y símbolo. Así Lurçat (1984), considera que la actividad gráfica se elabora estrechamente con la actividad oral, y la semejanza visual se logra conforme exista un propósito representativo. Dándose la integración de la acción

gráfica con la función simbólica lo que orienta la semejanza visual del significante con el significado.

Por otra parte se ha considerado que el niño a partir de los dos años ya está familiarizado con las imágenes siendo capaz de reconocer los objetos y la representación de estos, así como los animales, los objetos, las personas o las partes del cuerpo, sin dar aún algún valor representativo a sus expresiones, y sólo cuando el adulto cuestiona sus representaciones aparece la dimensión representativa del grafismo, apoyado por factores cinestésicos, perceptivos y verbales.

Lowenfeld, (en Osterrieth, 1985) señala que el niño antes que efectúe cualquier interpretación establece una convergencia entre el trazo y la expresión oral, lo que se ve claramente cuando el niño manifiesta un sentido entre el trazo y una experiencia,.

Es por ello que se analiza si el gesto de trazar puede en cierta medida evocar experiencias cinestésicas y ser portador de alguna significación, observándose que es probable que la configuración de ciertos trazos que son controlados visualmente favorezcan el paso a la representación, incluso cuando se carece totalmente de semejanza visual objetiva.

Lurçat (1984) menciona la interferencia de la representación en la acción gráfica, analizando la relación entre la actividad verbal y la actividad gráfica considerando tres etapas:

PRIMERA ETAPA: La verbalización resalta el grafismo, el lenguaje acompaña de manera repetitiva las producciones, también repetitivas de formas cualesquiera, reproducciones de trazos parecidos.

SEGUNDA ETAPA: El lenguaje es un grafismo, donde existe la identificación verbal de las formas simples que puede nombrar, reconocer y reproducir si se le pidiera, asociando nociones de dimensión.

TERCERA ETAPA: Al iniciar el tercer año se revierte la relación, el grafismo manda al lenguaje, el niño enumera verbalmente al mismo tiempo que señala gráficamente con trazos indiferenciados al principio y sin preocuparse de las relaciones topológicas que existen en realidad entre ellos. Apareciendo más tarde cierta simetría en la disposición de los trazos correspondientes a la enumeración de las partes simétricas del cuerpo humano sin que estos trazos estén organizados para formar un todo.

Estas etapas de alguna manera explican el desfase entre una adquisición concreta del esquema corporal y su representación gráfica dándonos cuenta que existe un momento en el desarrollo del niño donde el grafismo o la representación manda al lenguaje, por lo que el niño

puede identificar verbalmente sin preocuparse por las relaciones topológicas de sus trazos.

Otro aspecto igualmente importante es que cuando el verbalismo y el grafismo toman un aspecto propiamente simbólico aparecen los primeros ideogramas, aproximadamente a los 2;10 años, así las formas producidas representan algo que constituye un ideograma: "la simultaneidad entre la percepción del objeto y la de su forma expresada por el lenguaje" (Lurçat, 1984) lo cual se construye por yuxtaposición e inclusión de formas, observándose la economía y semejanza de trazos para representar diferentes cosas. Por ello los dibujos de tipo figurativo evolucionan gradualmente desde la simple numeración de elementos a una interpretación más sintética. Es importante considerar que los ideogramas o trazos representativos no eliminan el garabateo ya que estos permanecen hasta que el niño anuncia el tema que ha de representar, y es entonces cuando se dice que el niño ha superado la fase del garabateo.

NIVEL II Fase del esquematismo; Cuando el niño descubre paulatinamente que puede representar las cosas mediante dibujos y una nueva posibilidad funcional, explora el nuevo campo que se le ofrece alcanzando otro nivel en su ejecución, lo que se convierte en: un problema resuelto es un problema creado (Goodnow, 1985).

De los tres a los siete años aproximadamente el niño construye un vocabulario de estructuras gráficas con valor representativo, los

cuales también se han llamado esquemas o tipos, ideogramas y conceptos gráficos. Dichos esquemas se distinguen de los garabatos gracias a la verbalización que hace el niño al respecto, por lo que se puede considerar paralelamente la adquisición del lenguaje y la elaboración del repertorio gráfico.

En sus primeras manifestaciones el niño maneja principalmente redondeles y bastones a los que se van agregando otro tipo de trazos dando lugar a una proliferación de formas, observándose objetos representados por figuras o estructuras diferentes entre sí, haciéndose los esquemas predominantes por repetición, convirtiéndose en conceptos gráficos momentáneamente satisfactorios, sin embargo si el esquema se repite y se mantiene por un período largo este no es realizado de manera fija y estereotipada ya que podrá ir haciendo modificaciones según crea conveniente.

Es por ello que algunos esquemas tienden a ser más elípticos, limitándose a los elementos más significativos del objeto según la perspectiva psicológica del niño, y a través de sus experiencias agregará detalles antes inadvertidos como lo señala Merleau-Ponty (citado en Debennie, 1979). Así, su campo perceptivo se equilibrará según las leyes estructurales; ya que un elemento nunca es percibido aisladamente sino siempre en relación a un conjunto en el cual está sobrestimado. Por lo que la atención implica un cambio de estructura del campo perceptivo que hace aparecer componentes del objeto que no existían y que dichos detalles se añaden para completar el esquema.

LurÇat (1984), en sus estudios realizados conjuntamente con Wallon, le han permitido plantear hasta que punto las exigencias impuestas por el motivo dibujado generan modificaciones en el esquema (estereotipo) y contribuye a su evolución, por lo que se puede decir que si un niño agrega un trazo que para él mejora el esquema puede mantenerlo o fijarlo, como lo señala Widlöcher (1988) al considerar que puede dar estabilidad y consistencia pero que éste puede o no ser absolutamente rígido.

Algunos adultos pueden pensar que la estructura gráfica se elabora por la apariencia visual objetiva, siendo que las estructuras gráficas con función representativa no se elaboran únicamente por referencia a la apariencia visual objetiva de las cosas que se supone representan, siendo que lo representan de modo ideográfico.

Según Osterrieth (1985), el niño no se preocupa por la apariencia objetiva del modelo, entrando entonces a un juego figurativo, por lo que dibuja un hombre con ciertos trazos: bastones, círculos, trazos horizontales, etc., pero sabe perfectamente que el ser humano no está hecho así, utiliza esas estructuras para expresar el núcleo central y sus elementos que le permiten la acción y el desplazamiento. Es así que la correspondencia visual es una dimensión abstracta y tardía de la semejanza, por lo que la realización del dibujo primitivo con el significado y el significante engloba un conjunto más basto y diferenciado de dimensiones de acuerdo al sistema infantil.

Lowenfeld, (Glyn 1990) nos habla del conocimiento activo en el cual intervienen factores cinestésicos, afectivos y cognoscitivos, lo cual se ve reflejado en el esquema del niño, donde el desarrollo perceptivo es solamente un elemento que interviene, por lo que dibujará lo que para él es significativo y donde la experiencia con el objeto, (conocimiento activo), es objetivo, personal y egocéntrico y el esquema que lo representa constituye la huella de un realismo individual independiente de la apariencia visual.

No hay que olvidar que el niño reconoce la imagen la cual le permite la realización de semejanzas visuales por lo que sus representaciones se basan en su propia experiencia, sobrepasando los datos visuales ya que no pretende la semejanza con su dibujo, pero si constituye una dimensión de la semejanza.

La geométrica es otro concepto considerado, que permite comprender los esquemas o ideogramas, (Lurçat,1984) los cuales se forman por la combinación de elementos gráficos ya existentes y que presentan un carácter ordenado, elementos que no se apoyan en datos visuales, pero si se les aísla del esquema de que forman parte perdiendo su valor representativo siendo entonces simples trazos geométricos.

No es hasta los nueve años que toma un carácter visual, constituyendo la fase esquemática del dibujo infantil, mostrando un carácter aditivo que paulatinamente será integrativo, orgánico y, por combinación de subconjuntos con estructuras propias, se dará paso a la semejanza visual.

Lurçat (1984), considera que los factores que pueden influir en la transformación de la figura humana son dos; el primero, por simplificación, por eliminación de detalles que se enfrenta con un deterioro gráfico, y el segundo, por transformación, por añadido de detalles o por cambio de forma, que implica un fenómeno de diversificación. Es así que un niño pasa de la representación de un tronco rectangular para referirse a un niño, a un troco triangular para referirse a una niña, situándose entonces en un estadio de geométrismo diversificado

Enumeración de las escenas compuestas.

