



Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión

Facultad de Educación

Escuela Profesional de Educación Primaria

Especialidad: Educación Primaria y Problemas de Aprendizaje

Tesis

El dibujo como instrumento de diagnóstico en niños con problemas afectivos

**Para optar el Título Profesional de Licenciada en Educación Nivel Primaria
Especialidad: Educación Primaria y Problemas de Aprendizaje**

Autoras

**Candy Yuliana Ceferino Paredes
Sofía Zerpa García**

Asesor

Mg. Villanery Aguirre Suarez

**Huacho – Perú
2024**



Reconocimiento - No Comercial – Sin Derivadas - Sin restricciones adicionales

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Reconocimiento: Debe otorgar el crédito correspondiente, proporcionar un enlace a la licencia e indicar si se realizaron cambios. Puede hacerlo de cualquier manera razonable, pero no de ninguna manera que sugiera que el licenciante lo respalda a usted o su uso. **No Comercial:** No puede utilizar el material con fines comerciales. **Sin Derivadas:** Si remezcla, transforma o construye sobre el material, no puede distribuir el material modificado. **Sin restricciones adicionales:** No puede aplicar términos legales o medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otros de hacer cualquier cosa que permita la licencia.



UNIVERSIDAD NACIONAL JOSÉ FAUSTINO SÁNCHEZ CARRIÓN

LICENCIADA

(Resolución de Consejo Directivo N° 012-2020-SUNEDU/CD de fecha 27/01/2020)

FACULTAD DE EDUCACION

ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y
PROBLEMAS DEL APRENDIZAJE

INFORMACIÓN DE METADATOS

DATOS DEL AUTOR (ES):		
NOMBRES Y APELLIDOS	DNI	FECHA DE SUSTENTACIÓN
Sofía Zerpa García	23267539	31/05/2013
Candy Yuliana Ceferino Paredes	40978512	31/05/2013
DATOS DEL ASESOR:		
NOMBRES Y APELLIDOS	DNI	CÓDIGO ORCID
Mg. Villanery Aguirre Suarez	07673698	0009-0008-6181-3810
DATOS DE LOS MIEMROS DE JURADOS – PREGRADO/POSGRADO-MAESTRÍA-DOCTORADO:		
NOMBRES Y APELLIDOS	DNI	CODIGO ORCID
Mg. Raymundo Javier Hajar Guzmán	15685212	0000-0002-6182-0542
Lic. Gladys Victoria Arana Rizabal	16010726	0000-0002-2854-7978
Lic. Felicia Antonia Guerrero Hurtado	15611948	0000-0002-0493-1676

ANEXO 08

DECLARACIÓN JURADA DEL INVESTIGADOR Y ASESOR

Yo ZERPA GARCÍA SOFIA

identificado con D.N.I N.º 23267539, declaro bajo juramento que la investigación titulada:

EL DIBUJO COMO INSTRUMENTO DE DIAGNOSTICO EN NIÑOS CON PROBLEMAS AFECTIVOS

Es ASESORADO: Por Mg. Villanery Aguirre Suarez

Con código Orcid: 0009-0008-6181-3810 y DNI N.º 07673698

Adscrito a la Facultad de EDUCACIÓN

es original, para obtener el (título profesional/Grado Académico) de: LICENCIADA EN EDUCACION NIVEL PRIMARIA ESPECIALIDAD: EDUCACION PRIMARIA y PROBLEMAS EN APRENDIZAJE.

El cual será desarrollada de manera: Individual grupal

Firmo la Declaración Jurada, doy fe y conformidad que la investigación es inédita y debidamente referenciada, caso contrario, me someto a la sanción correspondiente.

Huacho, 30 de MAYO del 2024

Firma y sello del Asesor

Firma del investigador

Rumbo a la acreditación total

DEDICATORIA

A MIS PADRES

*A mí querido padre y estimada madre,
quienes con su fe y apoyo constante
me dieron el logro máspreciado de mi
vida.*

AGRADECIMIENTO

Le agradecemos a Dios por habernos acompañado y guiado a lo largo de nuestra carrera, por ser nuestra fortaleza en los momentos de debilidad y por brindarnos una vida llena de aprendizajes, experiencias y sobre todo de felicidad.

Le damos gracias a nuestros padres por apoyarnos en todo momento, por los valores que nos han inculcado, y por habernos dado la oportunidad de tener una excelente educación, en el transcurso de nuestra vida.

A los catedráticos de la UNSACA por habernos brindado los conocimientos necesarios para culminar satisfactoriamente nuestra carrera y elaborar nuestra tesis de investigación.

Resumen	07
Abstract	09
Introducción	10

CAPITULO I**PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

PLANTEAMIENTO Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	11
OBJETIVOS	12
<i>Objetivo General</i>	12
<i>Objetivos Específicos</i>	12
JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	13

CAPITULO II**MARCO TEÓRICO**

2.1 ANTECEDENTES	16
<i>A Nivel Internacional</i>	16
<i>A Nivel Nacional</i>	18
2.2 LA PSICOLOGÍA Y EL DIBUJO	20
2.2.1 <i>Definición del dibujo y sus características</i>	20
2.2.2 <i>Elementos del dibujo expresivo</i>	23
2.2.3 <i>Percepción y representación en la expresión del dibujo</i>	34
2.2.4 <i>Valor de la expresión proyectiva en el dibujo</i>	35
2.2.5 <i>El valor expresivo del color</i>	37
2.3 LAS TEORÍAS PSICOLÓGICAS Y LA PRODUCCIÓN ARTÍSTICA	39
2.3.1 <i>Enfoque psicoanalítico</i>	40
2.3.2 <i>Enfoque conductual</i>	41

2.3.3 El dibujo en los niños con problemas de conducta.....	43
2.3.4 Enfoque evolutivo.....	43
2.3.5 Enfoque pedagógico	45
2.4. EL DIBUJO COMO MEDIO DE INTERPRETACIÓN DEL	
DESARROLLO.....	47
2.4.2 Desarrollo emocional o afectivo.....	48
2.4.3 Desarrollo intelectual.....	51
2.4.4 Desarrollo físico.....	53
2.4.5 Desarrollo perceptivo.....	53
2.4.6 Desarrollo social.....	55
2.4.7 Desarrollo estético.....	57
2.4.8 Desarrollo creador.....	58
2.5 EFECTOS PSICOLÓGICOS DE LOS COLORES.....	59
2.5.1 Los colores básicos y los auxiliares	61
2.5.2 Otros colores y su significado.....	61
2.5.2.1 Blanco.....	61
2.5.2.2 Naranja.....	62
2.6 EL SIGNIFICADO DE LA EXPRESIÓN GRÁFICA.....	62
2.6.1 Introducción al diagnóstico a través de la escritura gráfica	62
2.6.2 Aproximación experimental a la estética: la cuestión de Color	64
La percepción psicológica de color.....	65
La cuestión de la forma.....	70