En la medida que desaparece el garabateo el dibujo ofrece un carácter enumerativo representando varios esquemas, por tanto, correspondientes a varios objetos que son representados por una entidad completa por sí misma, observándose que prevalece el esquema humano, por lo que esta fase enumerativa se supera hacia los cuatro años, cuando hay un encadenamiento de escenas que al principio solo eran oraciones simples que ahora son gráficas.

Es entonces que se da paso al dibujo en serie, por ejemplo, dibujos de la familia diferenciando a sus miembros, imprimiendo las escenas propiamente dichas, donde los personajes son animados e interactúan manifestándose las escenas de su mundo social, lo cual aparece de los 5 a los 5;6 años. Los paisajes representarán principalmente las casa

y los árboles, manifestaciones que dependen de particularidades de organización psicológica y de experiencias con su medio ambiente sin depender en sí de la evolución gráfica y por tanto no se presentan en la misma secuencia para todos.

La representación del movimiento.

La acción se ve representada cuando los esquemas son modificados, esquemas que hasta ese momento parecían estables, así las modificaciones se dan mediante alteraciones localizadas en algunos segmentos del cuerpo con la finalidad de expresar movimiento de relación. Igualmente indican movimiento en objetos inanimados por su trayectoria, o mediante la utilización de trazos que reproducen movimiento, parecidos al garabateo, esto no quiere decir que exista un retraso, sino más bien un retroceso que permitió un avance (Lurçat, 1984).

Otros estudios demuestran que una novedad que trae consigo el movimiento es la utilización o manejo del perfil el cual se orienta al borde izquierdo de la hoja, y que tiene como antecedente la noción del dinamismo que se desarrolla en virtud de un movimiento siempre bilateral y simétrico que dará paso al predominio lateral, siempre del lado derecho, y hasta los 7 u 8 años, en posesión de diferentes funciones práxicas y gnósicas, liberándose de un estatismo parcial de su representación corporal orientando el rostro de su monigote para presentarlo de perfil.

El desarrollo de la representación de perfil se da, primero por la ubicación de los brazos en relación a un objeto, segundo, los pies se orientan según el sentido del perfil, y una nueva etapa queda franqueada cuando se logra la representación de la carrera y luego del salto (Debennie, 1879)

Es importante considerar que el perfil con predominio del lado izquierdo está determinado por la organización psicomotriz y el predominio de la mano derecha permitiéndole al niño manipular su esquema corporal.

Particularidades de la fase esquemática.

Abordar las particularidades propias del esquematismo es considerar que sus diferencias están determinadas por la falta de madurez psíquica del niño (fue entonces cuando se analizó el realismo fallido adquiriendo la denominación de realismo intelectual, lo cual se comprende teniendo en cuenta los aspectos ideográficos).

Cuando el objeto se ha representado por un esquema relativamente estable y el objeto aún no se ha constituido entonces el niño es incapaz de dibujar el objeto en cuestión, ya que la estabilidad del esquema corresponde a la ejemplaridad, lo cual significa que el esquema que se utilizó para representar la cabeza de un hombre se utilizará para representar la del animal. Así cuando el niño maneja

los esquemas como entidades autónomas se enfrentará a nuevas dificultades para coordinar los subconjuntos, por lo que no es raro encontrar unidades desintegradas o esquemas yuxtapuestos así como desproporcionalidad, de esta manera los elementos son representados aisladamente y es inevitable que el conjunto no quede integrado de acuerdo a una perspectiva única.

La ejemplaridad, como la conservación, prohíbe que el esquema quede mutilado y es cuando aparece la transparencia existiendo el afán de demostrar lo que es interior y exterior de manera simultánea, donde resalta el interés por representar las experiencias vividas, la perspectiva egocéntrica, la emoción y la referencia visual.

Aparece otra modificación como es el tamaño, que se acentúa y agranda más allá de toda proporción, igualmente aparecen deformaciones que se encuentran repetidas veces de la apariencia visual, lo que representa una preocupación de la realidad vivida, en el cual el signo es signo de nosotros mismos como el objeto representado (Widlöcher, 1988).

Lo sorprendente es ver como el niño es capaz de trascender sin rebuscamiento deliberado donde los objetos y su apariencia visual han de conformarse con sus medios tan limitados y económicos como son sus ideogramas.

Las escenas y los paisajes

La estructuración espacial y temporal en las escenas y paisajes constituyen un momento importante de la evolución gráfica como psicológica demostrando una capacidad de integración y organización de los motivos en sus representaciones, lo que es testimonio de las vivencias auditivas y globales del mundo perceptivo donde el conjunto de elementos aislados entre sí dan paso a vivencias más integrativas por lo que sus elementos son recíprocamente correlacionados, situándose en un espacio común donde todos se relacionan y se integran formando parte de un entorno. Lo cual es interpretado por Lowenfeld (1972) en el sentido de que el niño está accediendo a la cooperación interindividual, también considerado como descentración, llevando a éste a representar los objetos situándolos en un espacio lo cual enfrenta en dos formas y de acuerdo a su nivel:

1.- *Disponer de una línea de tierra para los personajes.*

2.- *Incluir elementos decorativos que le permitan relacionar los objetos entre sí.*

Aparece entonces la línea de cielo la que ayudará en la ubicación espacial de los elementos, enfrentándose más tarde al espacio limitado que tendrá que resolver, representando entonces en diferentes planos, sin que se pueda decir que ha llegado a la representación de planos sucesivos.

Todos estos factores no son la única forma de resolver el espacio de manera primitiva, sino también se recurrirá a la representación del

espacio plano, " a vista de pájaro" prescindiendo de la línea de tierra y del manejo del papel como un espacio para representar las relaciones de profundidad. Es por ello que en el paisaje los objetos representados influyen en la forma de ser representados, observándose puntos de vista diferentes y visualmente incompatibles , los cuales son empleados para responder a las exigencias de la complejidad de los esquemas representados. Por lo que a este fenómeno se le llama abatimiento, el cual es un cambio particular de puntos de vista y una consecuencia del esquematismo y de complejidad.

Paralelamente a la estructuración espacial aparece la estructuración temporal, así el niño trata de seguir episodios sucesivos y que Luquet (Di leo,1985) consideró como narración gráfica, narración que aparece hasta los 8 años representando episodios diversos.

Por lo tanto el esquematismo alcanza su apogeo entre os 7 y 9 años, y en el transcurso de este período se perfila la evolución de la expresión gráfica de un orden totalmente diferente, pues el niño dibuja casi de memoria, observándose indicios de que el niño ya presta más atención a los datos visuales y utiliza colores convencionales de acuerdo al objeto. Los esquemas habituales se hacen más flexibles y diversos y se enriquecen por los detalle y adquieren un carácter específico o individual. Por lo que sus escenas y paisajes son adornados con gran diversidad, demostrando el incremento de vivencias y conocimiento del niño sobre los objetos, de las personas y de sus interrelaciones.

NIVEL III FASE DE REALISMO CONVENCIONAL; cuando el niño se encuentra en la edad de 10 años se habla de una etapa caracterizada por la representación naturalista, la cual mantiene una estrecha relación con la información visual, manejándose entonces trazos más definidos y menos estereotipados conservándose un carácter específico e identificable, así sus elementos constitutivos se integran entre sí de manera orgánica, desapareciendo el esquematismo y las características infantiles, entonces el movimiento se representa con medios más visuales y sus representaciones del espacio se aproximan más a las que maneja el adulto, por lo que elimina líneas de tierra y de cielo, así como la línea intermedia que se utilizaba para ubicar a los personajes con la finalidad de dejar ver un horizonte.

También se inicia el manejo de profundidad y el proceso de cobertura lo cual tiene implicaciones de previsión y anticipación en la composición del conjunto. Lo que implica de manera conjunta la existencia de reflexión, búsqueda y preocupación por lograr la apariencia visual. Es así que los estudios de Luquet muestran que aunque no hay aún un realismo integral, porque no maneja los relieves, sombras, texturas, etc., la tercera dimensión está virtualmente presente, y ante la falta del realismo los paisajes son planos, limitando la proyección de perspectiva ya que no capta plenamente lo que la vista y observación del modo ofrece (Widlöcher, 1988).

Los cambios de actitud ante la expresión gráfica

Los cambios en la expresión gráfica repercuten en la actitud del niño frente al mundo es así que la dependencia del esquematismo elimina de la mente infantil su egocentrismo y su simbolismo de proyección lo que da paso a los procesos de socialización y escolarización, ahora es importante para él ver la semejanza y sus caracteres figurativos tomando en cuenta los convencionalismos y la apariencia que presenta el objeto.

Es por ello que su esfuerzo de observación, reflexión y búsqueda, etc., necesarias para la representación le permiten ser más exactas y objetivas desde el punto de vista visual. Lo que dará paso a la tercera dimensión perfeccionando la perspectiva y no es hasta los 11 años que comienza a determinarse dos tipos de actividades gráficas también importantes: De tipo visual; impacto que da la imagen para que se de la representación y de Tipo captante; se expresa lo que la imagen hace sentir, por tanto el dato es más subjetivo ya que transforma el dato visual.

NIVEL IV DECREMENTO DE LA PRODUCTIVIDAD GRAFICA; La actividad gráfica decrementa, sin embargo no se puede decir que se eliminan, ya que el adolescente lo realiza para sí. La evolución del dibujo en el púber se mantiene pues existe una tendencia a simplificar y estilizar la abstracción, es así que se considera un término en la evolución gráfica. Pues al entrar en los conflictos propios de su desarrollo pierde la confianza, generalizándola a la expresión gráfica y la

abandona. Harris (1963) considera que el dibujo en la infancia sería una actividad esencialmente cognoscitiva y en la adolescencia se relaciona a la estética y a la afectividad, superando su función cognoscitiva por su pensamiento discursivo, por lo que el dibujo para adaptarse a su nueva función exigirá una sensibilidad motivación y talento para que las actividades gráficas trasciendan la copia de las apariencias objetivas.

Etapas del desarrollo del dibujo según Luquet:

Luquet consideró que el garabateo es la primera etapa del desarrollo del dibujo y se da por ejercicio, pero posteriormente el sujeto cree reconocer formas en lo que garabatea, de tal manera que trata de reproducir de memoria un modelo a partir de la expresión gráfica, pero desde el punto de vista objetivo, con poco parecido al modelo; desde esta intención el dibujo es imitación e imagen de lo que sabe del objeto lo cual se observa antes de expresar lo que se ve de él, así la imagen mental se puede considerar como una conceptualización antes de llegar a ser una buena copia perceptiva.

Igualmente el realismo del dibujo, de acuerdo a Luquet, pasa por cuatro diferentes fases, que señalaremos a continuación:

1.- REALISMO FORTUITO; los garabatos con significado.

2.- **REALISMO FRUSTRADO**; existe una yuxtaposición de unidades no coordinadas en un todo.

3.- **REALISMO INTELECTUAL**; representa los atributos conceptuales sin tener aún manejo de la perspectiva visual, existiendo una apariencia donde figuran una serie de acontecimientos simultáneos y sin introducir acciones.

4.- **REALISMO VISUAL**; aparece a los 8-9 años, mostrando en sus dibujos solo lo que es perceptible, es así que toma en cuenta la disposición de los objetos según un plano de conjunto.

Estás cuatro características de la expresión gráfica han permitido comprender que las primeras intuiciones espaciales son topológicas antes de ser proyectivas y que están interviniendo en el realismo visual y por lo tanto uno antecede al otro, (Piaget e Inhelder, 1981).

Sin embargo se han realizado algunas consideraciones a la teoría de Luquet por la insuficiencia de sus explicaciones sobre el paso de un realismo intelectual a un realismo visual. No obstante Di leo (1985), mediante sus investigaciones sobre el dibujo ha considerado que las primeras representaciones son siempre de frente, presentandose un período de transición hasta que logra realizar la figura humana de perfil. Periodo de transición en el cual el niño puede dibujar un perfil de la cara esbozado, pero con dos ojos y nariz de frente. Esta aparente confusión, no es más que una expresión del cambio subyacente

que se da en la mente del niño, lo que explica un cambio del realismo intelectual al realismo visual, pasando de una percepción infantil a la adulta, de la visión natural a la oculta, así como de lo más grande a lo más pequeño, por otra parte no hay que olvidar que el dibujo de perfil es un prelude a la representación del movimiento.

Por ello hay que considerar que cuando el niño elimina la transparencia por la opacidad, y el segundo ojo de un perfil son criterios que documentan el cambio desde el subjetivismo a la realidad objetiva, criterios que fueron utilizados por Luquet para dar sus explicaciones de un realismo intelectual a un realismo visual.

Por último diremos que las controversias a la teoría de Luquet se siguen presentando pese a lo relevante de sus aportaciones, por lo que serán tratadas en el capítulo siguiente, para analizarlas y considerarlas cualquiera que sea la finalidad de utilizar la expresión gráfica.

CAPITULO V

CONSIDERACIONES A LA TEORIA DE LUQUET

En el estudio de la expresión gráfica es importante considerar que existe un estilo propio en las manifestaciones gráficas del niño, sin embargo aún no se sabe en que medida depende de un estilo decorativo o si es la representación propia de una cultura, no obstante, al inspirarse en su experiencia, manifiesta sus características psicológicas esenciales y los medios materiales de que dispone.

Es lo que Luquet trata de explicar mediante el realismo, señalando que al niño no le interesa la representación de las formas en sí mismas, sino sólo representar el objeto ausente. Por lo que su interés no es el arte plástico, sino únicamente su valor como signo. Así, tomando en cuenta sus medios intenta siempre representar lo real y su afán de observación, su gusto por el detalle y sus descripciones narrativas le permiten mostrar sus tendencias hacia el realismo que alcanzará paulatinamente cuando sus procesos cognoscitivos se lo permitan (Widlöcher, 1988)

Luquet para explicar la diferencia entre el dibujo del niño y el arte realista analiza las insuficiencias de los medios, distinguiendo en la evolución del dibujo una serie de fases caracterizadas por un modo particular de realismo, cuando él señala esto, pretende utilizar el

término en un sentido general. El niño no se interesa por los valores formales sino en el poder de representar y significar, así después de describir el aspecto realista concede a este término otro sentido, considerando en el realismo intelectual y visual las etapas preparatorias que le preceden.

Con el realismo visual se entiende una relación entre la representación del objeto y la visión que de él se puede captar, donde se vislumbran las teorías ecológicas y de la percepción, es así que el niño se desarrollará en función de sus capacidades y en la medida que éstas le permitan llegar a la etapa en la que definirá la representación de un objeto que al mismo tiempo le de paso a la representación de éste.

Una de las discusiones a las que se ha enfrentado la tesis de Luquet se origina en la dificultad de explicar el paso del realismo intelectual al realismo visual, que se presenta en la vida adulta. Sin embargo, Luquet trata de explicar este paso como un abandono del sentido sintético del niño que entonces hace abstracciones de lo que conoce para representar únicamente lo que ve y según las leyes de la perspectiva racional, es entonces cuando la percepción se aparta del conocimiento del objeto prevaleciendo sobre él. Explicación que no ha sido fácil para Luquet por lo que se han mantenido las controversias (Debienne,1979).

Pese a esta dificultad su tesis ha sido muy importante en innumerables investigaciones por el énfasis que realiza sobre la

noción del realismo del niño , el cual se determina por el interés de significar haciendo uso de las claves, las que son muy diferentes a las que utiliza el adulto.

Es por ello que en los esquemas gráficos de que dispone, de acuerdo a sus aptitudes motrices y sus posibilidades de orientación espacial, constituyen un vocabulario que le permite figurar lo real, es decir, encontrar en el esquema gráfico cierta analogía con lo que percibe del objeto y esta correspondencia es lo que da al estilo infantil su originalidad.

Así, el estilo del dibujo del niño depende estrechamente de la maduración de los aparatos perceptivos y motores donde se observa el papel que desempeña la evolución, también considerada por Piaget, . De este modo la maduración perceptivo-motriz unida al desarrollo intelectual, como ya vimos, explica indirectamente el abandono al realismo intelectual pasando al realismo visual propio de la vida adulta, observándose cuando el niño entra a la adolescencia, y en relación con su ambiente, habilitará sus destrezas o se desinteresa por el dibujo para expresarse por medio de la palabra o la acción (Widlöcher,1988).

Harris, (1963) considera que los resultados de sus investigaciones también permiten describir las etapas que se presentan gradualmente, que no han de considerarse como entidades cerradas y circunscritas, ya que éstas proporcionan y permiten la descripción del desarrollo y su evolución.

Burt y Lowenfeld, (citados en Osterrieth, 1985) consideran en el desarrollo gráfico diferentes niveles que van desde el garabateo hasta el decaimiento de la actividad gráfica, pasando por niveles intermedios.