CAPITULO III
METODOLOGÍA

TIPO DE INVESTIGACIÓN	72
Población y Muestra	72

<i>Procedimientos</i>	92
<i>Variables</i>	93

CAPITULO IV

RESULTADOS

<i>Discusión</i>	112
<i>Conclusiones</i>	116
<i>Recomendaciones</i>	117
<i>Referencias</i>	118
<i>Anexos</i>	121

RESUMEN

La presente investigación es de tipo descriptivo, corte transversal y diseño simple; cuyo objetivo es detectar los problemas emocionales en niños a través del dibujo como instrumento diagnóstico. La muestra fue obtenida de manera probabilística accidental, dadas las características del instrumento y de la población de estudio: todos los niños hombres y mujeres entre 04 y 11 años de diferentes niveles escolares, que llegaron al triaje de la DEIDAE de Niños y Adolescentes del Instituto Especializado de Salud Mental sito en Lima Norte, durante el periodo de agosto a diciembre del 2004 (n=117). A todos los niños captados se les aplicó la técnica del dibujo libre, luego de lo cual se procedió a calificar en función a los 06 indicadores diagnósticos y 15 sub clasificaciones elaborados para tal fin. La distribución por edad otorga mayor predominancia en los de 6 años (24 sujetos), representando el 20.5%; así como, de 11 años (5 sujetos) quienes representan el 4.3% del total. En la muestra, 57 sujetos son de sexo femenino (48.7%) y 60. sujetos son de sexo masculino (51.3%). De acuerdo a grupo etéreo, 27 sujetos son pre escolares (23.1%), 57 sujetos son escolares (48.7%) y 33 sujetos son púberes (28.2%). Los niños hombres y mujeres con problemas emocionales, expresan en sus dibujos, trazos con calidad de línea continua y presión común, ambos con una frecuencia de 59.8%; usan, mayormente, en sus dibujos, figuras con formas inestructuradas de tipo garabato controlado en un 61%, y de forma estructurada de tipo dibujo esquemático 48.7%. Los niños de ambos sexos con problemas emocionales, presentan mayormente en sus dibujos, el color básico verde (86.3%), y el color auxiliar marrón (76.9%). Expresando en sus dibujos, contenidos humanos (46.2%), animales (46.2%) y agresivos (7.7%); existiendo una fuerte asociación entre contenidos humanos y animales; con historias descriptivas con detalles concretos (54.7%) e historias creativas con aportes significativos (17.9%). Cabe señalar que existe relación significativa, débil e inversa entre las historias creativas: aportes significativos y los colores básicos. A la vez que entre historias creativas con uso de la imaginación y colores auxiliares. También

existe relación significativa, moderada e inversa, entre historias creativas: aportes significativos e historias descriptivas: detalles concretos. Conclusión: Utilizando el dibujo del niño como instrumento diagnóstico se puede determinar la presencia de problemas emocionales, a través de la expresión de diferentes indicadores clínicos y psicológicos.

Palabras claves: *dibujo, instrumento diagnóstico, problemas emocionales, niños.*

ABSTRACT

This research is a descriptive, cross-sectional and simple design, which aims to detect emotional problems in children through drawing as a diagnostic tool. The sample was obtained from a probabilistic accidental, given the characteristics of the instrument and the study population included all children men and women between 04 and 11 years from different school levels, which reached the triage of Child and Adolescent DEIDAE Institute Specialized Mental Health site in North Lima, during the period from August to December 2004 (n = 117). All children recruited were applied freehand drawing technique, after which he proceeded to qualify according to the 06 indicators and 15 sub diagnostic classifications developed for this purpose. The age distribution gives greater predominance in 6 years (24 subjects), representing 20.5%, and, 11 (5 subjects) who represent 4.3% of the total. In the sample, 57 subjects were female (48.7%) and 60. subjects were male (51.3%). According to ethereal group, 27 subjects are pre school (23.1%), 57 subjects are students (48.7%) and 33 subjects were pubertal (28.2%). Male and female children with emotional, expressed in his drawings, quality dashed line and common pressure, both with a frequency of 59.8%, using, mostly, in his drawings, figures unstructured forms scribble type in a controlled 61%, and structured type schematic drawing 48.7%. Children of both sexes with emotional, mostly present in his drawings, the basic color green (86.3%), and auxiliary color brown (76.9%). Expressing his drawings, human content (46.2%), animals (46.2%) and aggressive (7.7%), showing a strong association between humans and animals contained, with descriptive stories with specifics (54.7%) and creative stories with significant contributions (17.9%). Note that there is significant relationship, inverse weak and creative stories: significant contributions and basic colors. While stories from creative use of imagination and auxiliary colors. There is also significant association, moderate and reverse, between creative stories: significant contributions and descriptive stories: specifics. Conclusion: Using the child's drawing as a diagnostic tool can determine the presence of emotional problems, through the expression of different clinical and psychological indicators.

Keywords: *drawing, diagnostic tool, emotional problems, children.*

INTRODUCCIÓN

En vista que los trabajos de investigación en este campo de estudio aún a la fecha son incipientes, por creerse de poca relevancia o ser pocos los psicólogos que manejan la técnica apropiada para la medición de la misma, el estudio realizado pretende dar un aporte a la clínica psicológica, sobre todo en lo referido al diagnóstico de problemas emocionales en los niños. Iniciándose por una exhaustiva revisión bibliográfica, donde se mencionan a diferentes estudiosos del arte infantil, destacando la filosofía original de V. Lowenfeld fundamental en el campo artístico y a las investigaciones de J. Goodnow relacionadas a los procesos de ejecución del dibujo infantil. Donde la utilización del dibujo como técnica psicológica nos permite apreciar el desarrollo alcanzado, la responsabilidad emocional, variedad y grado de elaboración de conceptos, atención, capacidad de expresar ideas y creatividad, así como las particularidades de su personalidad en formación. Aquí la expresión creativa del niño junto con sus reacciones emocionales sólo pueden comprenderse y apreciarse si se comprende la interdependencia causal general entre la creación y el desarrollo: "todo dibujo informa algo, nada es normal o fortuito". Constituyendo el análisis minucioso del dibujo, un material de valor comparable al que en el campo de la medicina ha cobrado en los últimos años el diagnóstico por imágenes. Como consecuencia de esto, se pretende señalar la importancia del dibujo para el establecimiento de un diagnóstico inicial; no un diagnóstico clasificador, en donde lo primordial sea etiquetas nosografías, sino un diagnóstico centrado en el trabajo de subjetivación que se está desarrollando y en sus eventuales determinaciones o regresiones. Es así, que los materiales analizados no pretenden agotar el campo de la nosología dinámica, sino aproximarnos a un diagnóstico diferencial en esta área; quedando para futuras investigaciones el explotar aún más la Interrelaciones existentes entre los diferentes indicadores presentados. Ésta tesis en todo su proceso sólo desea enfatizar esta propuesta.

CAPITULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 PLANTEAMIENTO Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

El dibujo espontáneo no sólo expresa algo sobre los objetos y elementos que representan sino también sobre sí mismos. El sujeto no entra de manera mecánica en las diversas áreas posibles de su expresión personal; este es un complejo proceso de producción, de carácter mediato, a través del cual él va gradualmente avanzando en el curso de sus propias reflexiones y vivencias, las que le permite construir y expresar símbolos que en su conjunto representan la relación vivida con su entorno. Las construcciones conscientes de los niños, organizadas a través de sus sistemas de representaciones y creencias, son procesos dinámicos constituidos en la propia marcha de sus reflexiones, asociada a la expresión creativa. Consecuentemente a lo expresado, se define al dibujo "espontáneo" como la actividad que realiza toda persona a partir de una vivencia, usando su creatividad y destrezas viso - motoras; comprendiéndose también dentro de estas el uso del color.

Para los psicólogos, el dibujo como experiencia en los niños, es un medio de estudio desde prismas diferentes, lo que permite seguir el proceso con un mayor control; en otros casos un medio de acercarse a estos. La justificación de nuestro interés radica y se centra a que éstos constituyen una fuente de valor expresivo y proyectivo. Expresivo por la manera en como los niños tratan la superficie blanca y porque la elección de formas y colores expresa ciertos elementos de su estado emocional. Proyectivo por el estilo general de sus figuraciones, las mismas que revelan ciertas disposiciones fundamentales de la visión de su mundo. Pudiéndose rescatar el valor de ayuda diagnóstica que pueden encerrar al ser fuente de manifestación de sentimientos, rasgos de personalidad, así como de sus actitudes (Di Leo, 1978). Donde el análisis cualitativo de la interpretación de

los diferentes momentos de su expresión pictórica brindará consideraciones para el proceso terapéutico a seguir, entre ellos modificar el proceso de vida actual, lo que pudiera repercutir en un mejoramiento de su estado emocional.

Tomando en consideración todo lo planteado, nos hacemos la siguiente pregunta: ¿cuáles son los problemas emocionales diagnosticados a través de los aspectos formales y de contenido del dibujo infantil a través de los indicadores diagnósticos y sub clasificaciones elaborados para tal fin?

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo General

Determinar los problemas emocionales en niños a través del dibujo como instrumento de diagnóstico, según sus aspectos formales y de contenido, a través de los indicadores diagnósticos y sub clasificaciones elaborados para tal fin.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Identificar el tipo de trazo utilizado dentro de los dibujos de niños con problemas emocionales, considerando sexo, edad y sub clasificación.*
- Identificar el tipo de forma utilizada dentro de los dibujos de niños con problemas emocionales, considerando sexo, edad y sub clasificación.*
- Identificar el tipo de color usado en los dibujos de niños con problemas emocionales, considerando sexo, edad y sub clasificación.*
- Describir la frecuencia del contenido en los dibujos de niños con problemas emocionales, considerando sexo, edad y sub clasificación.*

- *Identificar la frecuencia de historias en los dibujos de niños con problemas emocionales, considerando sexo, edad y sub clasificación.*
- *Determinar la relación entre tipo de color y contenido frecuente en niños con problemas emocionales, considerando sexo y edad.*
- *Determinar la relación entre tipo de color e historia en los dibujos de niños con problemas emocionales, considerando sexo y edad.*
- *Validar el instrumento en la población de estudio.*

1.3 JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

El arte en general representa para algunos seres humanos la expresión del potencial creativo gráfico o artístico, aunque no lo llegue actualizar, así como de la energía interna que poseen todas las personas a pesar de las vicisitudes afectivas o emocionales que impiden su normal desarrollo. Los niños evidentemente se dedican con placer y entusiasmo a la actividad artística en sus diferentes manifestaciones: dibujo, pintura, danza, etc. Particularmente este gozo se refleja frecuentemente en el dibujo espontáneo, al descubrir que pueden realizar algo que no estaba ahí antes, que pueden trazar una forma a voluntad, y que partiendo de ésta, les es posible representar algo percibido; estos elementos pasan a constituir otro nivel cualitativo dentro de la configuración subjetiva de cada individuo, el cual mantiene una configuración dinámica resultante de la situación familiar y social enfrentada por el sujeto: ya que sus trazos, elementos y formas plasmadas en un espacio en blanco, representan, en un cierto modo, su mundo interno y su percepción de la realidad de su entorno, de sus relaciones con figuras de autoridad, su identidad sexual, su imagen y su autoestima.

Tal vez para los niños con problemas emocionales a diferencia de otros menores, el dibujo espontáneo representa para ellos una fuente de gratificación muy especial, la misma que les permite canalizar sus impulsos, transformar la realidad, afianzar su posición dentro de su entorno y sentirse valorados por los demás. Cumpliendo un elemento de aproximación clínica,

claro está, sin las connotaciones de ser un verdadero test, pudiéndose a partir de estos dibujos elaborados establecer respuestas a determinadas premisas en el proceso de tratamiento (Cano y Vargas, 1994). Las representaciones constituyen un termómetro, no de cómo es la realidad en abstracto, sino del sentido en que esta tiene en cada uno de sus momentos históricos.

Las aseveraciones mencionadas cobran valor, ya que estudios sistemática y metodológicamente bien llevados, comprueban por ejemplo algunos "patrones" de interpretación que pueden ser cuantificables y cualificables sentándose de este modo criterios comparativos (Widlócher, 1982). Uno de estos casos sucede entre los dibujos de niños normales y niños con problemas de conducta, demostrándose así, las bondades del dibujo, constituido como una "prueba" o "test" (ej. DFH de Machover, el Test del Árbol de Koch, el Dibujo de la Familia de Cormann). Es así pues, que los dibujos pueden leerse de varias maneras: mirándolas en función de la materialidad de los signos, buscando en su estilo general la proyección de una personalidad, reteniendo sólo el lema figurado o al descubrir en el testimonio de una actividad psíquica inconsciente el sentido freudiano del término (Arnheim, 1980). Explicando la importancia del dibujo como ayuda diagnóstica en base, al alcance proyectivo, por cuanto las creaciones libremente diseñadas son una invaluable fuente de referencia, para escudriñar las manifestaciones de estados de ánimo, sentimientos, percepciones e interrelaciones con su entorno cotidiano.

Es así, que en nuestro estudio pretendemos establecer patrones o indicadores de encuadre diagnóstico para los trastornos emocionales a través del dibujo espontáneo en niños que nos ayuden al esclarecimiento y resuelvan las interrogantes planteadas, tanto en la evaluación como en el tratamiento psicológico dentro del campo clínico; teniendo en cuenta que el sujeto psicológico es un sujeto concreto, definido dentro de una historia y dentro de un momento vital único, es, por tanto, una potencialidad ilimitada

de formas de expresión en cada uno de sus momentos de vida. La producción de indicadores sobre un mismo problema a través de las diversas manifestaciones expresadas en los dibujos de los niños (formas, trazos, colores, contenidos, historias, etc) estudiadas es uno de los ejes esenciales de construcción de la información dentro del marco propuesto. Aún más el carácter activo y permanente del problema dentro de la epistemología cualitativa nos acercara a descubrir los agobios, las necesidades, sentimientos, las luces y las sombras con las que conviven interiormente los niños con trastornos emocionales; abordando el diagnóstico de estos desde una perspectiva distinta de la investigación clínica, que parte de la concepción del enfoque dinámico para interpretar y analizar mediante el dibujo espontáneo esta patología tan frecuente en nuestra infancia.