Rouma (1962), considera que la evolución del dibujo es un proceso de desarrollo el cual pasa por distintas etapas y que permiten al niño llegar a la representación, lo que tiene una estrecha relación su desarrollo mental el cual se manifiesta por la utilización de diferentes formas que el niño va modificando para expresar sus ideas, constituyendo un lenguaje gráfico que posteriormente y/o indirectamente le permitirán la ampliación de su lenguaje expresivo, (Sara Pain, 1979)

Por lo tanto, la comprensión del desarrollo de la expresión gráfica y sus diferentes etapas, contempladas en las diversas investigaciones que se han llevado a cabo para explicar de manera integral el desarrollo de los procesos involucrados en dicha actividad, nos llevan a considerar que el dibujo progresa al igual que el desarrollo de la inteligencia.

La expresión gráfica, puede ser considerada como un medio para explorar el desarrollo, aunque se ha considerado que basta observar el dibujo de un niño para conocer el grado de madurez intelectual, por lo que es necesario conocer los diferentes grados del desarrollo

del dibujo que permita comparar la ejecución del niño con la ejecución de los niños de su edad.

A pesar que ciertas investigaciones habían mostrado una correlación entre el éxito de diferentes áreas escolares y la aptitud del dibujo, no se les dio la importancia que requerían. Los investigadores no consideran de manera objetiva los procesos evolutivos del dibujo que llevan al niño a realizar sus representaciones que serán evaluadas con diferentes perspectivas teóricas, (psicodinámicas y/o psicométricas) sin analizar lo esencial de la expresión gráfica dentro de un marco evolutivo.

Las controversias sobre la expresión gráfica hechas sobre la tesis de Luquet crean la necesidad de explicar las mutaciones de las diferentes fases del desarrollo del dibujo, es así que Widlöcher (1988) analiza estos cambios estableciendo sus características, sin dejar de considerar la importancia que ha tenido dicha tesis. se presentan las observaciones realizadas por Widlöcher(1988), a la tesis de Luquet:

1.- Comienzos de la expresión gráfica; el momento que da origen a la expresión gráfica es aquel en el que el niño reconoce un vínculo entre la manifestación gráfica (la huella) y la acción manipuladora de un objeto (el gesto) emprendiendo un largo aprendizaje que paralelamente al desarrollo motor le llevará a disciplinar su gesto.

2.- La etapa del garabateo; el niño de un año se interesa por las líneas que traza sin intención representativa, lo que Luquet llama realismo fortuito.

Al considerar el garabateo de una manera amplia aborda el gesto con propiedades de direccionalidad, flexión y extensión, elementos que permiten ver que cuando el niño ejerce más control sobre su gesto o acción tiende a suprimir el movimiento de retorno o extensión acumulando rasgos oblicuos de derecha a izquierda y de arriba hacia abajo, verticalizándose de manera progresiva, observándose en esta etapa la dependencia del gesto gráfico del eje corporal, (Lurçat, citado en Widlöcher, 1988). De esta manera el niño dispondrá del rasgo vertical y horizontal proporcionando configuraciones regulares, siendo el momento en el que descubre una analogía entre la línea horizontal ondulada que dibuja y la escritura que percibe, sin conocer aún sus leyes de organización.

Posteriormente el niño mostrará mayor control en cuanto a la delimitación de la línea continua, el plumeado, la disminución de la velocidad del gesto, dando paso al rasgo continuo corto y repetido, en forma lineal o de anillo.

Este perfeccionamiento del control motor permitirá el desarrollo del control visual.

Otro avance importante es cuando el niño realiza un nuevo rasgo que no sea un segmento o prolongación de un trazado anterior, ya que ésta

perfección técnica proviene de un control o integración creciente de la motricidad, de los datos visuales y control motor que están ligados a la maduración biológica facilitada por la repetición de la ejecución, pero independientemente de condicionamientos neurológicos.

Es así que las particularidades individuales de un sujeto desempeñan un papel muy importante, por lo que niños intelectualmente dotados pueden presentar un retraso en sus capacidades gráficas, siendo entonces difícil indicar con precisión las edades en que deben manifestarse los progresos (Frank, 1965), convirtiéndose en una controversia en la aplicación del test de la figura humana para determinar coeficiente intelectual.

El estilo gráfico mostrará en cada individuo que los esquemas motores y visuales sufren una organización visual particular donde prevalecen ciertas disposiciones de líneas y que determinan este estilo.

Estilo que ha de ser reconsiderado cualquiera que sea la finalidad del análisis de la expresión gráfica como forma de evaluación (Delgado, 1983). Ya que éste se convierte en un lenguaje propio del niño, y lo que Luquet considera como tipo, o sea la representación que un niño determinado ofrece de un mismo objeto o motivo, a través de la sucesión de sus dibujos y que responden a una realidad psíquica. Por lo que su evolución a un dinamismo personal varía de un niño a otro sin dejar de considerar que cada cambio no depende de las adquisiciones perceptivas derivadas de la percepción de lo que el

niño ve, sino que es producto de una corrección entre las exigencias nuevas y las realidades anteriores (asimilación y acomodación).

3.- **Los comienzos de la intención representativa;** Al continuar el perfeccionamiento del gesto gráfico se hacen cada vez más claras las intenciones del dibujante a través de las coordinaciones que establece con los datos visuales por lo que su progreso en los primeros años no está claramente determinado; primero, por las leyes generales del desarrollo que se dan paulatinamente y, segundo, por la poca importancia que se le da a sus esfuerzos y al aspecto figurativo que aún no está presente en la representación de los objetos.

Así, poco a poco descubrirá analogías formales entre ciertas imágenes y los objetos que conoce y ve, comenzando a los 18 meses a nombrar las partes o totalidades de un objeto, logrando captar el vínculo simbólico entre éste y una imagen que observa, logro que se llevará a cabo cuando el niño cuente con las aptitudes que le preparen para procesos posteriores del pensamiento simbólico. Sin embargo, si un niño tiene la noción de valor simbólico en sus primeros garabatos no trata de representarlos ya que no cuenta con los recursos madurativos que se lo permita, obteniendo placer únicamente al dejar su huella.

Es por ello que el cambio de intención para Luquet, es el descubrimiento de una analogía que lleva al niño paulatinamente a la representación del objeto, tomando entonces conciencia de que es capaz de figurar las cosas con base en las disposiciones objetivas

del niño y la semejanza que éste descubre es consecuencia de toda una evolución, perfeccionando sus realizaciones gráficas sin preocuparse del aspecto representativo y aprendiendo a leer las imágenes que representa en su conjunto de acuerdo a las formas y colores que presentan cierta complejidad.

Al aparecer, en el primer dibujo intencional figurativo del niño se le da sentido o significado al conjunto de rasgos que se están dando por el desarrollo de aptitudes perceptivas y motrices, así su desciframiento simbólico está determinado tanto por el proceso de maduración como por las influencias socioculturales.

La evolución del dibujo nos permite observar que el garabato sin significado se da sólo por el placer de producir formas, lo que dará paso al garabato con intención buscando la analogía entre la forma representativa y el objeto y, posteriormente, se presentará la reproducción del objeto de manera deliberada, determinándose como realismo fallido. Así el paso de una fase a otra se lleva a cabo mediante dibujos tanto involuntarios como predeterminados y cuando el niño ya está prácticamente capacitado.

Para Luquet existen entonces dos momentos: primero el niño intenta representar algo pero ante el fracaso desiste de su proyecto por no poseer las condiciones motrices y cognoscitivas que le permitan la representación y llegar a su finalidad. Segundo, el niño trata de corregir un detalle para encontrar nuevamente la semejanza buscada, teniendo entonces una intención realista deliberada disponiendo de

los signos y esquemas de que dispone para lograr su fin, representar el objeto, dando paso al realismo intelectual.

Considera que lo más importante es cuando el niño se da cuenta de que es capaz , mediante su sistema simbólico y de conocimientos, de representar los objetos con la posibilidad de corregir aquello que no le agrada y lo que para él representaba un fracaso. Lo que es similar en el lenguaje, pues el niño sabe que para algunos conceptos puede realizar una transposición gráfica en imágenes, ignorando aún el sistema de expresión , por lo que se cuestiona el cambio que se da del realismo fortuito al realismo intelectual.

4.- Para explicar el paso de la intención representativa accidental al realismo intelectual, Widlöcher (1988) considera la acumulación de éxitos ante las representaciones gráficas que le permiten conservar la mutación y adquirir una facultad gráfica total, pero este dominio por la ley del efecto no determina que el niño pueda representar cualquier cosa u objeto. Reconsiderando que por mucho tiempo éste se siente incapaz de dibujar negándose a expresarse gráficamente, lo que no sucede en el lenguaje, pues se expresa ayudándose del gesto o perifrasis para designar los objetos de los cuales desconoce su nombre, lo que no es posible en el dibujo. Sin embargo, si trata de representar un objeto puede sobreentenderlo en una escena, presentando o no en cuanto apariencia, el objeto que pretende exponer.