CAPÍTULO II

2. MARCO TEÓRICO

2.1 ANTECEDENTES

Investigaciones en torno a las experiencias individuales que influyen en la forma de presentación del dibujo de los niños, han permitido que otros profesionales y psicólogos con una base teórica casi exclusivamente psicodinámica lleguen a saber cómo vive el niño mediante el dibujo representado. Incluso algunos hablan de "adaptación emocional", "carencia emocional", "conflicto emocional", "inmadurez emocional" y "trastornos emocionales".

2.1.1 A Nivel Internacional

A comienzos de su docencia Iglesias (1938) en la escuela Rural N° 11, ubicada en pleno campo, a dos leguas de Tristán Suárez, Galicia - España; con una población escolar de niños que pocas veces podían ir al colegio o terminar este, de precaria situación económica realizó una de las experiencias educativas más ricas, a través de los dibujos de los niños y sus relatos. Concluyendo, que el dibujo es una expresión espontánea y primer lenguaje para niño, es el medio descriptivo de su relato. De lo cual Cossio afirma "el dibujo es mucho más natural, vivo y concreto para la imaginación del niño que la escritura [...] .Un día se hallará consciente de que sabe escribir porque aprendido a dibujar" (citado por Ackoschky, 1998: 44).

Sobre los aspectos biológicos de esta actividad, el Morris (1971) ofrece importante material sobre los dibujos de infrahumanos primates, detallando sus características y experiencias de primera mano como experimentador. Luego, muestra los resultados y análisis de estas investigaciones con pruebas gráficas que compara con las que producen los pequeños humanos.

Rigurosamente desde el punto de vista profesional, las aseveraciones mencionadas cobran valor, ya que estudios sistemática y metodológicamente bien llevados, comprueban por ejemplo algunos "patrones" de interpretación que pueden ser cuantificables y cualificables sentándose de este modo criterios comparativos (Widlócher, op.cit.). Uno de estos casos sucede entre los dibujos de niños normales y niños con problemas de conducta, demostrándose así, las bondades del dibujo, constituido como una "prueba" o "test" (ej. DFH de Machover, el Test del Árbol de Koch, el Dibujo de la Familia de Cormann).

Schetty (1974; citado por Shuster y Beisl, 1982: 191), estudiando niños normales y niños con problemas de conducta, llevó a cabo una investigación comparativa con 180 niños de ambos sexos, entre los 8 y 10 años de edad, utilizando el Dibujo de la Familia, concluyendo que: "... existen diferencias significativas: los niños con problemas de conducta realizan el dibujo sin añadirle ningún elemento personal, donde predomina la representación del perfil, la familia aparece como un grupo desvinculado, la coloración es débil y a menudo irreal, evidenciándose retrasos evolutivos en torno al espacio, utilizan menos espacios para el dibujo, las figuras se apoyan en el borde de la hoja, mostrando a menudo grandes cabezas y falta de manos y dedos, contrariamente a los niños normales".

Vía Internet se han encontrado algunos aportes de Pearson (2001) señala que debe profundizarse el estudio sobre el significado de la producción gráfica del niño en desarrollo personal y social, en cuanto teoría y metodología.

2.1.2 A Nivel Nacional

Es meritorio hacer referencia a dos experiencias nacionales donde el dibujo fue utilizado como una forma de expresión en niños campesinos. Ansión (1987; citado por Novella, 2005: 184) en un intento por entender mejor la realidad de la escuela rural en la sierra del Perú, llevó a cabo un trabajo de investigación empírica en comunidades campesinas, observando y tomando declaraciones a los propios protagonistas de su objeto de estudio: padres de familia, profesores y niños, obteniendo información de estos últimos a través de sus dibujos, Ansión relata: "nuestro acercamiento a los niños fue básicamente a través del dibujo, entendido como una forma por la cual el niño expresa su manera de percibir el medio en el que vive". Fue así como para fines de su investigación, obtuvo la imagen que estos tenían de la escuela, además de visualizar también en estos la relación entre la escuela y la comunidad, donde los dibujos han ido apareciendo mucho más que como descripciones realistas, como representaciones simbólicas, que significan la manera de como los niños relacionan la escuela con su comunidad.

El VIII Concurso Nacional de Dibujo y Pintura campesino cuyo tema de convocatoria acorde con la fecha fuera "500 años, nuestra tierra, su historia y el mañana que queremos"; participando en este adultos, jóvenes y niños, habitantes del mundo rural. Silva (1992), a través de un artículo periodístico, se ocupa de los dibujos de los niños: 208 de 738 participantes, cuyas edades fluctúan entre los 8 y 12 años, señalando que "al conectarse con estos dibujos observamos que no hay necesariamente uniformidad o un tema recurrente entre los dibujos; lo que se encuentra es una diversidad rica de elementos, en emociones y percepciones...". Cada niño es un universo particular, en constante interacción con su ambiente y sus objetos. En varios casos observamos la percepción de algunos niños acerca de la dominancia que le atribuyen a las figuras investidas de poder. No sólo presentan imágenes de las

fuerzas de los conquistadores sometiendo al Inca. También están las imágenes de las fuerzas del orden y de los subversivos. Por otra parte, presentan a los adultos que los rodean, los padres, los maestros, los pobladores de la comunidad. Donde el tipo de relación dominante dominados es una de las constantes.

Los aportes para la comprensión de la naturaleza y virtudes del arte del niño, son ofrecidas por Majluf (1993) en una de sus investigaciones, donde se muestran correlaciones de algunas características que se presentan en el dibujo con el desarrollo cognitivo y frente a los niveles socio económicos de los niños.

Cano y Vargas (op.cit.) estudian el mundo interno a través de las pinturas de los "Niños de la Calle" en lo sustancial, tomando conciencia de la distancia que hay entre dibujos y pinturas- tomando esta fuente para escudriñar las manifestaciones de estados de ánimo, sentimientos, percepciones e interrelaciones con el entorno social y sus miembros; encontrando que sus pinturas no sólo expresan algo sobre los objetos y sus elementos que representan sino también sobre sí mismos. Hallando que sus pinturas evidencian aptitudes prácticas y por otro lado aspectos de la personalidad de ellos mismos, que sin su actividad pictórica sería difícil de averiguar; llegando a la conclusión de que las pinturas denotan distintas cualidades comunicativas, constituyéndose de modo esencial en una forma de comunicación no verbal de enorme trascendencia por cuanto expresan las situaciones conflictivas del yo sin censura ni control consciente.

Porto carrero (2002) estudió acerca del dibujo del niño desde su precoz aparición a los dos años, y lo sigue paso a paso en su carrera evolutiva hasta los doce mediante un diseño transversal, para lo que creó un Esquema Guía que sintetiza teórica y visualmente los patrones y estilos del arte infantil; en una población conformada por más de 240 niños

provenientes de centros educativos de Lima, de los sectores C y D,; tomando al azar 165 dibujos para confrontarlos con el instrumento de evaluación. Pudiendo verificar la producción gráfica del pequeño como un proceso continuo e integrativo: una capacidad que tiene sustratos biológicos y forma parte de otros procesos evolutivos superiores de la simbolización y de la inteligencia una habilidad natural que busca convertirse en lenguaje, paralelo al verbal y antecesor al escrito-. En todos estos casos, investigaciones y experiencias, el dibujo a sido un medio proyectivo que ha permitido conocer el mundo interno del niño campesino, la lectura de los análisis comentados por sus autores, no conducen, evidentemente a descifrar un código de señales, sino, expresan el examen del contexto en el que se han desarrollado, siendo por tanto estos, expresión de un entorno real captado y vivido por los actores directos en el uso del papel, lápiz y color.

Es así pues, que los dibujos pueden leerse de varias maneras: mirándolas en función de la materialidad de los signos, buscando en su estilo general la proyección de una personalidad, reteniendo sólo el lema figurado o al descubrir en el testimonio de una actividad psíquica inconsciente el sentido freudiano del término.

2.2 LA PSICOLOGÍA Y EL DIBUJO

2.2.1 Definición del Dibujo y sus Características

La palabra "dibujo" deriva de un vocablo latino, "designare", que significa designar, señalar. El dibujo consigue mostrar una forma que suele corresponderse con un concepto u objeto real. Está sometido a la más estricta bidimensionalidad y suele ser monocromo, o de muy pocos colores en diferentes gradaciones. Para el arte chino y japonés, escribir y dibujar son lo mismo y constituyen la más noble expresión artística del ser humano. La ejecución del dibujo, por norma genera¹, es breve, espontánea, por

lo que suele asociarse al período previo a la realización de una obra más trabajosa, como una pintura o una escultura. Sirve como herramienta de trabajo, como boceto, apunte o recordatorio. Es la técnica más barata que ha existido y puede llevarse a cabo en múltiples soportes y con diversos materiales. Puede esgrafiarse (dibujo arañado en una superficie dura), grabarse, o cubrir una superficie. Se usa el carboncillo, los estiletes y buriles, todo tipo de grafitos y mica, el pastel, la sanguina, la punta de plata, tiza, tinta, etc. Los soportes son variados, y están cubiertos por una capa de papel pergamino, piel, tela y otros. El primer papel empleado en occidente para este fin, es aproximadamente del siglo XII, difundido por los árabes. La primera fábrica estuvo en Italia y es del siglo XIII. La difusión del dibujo tuvo lugar con la llegada de la imprenta y de ahí rápidamente pasó a las técnicas de grabado y xilografía que contribuyeron a la masiva presencia de las imágenes en el mundo moderno y contemporáneo.

***El dibujo** es el lenguaje del que proyecta, con él se hace entender universalmente, ya con representaciones puramente geométricas destinadas a personas competentes, ya con perspectivas para los profanos. También se puede decir en otras palabras que es una representación gráfica de un objeto real de una idea o diseño propuesto para construcción posterior (Tiburcio, 2001; citado por Touson, 2002: 160).*

La palabra dibujo puede tener varios significados:

- *Arte que enseña a dibujar.*
- *Proporción que debe tener en sus partes y medidas la figura del objeto que se dibuja o pinta.*
- *Delineación, figura o imagen ejecutada en claro y oscuro, y que obtiene el nombre del material con el que se realiza. Dibujo de carboncillo, de lápiz.*

- *En los encajes, bordados, tejidos, etcétera, figura y disposición de las labores que los adornan.*
- *Conjunto de surcos que hay en las bandas de rodadura de un neumático.*

También:

- *Un dibujo a mano alzada es el que se realiza sin apoyar la mano.*
- *Un dibujo del natural es el que se hace copiando directamente del modelo.*
- *Un dibujo lineal es una delineación con segmentos de líneas geométricas y por lo general ayudado de reglas, la escuadras, cartabones, etcétera.*

El dibujo es un instrumento de comunicación de primer orden, en todos los tiempos, en todas las culturas y en cualquier edad. Como todo lenguaje desempeña diferentes funciones, desde aquella cuyo objetivo es identificar un objeto o una imagen mental hasta la que, ahondando más, permite transmitir intenciones, estados de ánimo y sentimientos. Las diversas técnicas utilizadas por el dibujante, unas intuitivas y otras aprendidas, posibilitan esta variedad de funciones. Con su ayuda, el dibujante logra plasma la realidad tal como es, tal como la ve o tal como la siente.

2.2.2 Elementos del Dibujo Expresivo.

a. LOS ELEMENTOS GRÁFICOS EN EL DIBUJO EXPRESIVO. Conocimientos Básicos

Para representar los objetos y las formas del entorno por medio del dibujo de libre expresión, es necesario poseer una serie de conocimientos básicos. Estos pueden clasificarse en tres grandes grupos:

- Los elementos gráficos y su sintaxis.*
- El volumen y el espacio en la representación gráfica.*
- Las técnicas gráficas.*

El Punto *En dibujo y en pintura el punto no tiene dimensión ni forma la establecida. Puede ser un elemento protagonista en la composición un círculo o una mancha que se destaquen aisladamente de los demás elementos de la obra o una pequeña huella casi imperceptible.*

- Aplicaciones del punto en el dibujo expresivo:**

Las funciones esenciales que cumple el punto en el dibujo creativo son, entre otras, la creación de texturas y la creación del volumen.

- Los elementos gráficos:**

Se consideran elementos gráficos todos aquellos componentes simples que estructuran y dan cuerpo a un dibujo. Los más utilizados son: el punto, la línea, la mancha,

La textura y el color.

Cada uno de estos elementos puede utilizarse en una doble dimensión: una objetiva y técnica, orientada más a representar con exactitud los objetos, y otra subjetiva y creativa, orientada más a expresar las emociones del autor. Esto no significa que las dos dimensiones sean excluyentes, puesto que en muchas ocasiones se complementan entre sí. Esta integración de las dos variantes, técnica y creativa, se da en numerosas aplicaciones del dibujo.

Hay disciplinas que requieren del uso de construcciones geométricas para su planteamiento, así como del empleo del color, de las texturas... para su resolución final.

La Línea.- *La línea es el elemento gráfico esencial del dibujo. Sirve para describir, concretar y fijar la apariencia de las formas tangibles y también para dar cuerpo a todo aquello que sólo existe en la mente del autor.*

Con la línea se dibuja el contorno de las cosas y se delimitan las formas, concretas o abstractas. Sin embargo, si observamos cualquier objeto, vemos que no existe ningún tipo de línea que defina su contorno y que éste queda delimitado por la diferencia de color existente entre el objeto y el fondo sobre el que se sitúa. Por lo tanto, se puede afirmar que la línea de contorno es un artificio ideado por el hombre para hacer posible la representación dibujística.