Cuando el niño es consciente de la analogía aún lejana de una manifestación gráfica con un objeto posee todo un sistema de figuraciones aunque éste reduzca sus elementos semánticos ya que esto le permitirá figurar cualquier escena.

Ea así que la diferencia entre el realismo fortuito y el realismo intelectual no está determinado por los signos gráficos, sino por el carácter fortuito y deliberado de la representación.

Es importante mencionar que el realismo fortuito no constituye una etapa precisa del desarrollo del dibujo ya que este realismo se mantiene cuando el niño experimenta y juega con las formas, prolongándose hasta que alcanza el realismo intelectual más objetivo, por lo que éste tolera y acepta durante algún tiempo que todas sus formas dibujadas y representaciones de lo que él sabe que existe, se interpreten en otro sentido al que él les ha dado.

Luquet reconoce y concluye que el segundo momento del realismo fortuito es ya una etapa del realismo premeditado, siendo el momento determinante cuando el niño corrige su dibujo considerando a la imagen como la yuxtaposición de un conjunto de signos en los que las modificaciones o adiciones de otros signos transformarán el sentido global de la imagen. Momento que es difícil de distinguirse de aquel en el que el niño da un nombre al dibujo, donde juega un papel importante la percepción ya que de ésta depende la capacidad de corregir dichos detalles y la identificación de los objetos, lo que esta presente en toda la fase realista.

5.- Entre los 4 y 12 años el dibujo del niño se desarrolla según leyes constantes que se hacen visibles cuando el niño emplea los esquemas gráficos que posee, con la finalidad de significar la realidad exterior, dando poca importancia a los datos de percepción esforzándose más por la apariencia visual, conservando aquellos elementos que caracterizan al objeto, discriminando los elementos que lo hacen más reconocible y donde su finalidad de significar lo lleva al realismo visual. Así, existen dos elementos que se combinan; el sentido sintético y la intención realista que intentan explicar las particularidades del estilo del niño para culminar en un esquematismo donde nunca olvida la semejanza con la forma del objeto. Es por ello que en el dibujo infantil se observa que un elemento invisible ante el observador permite la identificación del objeto, que será representado en contra de toda apariencia, observándose entonces la transparencia.

Otra particularidad del dibujo infantil es la diversidad de los puntos de vista o movimiento de rotación donde aún no se manejan adecuadamente las perspectivas, ya que se puede observar en sus expresiones el afán de representar movimiento y variedad desde una perspectiva simultánea de perfil y de frente lo cual no tiene una relación lógica, sin embargo es utilizada en ciertos caso. Igualmente el empleo del detalle ejemplar y la yuxtaposición van a caracterizar lo esquemático de las representaciones, ya que el objeto está figurado de tal forma que pueda ser reconocido por los detalles

sobresalientes y no por su forma. Por lo que Widlöcher (1988), considera que hay que entender en términos psicológicos las razones por las que se manifiestan y son utilizadas por el niño. Es así que " la perspectiva infantil se explica por la combinación de la interacción realista, que predomina en sus dibujos, y del sentido sintético" (Widlöcher, 1988, p.48).

La intención realista conduce al realismo visual y el sentido sintético es tan absoluto que el niño no sabe separar lo que ve de lo que sabe, utilizando entonces el realismo intelectual. Para identificar un objeto, así el estilo característico del dibujo infantil determinarán su representatividad.

Otro aspecto que hay que considerar es el hecho que el dibujo representativo se convierte en comunicación, ya que el objeto es un signo del objeto representado, así mismo otra finalidad del dibujo es el uso que hace el niño de los esquemas formales, pues se ha observado que las formas de que dispone se desarrollan independientemente de la finalidad representativa del dibujo.

Cuando la finalidad del niño es designar un objeto con un modelo identificable utiliza colecciones de formas de las que dispone generando así "tipos" como los llama Luquet, (citado en Debienne, 1979) y que son las representaciones que un niño hace de un mismo objeto por la evolución de sus dibujos ya que un tipo tiende a conservarse pero se va modificando en la medida en que evoluciona y es sustituida por otra forma más madura donde el control motor

seguirá desempeñando un papel importante, pues es el que permitirá ir de formas simples a formas más complejas. Es por ello que la evolución del estilo o tipo depende tanto de las mutaciones como del éxito de la representación que a su vez hace que se fije o conserve la mutación.

Esta evolución se da a lo largo de los años reflejándose en cada etapa el conservadurismo de los tipos y su dinamismo evolutivo, es por ello que el niño tratará de integrarlos a su estilo, y cuando aparece la heterogeneidad de los tipos es cuando se observa la diversidad de los puntos de vista.

Por lo que se puede decir que la evolución de la expresión gráfica también depende del placer que encuentra el niño en figurar, y así, los detalles accidentales se reproducen por el placer del juego ojo-mano en un intento de significar, encontrando un equilibrio entre el conjunto de factores utilizados y creando el estilo del realismo infantil.

No hay que olvidar que el niño dispone de dos medios para dominar el universo; el lenguaje y la imagen, el primero que participa en la comunicación del hombre dentro de un contexto sociocultural dándose el dominio intelectual del universo, y la imagen, la cual influye en la forma de como recordamos el mundo objetivo para tener representaciones personales de este universo, por lo que ambos participan en dicha comunicación.

Wallon (1974) señala que el niño encuentra en el grafismo una forma de expresión que conserva y la vuelve comunicable, es entonces que se da el encuentro entre la imagen con el espacio gráfico el que impone sus leyes, así las aptitudes motrices y visuales jugarán un papel importante en el estilo del dibujo.

6.- La evolución al realismo visual es aquí donde se precisará el cambio de una fase a otra, ya que Luquet define el realismo visual por la sumisión a la perspectiva, definición un tanto imprecisa, cuando se sabe que hasta cierto punto la perspectiva depende de los marcos históricos y sociales (arte egipcio), sin embargo, señala que cuando el niño logra una perspectiva, en apariencia ha alcanzado el período adulto, así que para dibujar con realismo visual hay que liberarse de influencias intelectuales olvidando lo que se sabe que existe. Esto ha de lograrse cuando el niño progresa en su capacidad de atención y concentración renunciando al sincretismo del realismo intelectual. Aspecto que también ha sido considerado en la terapéutica artística y la instrucción artística centrada en los procesos de atención y concentración que ayudan al niño a representarse el mundo que le rodea, de manera organizada (Frank, 1965).

Para Wallon la evolución de la percepción es simultánea a la del saber, así cuando se observa un acontecimiento se imagina lo que no se puede ver y los datos que son evocados forman parte de la percepción, por lo que el niño para dibujar aprende a movilizar y

discernir cada aspecto momentáneo de lo que puede ver ya que detrás de una imagen hay una identidad y significado del objeto del cual se tiene conciencia (citado en Widlöcher, 1988).

La posición de Luquet y Wallon no parecen tan opuestas, ya que mientras Luquet pone en conflicto la percepción y el conocimiento, Wallon subraya que la percepción es la que evoluciona. Ambos puntos de vista señalan el paso del realismo intelectual al visual en términos de maduración perceptiva e intelectual. Donde se observan las preferencias expresivas en el niño (el niño dibuja su vida imaginativa y el adolescente representa elementos de la naturaleza).

Considerando que el espacio que representan en el realismo visual es diferente a aquel en el que emergen los objetos del realismo intelectual, es así que el realismo visual constituye la representación de un objeto conteniendo aquellos elementos que le conforman como una unidad indisoluble.

El realismo intelectual es un espacio en el que se yuxtaponen los objetos construyendo signos, y el espacio convencional que los incluye es el cuadro simbólico del que depende la representatividad de los signos.

Por lo que hemos de señalar que entender la expresión gráfica de manera integral, es tratar de entender todos los procesos de pensamiento que están involucrados.

CONCLUSIONES

Podemos concluir que son diversas las investigaciones que se han llevado a cabo sobre la expresión gráfica y que lo han abordado desde diferentes perspectivas teóricas. Sin embargo, los estudios experimentales en los últimos años están enfocados preferentemente tanto a aspectos psicodinámicos como psicométricos; puntos de vista en los que cuestionaríamos hasta dónde el dibujo es interpretado de acuerdo a las expectativas del intérprete, y hasta dónde éste ve lo que quiere ver y, por otro lado, lo relevante o irrelevante de obtener una puntuación o un coeficiente que sólo permite clasificar a un sujeto.