- **Tipos de línea**

La línea de contorno se puede clasificar en continua o discontinua y en visible o no visible. El dibujante usará una u otra atendiendo a la expresividad, la intención plástica o el carácter que quiera dar a su obra. La línea se puede dividir en grafismos y trazos.

Se llaman grafismos a aquellas líneas que mantienen el mismo grosor en toda su extensión, como si estuviesen dibujadas con estilógrafos u otros instrumentos que controlen su espesor con precisión.

Por el contrario, los trazos son las líneas que no mantienen la homogeneidad y cuyo grosor aumenta o disminuye a lo largo de su recorrido, como si hubiesen sido trazadas con pincel, carboncillo o rotulador variando la posición de la punta.

- **Aplicaciones de la línea en el dibujo**

Además de la utilidad antes mencionada, las aplicaciones de la línea en el dibujo creativo son muy numerosas; se emplea para encajar, para crear texturas, volumen, espacio, para estructurar una superficie, dotar de ritmo a la composición.

b. ELEMENTOS DE SENSIBILIZACIÓN DE SUPERFICIES

La Mancha

La mancha es la parte de la superficie pictórica o dibujística que tiene un color, una oscuridad/ luminosidad o una textura distintos a los del resto de la obra.

Es un recurso expresivo muy utilizado por los pintores y confiere al cuadro sensación de frescura, de espontaneidad y de libertad creativa.

La mancha sirve para estructurar superficies, para encajar, para crear volumen o espacio. Posee evidentes ventajas frente a otros elementos del dibujo, pero también inconvenientes manifiestos.

Entre las ventajas se encuentran la rapidez en la ejecución de la obra y la expresividad fácil e inmediata. Entre los inconvenientes, hallamos una mayor dificultad de aplicación para los principiantes. Al ser la mancha un elemento más gestual que la línea o el punto, proporciona menor exactitud que éstos a la hora de encajar, de valorar el claroscuro y de crear efectos espaciales o volumétricos.

La Textura.- *En el dibujo, la textura es siempre visual, bidimensional y no perceptible al tacto. Dota de gran expresividad a las superficies a las que se aplica.*

Existen tramas impresas presentadas en papel opaco y en láminas transparentes autoadhesivas. En estas tramas podemos encontrar estructuras geométricas o imitaciones al trazado irregular como el que se podría obtener realizándolas a mano.

Tienen mayor valor estético las texturas creadas por el dibujante, sujetas a su capacidad creativa y a su destreza manual. Por lo general, presentan una ordenación irregular de los elementos que las componen y son mucho más adecuadas que las primeras para la modulación tanto del volumen como de la luz de las figuras a las que se aplican.

El Color.- *El intento de decidir qué es más importante en un dibujo, la línea o el color, ha generado históricamente opiniones enfrentadas. Para muchos autores tradicionales la línea es realmente el elemento estructurador de las formas, mientras que el color cumple un papel meramente expresivo, sin valor configurador.*

En la actualidad, gracias a los descubrimientos de la teoría de los colores y a la evolución del arte moderno, se reconoce la

importancia del tono y la versatilidad de sus aplicaciones, que la equiparan a la de la línea. La aplicación del color en el dibujo no sólo corresponde a la modulación de las formas, sino que también debe estar presente en el fondo de la obra para dotar así de coherencia al conjunto. Esto se puede obtener fácilmente utilizando soportes coloreados.

c. SINTAXIS DE LOS ELEMENTOS GRÁFICOS

La Sintaxis v sus Elementos

La sintaxis de una obra dibujística es el estudio de la relación que se establece entre todos los elementos gráficos y las leyes que los ordenan. Los aspectos básicos de la sintaxis gráfica son los siguientes:

a. La Posición del Soporte

Lo primero que se debe hacer antes de proceder al encajado de cualquier forma es elegir la posición que tendrá el soporte. Para ello, observaremos detenidamente el modelo y estudiaremos las dimensiones predominantes. Así, si la altura es superior a la anchura, situaremos el papel en posición vertical. Si, por el contrario, es la anchura la dimensión que predomina elegiremos la posición apaisada.

b. La Relación Figura/ Fondo

El segundo paso a seguir consiste en concretar a grandes rasgos la porción de superficie que va a ocupar el dibujo, es decir, establecer la relación entre figura y fondo. Es conveniente, por lo tanto, marcar unos márgenes en el papel que delimiten el espacio que van a ocupar las formas. El margen superior debe

ser de mayor tamaño que el inferior con el fin de dar sensación de peso a la composición.

Un error muy frecuente entre los principiantes es no fijar de antemano la relación figura/ fondo, con lo que el dibujo suele resultar demasiado pequeño o demasiado grande para el soporte.

c. La Medición de las Dimensiones

Para ayudarnos a conseguir la proporción de las formas y establecer la relación entre las partes y establecer todo, podemos utilizar la longitud del lápiz. Con el brazo bien extendido, situaremos la punta de lápiz en la parte superior del objeto que queremos y, con el dedo pulgar, señalaremos la parte inferior o base. La medida así obtenida no sirve para trasladarla al papel, pero sí para asegurarnos de la correspondencia entre las dimensiones.

El brazo debe estar extendido al máximo en todo momento. Las medidas se tomarán mirando el objeto con un ojo cerrado. Se medirá la altura total y, a continuación, girando el lápiz, se comprobará si esa magnitud es menor o mayor que la anchura. Se repetirá la operación con todos los objetos que componen el modelo y la relación de medidas obtenida servirá para ir encajando las formas,

d. El Encajado

Una vez superados los pasos anteriores se puede proceder al encajado de las formas. Se trazan los ejes de simetría, si los hubiera, de cada uno de los objetos atendiendo a la separación que hay entre ellos y a su posición espacial, que puede ser vertical, horizontal o inclinada.

Después, iremos situando a ambos lados del eje de simetría las proporciones que corresponden a cada una de las partes del objeto, dibujando generalmente con líneas rectas que encajen «perfectamente» las formas que queremos representar.

Es éste un proceso que requiere una comparación constante entre las medidas de las partes del objeto y la relación de dimensiones entre un objeto y otro. A continuación, se procede a la concreción de las formas, dibujando las líneas curvas de los elementos. El planteamiento expuesto no es el único posible: se puede encajar también por medio de manchas o de líneas que marquen las direcciones del movimiento o del ritmo interno de la composición, sin embargo, estos métodos encierran mayor dificultad.

Por otra parte, es útil tomar una parte de cualquier objeto como módulo o unidad de medida y, partiendo de él, proporcionar el resto del conjunto. En ese caso pueden hacerse preguntas como éstas: ¿cuántas veces está contenido el módulo en la anchura o altura?, ¿objeto al que pertenece? y ¿cuántas, en la altura o de otros objetos?

d. REPRESENTACIÓN SUBJETIVA DEL VOLUMEN Y EL ESPACIO

El Volumen y el Claroscuro

Cualquier forma representada sólo por su contorno se visualiza sin volumen, es decir, plana, pero si lo que pretendemos es crear sensación de volumen en el dibujo, tendremos que recurrir al empleo del claroscuro.

El claroscuro es el juego de luces y sombras presente en cualquier representación gráfica. Su finalidad esencial es la de modelar las figuras fingiendo la tridimensionalidad que le falta al soporte plano.

Las Luces v las Sombras

En toda forma iluminada se pueden distinguir diferentes zonas de luces y de sombras. En el dibujo se resuelve su representación aplicando los diferentes valores de las escalas cromáticas y acromáticas, según se trate de dibujos en color o en blanco y negro. Por esta razón, el aplicar correctamente las luces y las sombras en un dibujo recibe el nombre de valorar o entonar.

Generalmente, sobre el cuerpo a representar se encuentran las zonas de luces y sombras siguientes:

- La zona iluminada, que corresponde a la superficie que recibe la luz directamente.*
- La penumbra, que es una zona contigua a la anterior, que al recibir los rayos luminosos de forma amortiguada presenta una sombra clara.*
- La sombra propia del cuerpo, que es en donde se registra la máxima oscuridad del mismo.*
- En algunos casos aparece el reflejo, que es una pequeña extensión cercana al contorno del cuerpo y débilmente iluminada por los rayos que reflejan las superficies próximas a él*
- La sombra arrojada, que es la que proyecta el propio objeto sobre los cuerpos o las superficies adyacentes.*

Se puede valorar o entonar un dibujo utilizando cualquiera de los signos gráficos, desde el punto hasta las texturas, pasando por la línea, la mancha, etc. Cada uno de estos elementos proporcionará a la obra una expresividad particular y es el autor el que debe decidir a cuál recurrir en función de su intencionalidad plástica.

Para llegar a dominar la técnica de entonación de un dibujo es muy conveniente dibujar varias veces un mismo objeto aplicándole el claroscuro mediante la utilización de puntos, manchas, texturas, etc.

El Espacio

El problema de la representación espacial sobre el plano del cuadro es una constante a lo largo de la historia de las artes plásticas. Desde los hombres prehistóricos, que dibujaban sobre los relieves y oquedades de las rocas para dotar de volumen a sus pinturas, hasta obras contemporáneas, en las que se rasga el lienzo para romper su bidimensionalidad, la historia de la pintura y del dibujo ha pasado por una serie de etapas presididas por la búsqueda de la materialización del espacio físico sobre el soporte.

Ya hemos visto que el empleo del claroscuro ayuda a la representación volumétrica de las formas y, en ocasiones, crea también efectos espaciales. No obstante, hay otros métodos que producen en el espectador una ilusión espacial más acentuada que el simple uso del claroscuro. Uno de los métodos más utilizado por los pintores y los dibujantes es el sistema cónico o perspectiva cónica, tanto en su variante lineal como aérea.

Los fenómenos perceptivos que colaboran a aumentar la sensación de espacio son los siguientes:

. El traslapo.

- *La colocación de los primeros planos en la parte inferior del soporte.*
 - *La modulación de las texturas.*
 - *El diferente tamaño de los objetos.*
 - *La convergencia de las líneas paralelas.*
 - *La pérdida de definición por efecto de la lejanía.*

1. LAS TÉCNICAS GRÁFICAS

Las Técnicas más Utilizadas

Las técnicas gráficas son los procedimientos que emplea el artista para la realización de sus dibujos. Las técnicas más usuales son las técnicas de lápices de grafito o de colores, carboncillo y lápiz compuesto, sanguinas, pasteles, tintas y técnicas mixtas.

Lápices de grafito:

Los lápices de grafito están graduados según su blandura o su dureza en una escala que va desde el 8B hasta el 8H: la letra B designa la blandura y la H la dureza. El número antepuesto a dichas letras indica el grado de blandura o dureza relativas. Así, un lápiz 7B será más blando que un 5B o un 3B. La misma relación numérica se utiliza para señalar la dureza.

Se puede dibujar con lápices de grafito de dos formas distintas: con la punta de la mina o con el lápiz tumbado.

Con la punta de la mina se pueden trazar puntos, líneas formando rayados, tramados o cualquier otro signo gráfico. Las diferencias tonales de las luces y las sombras se obtendrán uniendo o separando las líneas de los rayados- muy juntas o entrecruzadas para las sombras y separadas para las luces o bien engrosando los trazos en las zonas oscuras y adelgazándolas en las claras.

El empleo del lápiz tumbado, por su parte, es idóneo para el dibujo de mancha. La mayor o menor presión ejercida sobre los lados de la mina proporcionará sombras de distintos valores. Los lápices de colores se utilizan exactamente igual que los de grafito y resulta muy interesante la combinación de ambos.

Carboncillo y Lápiz Compuesto: El carboncillo es la técnica más tradicional para el dibujo de estatuas y el dibujo del natural. Al aplicar el carbón al papel del dibujo se desprenden una serie de partículas que se pueden extender con los dedos o con difuminos. Las principales características del carboncillo a son su gran inestabilidad y su capacidad de producir a negros muy intensos. El lápiz compuesto tiene la mina de carbón mezclada con un aglutinante que le da mayor fijeza sobre el papel. Existen tres grados de dureza: duro, medio y blando.

La combinación de las dos técnicas, carboncillo y del lápiz compuesto, proporciona excelentes resultados y en la obra.

Por otra parte, un dibujo hecho a carboncillo no puede borrar con las gomas convencionales. Para corregir los posibles errores se utilizará un trapo blanco de algodón, miga de pan o gomas moldeables. Estas últimas sirven, además, para sacar toques de luz. La Sanguina: Por sus colores rojizos y la posibilidad de mezcla con carboncillo y creta blanca, la sanguina es un medio adecuado para el dibujo de la figura humana, esencialmente para el estudio de desnudos, porque proporciona una gran variedad de matices a las carnaciones. Sus características son similares a las del carboncillo y, por lo tanto, su técnica es análoga a la de éste.

Se obtienen muy buenos resultados al trabajarla sobre soportes coloreados, como papeles ocre, grises, cremas. Se puede difuminar con los dedos, difuminos y/o trapos además del lavado, que consiste en diluir la sanguina mediante un pincel húmedo.

El Pastel: *Son barras de colores hechas con una mezcla de pigmentos y resinas. Se fabrican en gran variedad de colores x en tres grados distintos de dureza, siendo los blandos los más aconsejables por su facilidad de uso y por los delicados matices cromáticos que se obtienen al aplicarlos: El soporte adecuado para el dibujo al pastel es un papel que tenga una textura con bastante grano. Es conveniente el empleo de papeles*

coloreados puesto que si no se efectúa mucha presión con las barras, el polvo no penetra en el grano del papel y permite que se transparente el color del soporte. Los tonos se aplican por medio de punteados, rayados y tramados se pueden difuminar con los dedos y con los difuminos.

Técnicas Mixtas

Las técnicas mixtas son aquellas en las que el artista mezcla diferentes medios y procedimientos.

En dibujo es habitual que la obra no esté resuelta íntegramente con una misma técnica gráfica y que el dibujante combine varios procedimientos para obtener una mayor fuerza expresiva.