No se trata de decir que ambos puntos de vista no sean válidos, sino más bien considerar que ambos se complementan y que uno no se puede excluir del otro, pero cabe la posibilidad de considerar una tercera vertiente como hace Bender (citado en Bono 1966), llevando a primer plano el nivel de maduración alcanzado por el niño y su capacidad integradora de nociones espaciales, estudios que permiten observar de manera integral su capacidad intelectual, su edad cronológica y su maduración visomotriz. Enfoque que dio nuevas alternativas para el estudio integral de la expresión gráfica del niño, pero desafortunadamente no han sido consideradas en los últimos años.

Al estudiar el aspecto evolutivo de la expresión gráfica desde la perspectiva constructivista tratamos de que convergieran en él también los aspectos psicodinámicos y psicométricos, ya que el primero se limita al lenguaje y el segundo a la sincronía de las manifestaciones, por ello, consideramos que su integración permite contemplar todos los procesos que intervienen y que no pueden ser separados pues forman parte de la función integradora de los procesos cognitivos del niño y que a su vez permiten desarrollar todas sus capacidades intelectuales.

Hablar de dibujo infantil es considerar que sus manifestaciones gráficas son una escritura particular que evoluciona junto con sus facultades sensoriales e intelectuales; considerándolo además como un medio de comunicación donde se pueden observar sus emociones, sentimientos, así como su crecimiento intelectual, su madurez emocional y social, sus intereses, sus conflictos y, por si fuera poco, su capacidad creadora, aspectos que nos dimos cuenta son retomados de manera segmentada y sin sistematización, aún cuando son de gran importancia.

Tomamos en cuenta el crecimiento intelectual, es considerar todos aquellos procesos de pensamiento que le permitan llegar a una representación creadora sin olvidar los aspectos biológicos que le anteceden y que cualquiera que sea su interpretación han de considerarse.

Nos dimos cuenta que las investigaciones realizadas en los últimos años con poblaciones mexicanas sólo se han limitado a considerar las dos vertientes tradicionales, (el aspecto psicodinámico y el aspecto psicométrico), olvidando todo aquello que le antecede y le complementa. Algunas investigaciones han considerado el test de Koppitz, Test que de acuerdo a González (1988), presenta limitaciones, específicamente en la versión en español, ya que omite algunos criterios de puntuación alterando significativamente los resultados, por tanto pone en desventaja a los niños mexicanos que son evaluados bajo dichos criterios.

Hay que recordar que en la práctica psicológica no basta una adecuada percepción para realizar una correcta representación gráfica, ya que se puede considerar la existencia de otros procesos mentales superiores que le permitan al niño hacer objetivo lo que en ese momento permanece concreto en su pensamiento; considerar dichos procesos no sólo permite al terapeuta conocer el coeficiente intelectual o los conflictos de un niño, sino cómo actuar en la intervención terapéutica; así, Glyn (1990) considera que el dibujo es el espejo donde se puede ver el nivel y procesos de pensamiento que en ese momento maneja el niño y de encontrarse en desventaja con los niños de su edad, intervenir en el momento oportuno, pero para lograrlo, creemos necesario conocer todas las características y procesos de desarrollo de la expresión gráfica cualquiera que sea la finalidad de interpretación. Conocer esto es evitar las etiquetaciones analizando realmente qué se puede esperar de un niño y cómo actuar para que crezca intelectualmente aprovechando todas sus

potencialidades, lo que de alguna manera fue propuesto por Harris (citado en Bono, 1966) y que desafortunadamente no ha tenido respuesta.

Asimismo, se observó que el uso de la expresión gráfica se ha visto limitada en el sentido que sólo proporciona un diagnóstico; pero creemos que analizar los procesos que están involucrados desde el punto de vista de la semiótica permitiría desde la educación preescolar comprender las habilidades tanto creadoras y artísticas como intelectuales implicadas que eviten a futuro un posible fracaso escolar.

Se observo que la educadora como los padres de familia, en gran parte sólo pretende ver el aspecto de la buena forma así como el aspecto emocional olvidando entonces el aspecto evolutivo. Lo cual Lurçat (1984) lo considera un grave error pues se puede observar el menosprecio de los logros que el niño va teniendo y que se manifiestan a lo largo de su desarrollo mediante una de las primeras actividades expresivas, actividad insustituible por presentarse en todos los niños de todas las culturas.

Así consideramos que es necesario dar más difusión a los logros que se pueden percibir en la expresión gráfica del niño tanto a padres como a educadores, pues el desconocimiento de los procesos implícitos limitan las manifestaciones gráficas y expresivas del niño, y por ende procesos psicomotrices, intelectuales y psicodinámicos.

Otra observación igualmente importante es que en los años setenta, el tema del dibujo infantil fue escasamente mencionado, lo cual estuvo determinado por la influencia de Piaget quien lo reconsidera sólo para ilustrar su teoría específicamente en lo referente a la construcción del espacio; sin embargo, señala que la intención realista es una concepción inmadura para manejar el espacio tridimensional.

El que Piaget considere y retome los postulados de Luquet sobre el dibujo han llevado a formular controversias sobre la teoría de éste, determinando que existe una problemática en sus explicaciones del paso del realismo intelectual al realismo visual lo que a sido ampliamente considerado dentro de la función semiótica y que la comprensión de esto nos permite ver que en el cambio de una etapa a otra, a su vez implica cambios en los procesos superiores del pensamiento.

Estas consideraciones no son nuevas, Di Leo, (1985) también las explica, pero el problema radica en que no han sido investigadas sus consecuencias.

Por último, también creemos que es el momento para considerar la terapéutica artística, que como ya lo señalamos, se ha dejado de lado siendo pocos los especialistas que le dan la importancia que requiere; pues la expresión gráfica es una forma de ir encaminando al niño a representar conceptos abstractos que de otra manera son

difíciles de asimilar y que ha de lograrse conociendo como se dan los procesos de pensamiento en los diferentes niveles de desarrollo.

SUGERENCIAS

- 1.- Realizar investigaciones experimentales sobre la función semiótica, específicamente la expresión gráfica analizando los niveles de pensamiento y procesos involucrados en el dibujo infantil, en los primeros años escolares.
- 2.- Realizar estudios experimentales con poblaciones mexicanas sobre el proceso de desarrollo del dibujo infantil, para conocer cuando tarda un niño mexicano para pasar de un momento de representación a otro..
- 3.- Realizar investigaciones sobre que test gráficos son empleados en el diagnóstico y bajo que perspectiva, (Psicométricas y psicodinámica)
- 4.- Realizar estudios experimentales sobre la expresión gráfica en el aula escolar, como terapéutica en niños con problemas escolares.
- 5.- Realizar investigaciones experimentales para establecer parámetros de evaluación en niños mexicanos, tomando como base los tests ya estandarizados.

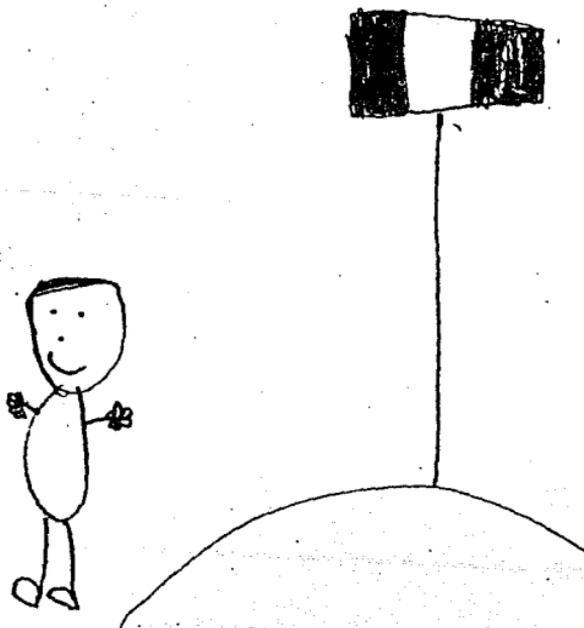
6.- Realizar estudios experimentales sobre la manifestación gráfica de conceptos abstractos.

7.- Realizar estudios longitudinales de las manifestaciones gráficas del niño con problemas de aprendizaje, analizando los procesos de pensamiento implícitos que se encuentran alterados.

8.- Realizar investigaciones sobre el porcentaje de terapeutas que utilizan la escala de Koppits, versión español.

A N E X O S

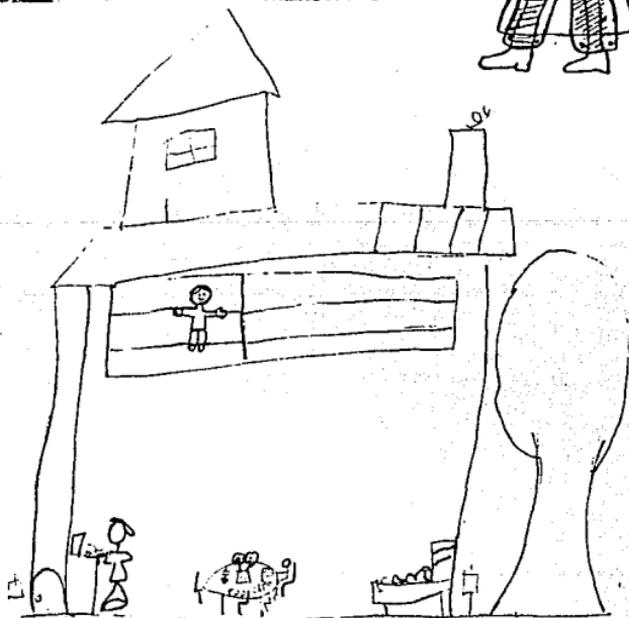
1.-ESQUEMATISMO



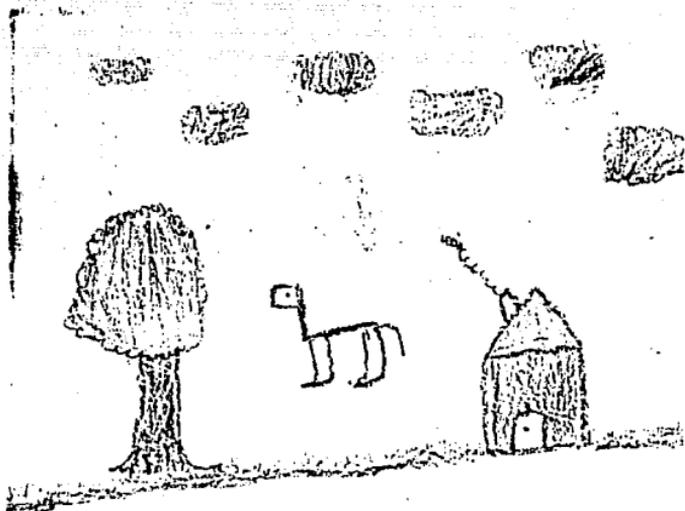
2.-EJEMPLARIDAD



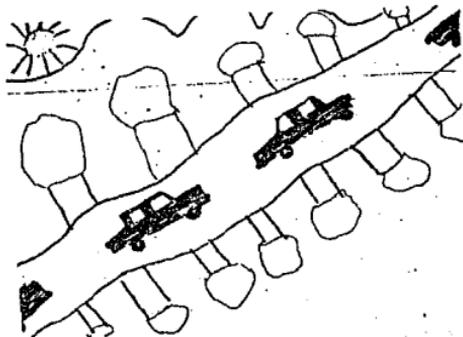
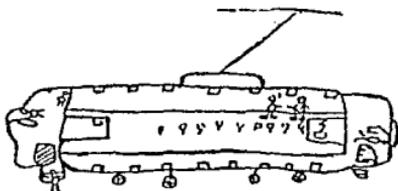
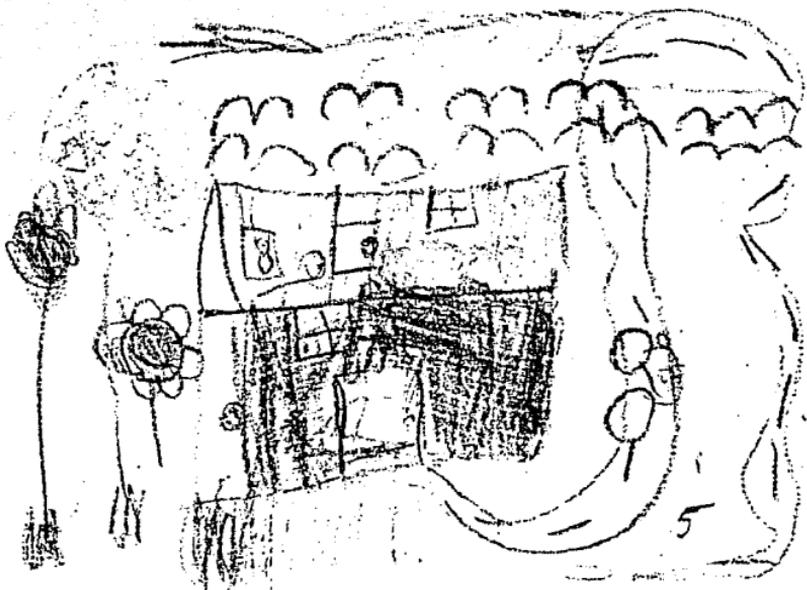
3.-TRANSPARENCIA



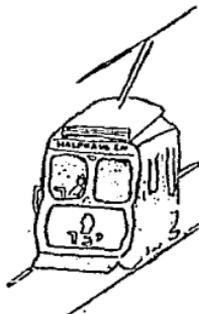
4. -RIGIDEZ



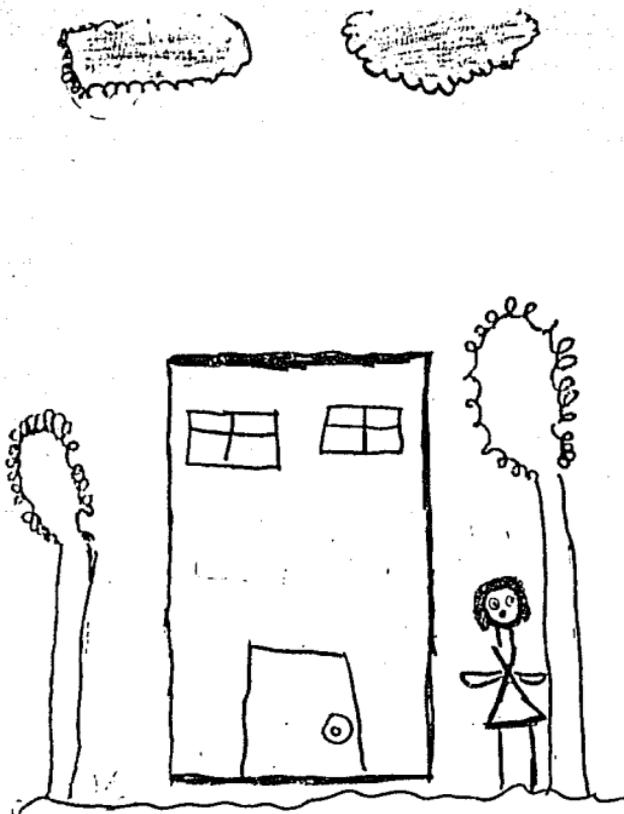
5.- ABATIMIENTO



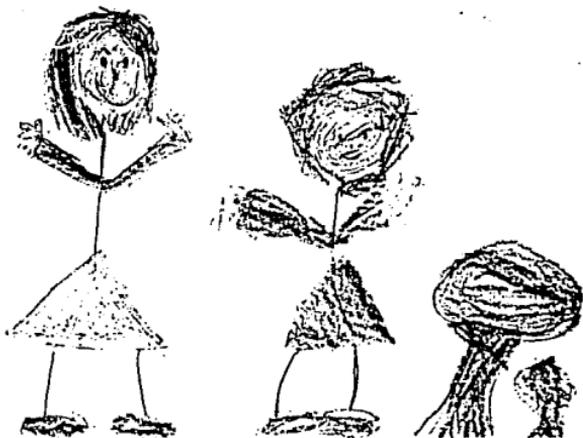
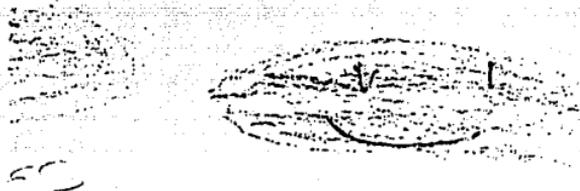
6. -YUNTAPOSICION



7.- FINALIDAD O UTILIDAD



8.- PERSPECTIVA Y TAMAÑO



9.-REALISMO PLASTICO



B I B L I O G R A F I A

- ANASTASI, A. 1973 Test psicológicos. Barcelona: Aguilar.
- ARNHEIM, R. 1987 Arte y percepción. Psicología de la visión creadora. Buenos Aires: Universitaria,
- AUZIAS, M. 1981 Trastornos de la escritura infantil. Bases para una reeducación. Barcelona: Laia.
- BALADA, M. 1987 La educación visual en la escuela. México: Paidós.
- BARACIO, Y. 1980 Psicología del dibujo; Mexico Facultad de Psicología.
- BONO, H. 1966 Aplicación del test gestáltico visomotor de L. Bender, En: B. SZEKELY (1946), Los Test. Buenos Aires: Kapelusz.
- BOWER, T. 1984 El mundo perceptivo del niño. Madrid: Morata,
- BRUNET y Lézine. 1978 El desarrollo psicológico de la primera infancia; Manual para el seguimiento del desarrollo infantil desde el nacimiento hasta los 6 años. Madrid: Visor libros.
- BÜHLER, CH. 1946 Infancia y Juventud. Buenos Aires: Calpe, pp. pp. 177-180.
- CALIGOR, L. 1960 Nueva Interpretación del Dibujo de la Figura Humana. Buenos Aires: Kapelusz.
- CASSIRER, E. 1972 Teorías del lenguaje y lingüística en general, Buenos Aires: Paidós.

- COLL, C. Y GILLIERON, PIAGET, J; El desarrollo de la inteligencia y la construcción del pensamiento racional. En: Marchesi A; Carretero, J. Psicología Evolutiva. Vol.1. Teorías y Métodos. Madrid: Alianza/Psicología, 1985, Pp. 165-194.
- DEBIENNE, M. C. 1979 El dibujo en el niño. Barcelona: Planeta.
- DELGADO, L. 1983 Análisis estructural del dibujo libre. Buenos Aires: Paidós.
- DI LEO, J. H. 1985 El dibujo y el diagnóstico psicológico del niño normal y anormal de 1 a 6 años. Barcelona: Paidós.
- ENCICLOPEDIA DE LA PSICOLOGIA. 1982 El desarrollo del niño. Vol. 1. Pp. 36-37, Barcelona: Oceano.
- FRIEDMAN S. L. and Stevenson, M. Perception of movement in pictures, in: Hagen M. The perception of pictures, Vol. 1 New York: Academic Press, 1980.
- FENICHEL, O. 1945 The Psychoanalytic theory of neuroses. New York: Norton Comp, p.48
- FLAVELL, J. H. 1987 La psicología evolutiva de J. Piaget. Mexico: Paidós.
- FRANK, L. K. y otros; 1965 Dinámica de desviaciones en la conducta del niño. Buenos Aires: Paidós.
- FROMM, E. 1957 El lenguaje olvidado. Buenos Aires: Hachette.
- FURTH, H.G. y Wachs H. 1978 La teoría de Piaget en la práctica

Buenos Aires: Kapelusz.

GLYN, V., SILK, A. 1990 An introduction to the psychology of childrens ; New York: Harvester, Whertsheaf.

GIBSON, J. 1979 The senses considered as perceptual systems.
Boston: Houghton Miffling.

GOMBRICH, E. y Hochberg, J. 1970 Arte, percepción y realidad
Barcelona: Paidós.

GONZALEZ, A. Observaciones preventivas en relación a fuentes bibliográficas de habla hispana que refieren al manejo de: El dibujo de la figura humana en los niños" de Elizabeth M. Koppitz, Revista Mexicana de Psicología Vol. 5 Enero-Junio, 1988.

GOODENOUGH, F. 1971 Test de inteligencia infantil. Buenos Aires: Paidós.

GODNOW, J. 1985 El dibujo infantil. Madrid: Morata.

HARRIS, D. B. 1982 El test de Goodenough, Revisión, ampliación y actualización. Barcelona: Paidós.

HILGARD E. 1984. Teorías del aprendizaje. Mexico: Trillas, p.4

INHOLDER, B. 1975 Aprendizaje y estructuras del conocimiento.
Madrid: Morata.

JUNG, C. 1951 Transformaciones y símbolos de la libido.
Buenos Aires: Paidós p.468

KOPPITZ, E. 1979 Test gestáltico visomotor para niños
Buenos Aires: Biblioteca Pedagógica.

- KOPFITZ, E. 1974 El dibujo de la figura humana en los niños. Buenos Aires: Guadalupe.
- LOWENFELD, V. 1972 Desarrollo de la capacidad creadora. Buenos Aires: Kapelusz.
- LUQUET G. 1978 El dibujo Infantil. Barcelona: Médica y técnica.
- LURCAT, T., 1984. Pintar, Dibujar, Escribir; El grafismo en el Preescolar. Madrid: Cincel.
- LURCAT, L. (1984-85), Ralisme et modèle interne: A Propos du dessin de l'enfant. Bulletin de Psychologie, 38 (4-7), 231-253.
- LURCAT, L. 1981 El niño y el espacio, la función del cuerpo. Mexico: Fondo de Cultura Económica.
- LURIA, A. 1981 La resolución de problemas y sus trastornos. Barcelona: Fontanella.
- MACHOVER, K. Diferencias sexuales en el patrón de desarrollo infantil en el dibujo de la figura humana. En: Ranin, A. Hawwort, M. Técnicas proyectivas para niños. Buenos Aires: Paidós, 1966.
- MENDOZA A.L. En torno a la dialectica de Wallo y Piaget Tesis de Licenciatura Facultad de psicología, UNAM. 1987
- MORA L., Psicología del dibujo: Revisión de la Prueba Kopipitz Tesis de Licenciatura Facultad de Psicología, UNAM 1983.
- MUSSEN P. H. 1972 Desarrollo Psicológico del niño. Mexico: Trillas.

NATHAN, I., 1967 Desarrollo de la comprensión en el niño según Piaget. Buenos Aires: Paidós.

NEUMBURG, M., 1950 Schizophrenic Art, its meaning in psychotherapy. Londres Heinemann, pp. 15

OBSTERRIETH, P. 1985 El dibujo en el niño, En: Gratiot, H. y Zazzo, R. (Eds) Tratado de Psicología del niño. Vol. 6, Los modos de expresión, Madrid: Pedagógica, pp 7-70

OSTERRIETH, P. 1976 Los estadios en la psicología del niño. Buenos Aires: Nueva Visión.

PALEMONTE S. A. 1983 El dibujo de la Figura Humana para predecir el rendimiento escolar. Tesis de Licenciatura Facultad de Psicología, UNAM, 1983.

PALACIOS, J. y Coll C. 1990 Desarrollo psicológico y educación I. Madrid: Alianza.

PIAGET, J. e INHELDER, B. (1981) Psicología del niño, Madrid: Morata.

PIAGET, J. 1969 La psicología de la inteligencia. Buenos Aires: Psique.

PIAGET, J. 1967 La génesis del número en el niño. Buenos Aires: Guadalupe.

PIAGET, J. 1951 Play, dreans and imitation in child hood. New York: The Norton Librerly.

PIAGET, J. 1986 La formación del símbolo en el niño. Mexico Fondo de Cultura Económica.

PIAGET, J. e INHELDER, B. 1973 Las imágenes mentales, En:

- Fraissset, P. y Piaget, J. (Comps.) Tratado de Psicología experimental, Vol. 7 La inteligencia. Buenos Aires: Paidós.
- PIAGET, J. 1975 Problemas de Psicología Genética. Madrid: Ariel. PIAGET, J. (1978), La Representación del mundo en el niño. Madrid: Morata.
- PIAGET, J. 1981 La teoría de Piaget, En: Monografías No. 2 de Infancia y Aprendizaje. Madrid: Pablo del Río. 1981.
- PIAGET, J. APOSTEL, L. Y OTROS. 1986 Construcción y Validación de las teorías científicas. Buenos Aires: Paidós.
- PAIN, S. 1978 Psicometría genética. Buenos Aires: Nueva Visión.
- SEP/DGEE 1985 Bases para una Política de Educación Especial, México.
- SPEIER, A. 1972 Los procesos de simbolización en la infancia. Argentina: Protea.
- SULLIVAN, H. 1953 The interpersonal theory of psychiatry. Nueva York Norton, pp. 28-29
- VAYER, P. 1977, El niño frente al mundo. Barcelona: Científico Médica.
- VELAZQUEZ, V. E. Dibujo de una persona bajo la lluvia como Técnica de Evaluación. Tesis de Licenciatura, Facultad de Psicología, UNAM, 1988.
- VIGOTSKII, L. 1984 La imaginación y el arte en la infancia. Madrid: Akal.

WALLON, H., Piaget J. y otros. 1976 Los estadios en la psicología del niño. Buenos Aires: Nueva Visión.

WALLON, H. 1974 La evolución psicológica del niño. Mexico: Grijalbo

WIDLOCHER, D. 1988. Los dibujos de los niños, bases para una interpretación psicológica, Barcelona: Herder.