Lápices con ceras, pasteles con carboncillo, tintas con acuarelas o con gouache, cualquier combinación puede resultar sugerente siempre y cuando se respeten las características propias de cada técnica

2.2.3 Percepción y Representación en la Expresión del Dibujo

La percepción, obviamente, es algo más de una imagen que refleja el mundo, proporcionada por los sentidos. Puesto que participan la comprensión y el significado, es evidente que la experiencia, o lo que el individuo ha aprendido, desempeña un gran papel.

Además, los actos de una persona están determinados frecuentemente por la forma en que percibe el mundo que lo rodea. Así, al pintar, representamos lo que percibimos -aparte de canalizar el inconsciente

Si conocemos un personaje malo, éste podrá ser dibujado con rasgos duros y coloreado con tonos opacos, grises. Ejemplos más tangibles están graficados en el artículo de Silva (op. cit.), al que ya hiciéramos referencia: "... en varios casos observamos la percepción de algunos niños acerca de la dominancia que le atribuyen a las figuras investidas de poder".

Para Schuster y Biels (op. cit.), "...percibir significa actuar sobre el entorno en el sentido que al percibir, descomponemos el entorno según nuestros intereses. Este proceso conduce a una aproximación entre el sujeto y el objeto, entre el niño y su ambiente". Entonces, el tema del dibujo está en relación con ciertos móviles determinados que han inclinado al ejecutante a hacer este dibujo y no otro.

Frecuentemente es la situación la que determina la elección del objeto y es esto lo que queremos rescatar en las pinturas, las mismas que nos conducirán a considerar y relevar el valor proyectivo de los temas libremente desarrollados, donde ciertas formas, objetos, escenas, y particularidades de figuración nos llevarán a sus experiencias vividas, a intereses actuales o a sus recuerdos.

Estos diferentes tiempos, plasmados en las pinturas contribuyen, pues, a darnos un conocimiento que desborda el de sus aptitudes artísticas, figurándonos la realidad por la imagen, en la que descansan y se evidencian sus relaciones afectivas en el mundo que les rodea, sus movimientos de aproximación o alejamiento, de apetencia o de temor que marcan su relación con los seres.

2.2.4 Valor de la Expresión Proyectiva en el Dibujo

El valor proyectivo del dibujo está ligado, a la actitud perceptiva, a la visión del mundo que el ejecutante de él, sobreentiende. La pintura no escaparía a esta situación, sobre todo si para el niño, púber o adolescente se trata de una tarea fácil de realizar, agradable y en la que se apela esencialmente, al igual que el dibujo, a su imaginación.

Así el valor expresivo de la pintura y el dibujo es grande y las disposiciones de humor, las actitudes que se manifiestan en ellas revelan rasgos permanentes de la personalidad, además de sentimiento y pensamientos inconscientes, en el sentido psicoanalítico de la palabra.

Es decir, que escapan al conocimiento del sujeto, no sólo por su naturaleza, sino también porque no quiere saber nada de ellos y son objetos de una verdadera repulsa. En cada detalle, pues dibujos y pinturas, llevarían la marca de la vida emocional del niño.

Arnheim (op. cit), comenta que "... el arte, al igual que cualquier otra actividad de la mente, puede ser tema de estudio para la psicología, es susceptible de ser comprendido, y es necesario para el estudio del conjunto del funcionamiento de la mente...las psicologías de la personalidad normal y de la perturbada buscan en la obra de arte, el reflejo de las actitudes individuales...". Dado por sentado que el dibujo como la pintura poseen un valor expresivo en tanto que relatan o expresan emociones, (esto es que implican cualidades emocionales que el sujeto atribuye al objeto representado) estarán constituyéndose, en cierto modo, en una "prueba proyectiva" o "test proyectivo"- con todas sus innegables limitaciones y tomando distancia de ellos, porque reflejan la visión de su autor.

Así, una vez determinado el objeto del dibujo o pintura, considerando por supuesto, las particularidades inherentes al desarrollo de cada técnica, puede atenderse al tamaño, configuración y color de las personas, animales o cosas que se han graficado, pasándose luego a la interpretación. Ninguna teoría acerca del funcionamiento y estructura de la mente ha ejercido tanta influencia como la doctrina psicoanalítica; sus categorías y explicaciones se han convertido en el núcleo de un modo particular de entender la realidad psíquica, envolviendo diversos aspectos y terrenos, involucrando entre ellos, el arte.

El mismo Freud (1957) estudió aspectos de la vida o la obra de Leonardo Da Vinci, Gohete, Dostoievski, Miguel Ángel y W. Jensen, mostrando las virtualidades del enfoque psicoanalítico en ese campo. Para Arnheim (op. cit.) psicólogo dedicado a la especialidad de la

psicología del arte, "... la única teoría específica de la motivación artística que se representa con coherencia y vigor es la psicoanalítica".

Por su parte, Schuster y Biels (op. cit.), psicólogos alemanes, también dedicados a este campo, subordinan la terapia artística al psicoanálisis, "... porque esta escuela ve en los dibujos y cuadros (pinturas) la posibilidad de manifestar los conflictos inconscientes... (y porqué) la posibilidad del dibujo infantil se basa también en la interpretación (psicoanalítica)".

2.2.5 El Valor Expresivo del Color

Aspectos cromáticos o del color en los dibujos y sus relaciones, por ejemplo, en torno a preferencias por sexo y la estructura de la personalidad, han sido, desde el punto de vista de la psicología, poco investigados.

Referencias a este hecho las hace Arnheim (op. cit.), cuando dice que este campo de estudio, en la psicología del arte, es "tierra incógnita". Ebert (1980; citado por Schuster y Biesl, op. cit.: 192), denuncia estas falencias, sobre todo en el campo de la pedagogía artística, señalando que se vienen capacitando a futuros educadores artísticos en torno a los modos constructivos en el dibujo infantil, pero no con respecto a la relación del niño con el color.

Al margen de las consideraciones planteadas, no pueden negarse que el color tiene también un valor expresivo. "Cada color posee efectos propios y sus combinaciones igualmente..". Hay colores que se complementan o se oponen. Ciertas combinaciones dan una impresión de armonía, de coherencia; otros por el contrario, provocan un efecto de choque: (Widlócher, op. cit). Los tonos y sus combinaciones, expresan, pues, un cierto "tinte" emocional, las mismas que estarían ligadas con propiedades físicas elementales del color. "Los colores fríos, los azules en particular, tienden a concentrarse en ellos mismos y a huir ante nuestra mirada, mientras que los rojos irradian, difunden y, tienden a adelantarse hacia nosotros". (Widlócher, op. cit.). El poder de los colores está fundamentado por las correspondencias naturales entre los colores

elegidos para la fórmula u objeto del dibujo o pintura y ciertos elementos naturales. Así el rojo está evidentemente unido a la vista de la sangre, signo de vida, también a la vista de la herida, la brutalidad, la crueldad; el azul, con el cielo, el agua; el verde, con la vegetación; el amarillo con el fuego, la luz; y así sucesivamente. Hay un simbolismo "tradicional" y singularmente constante, que pareciera ratificar y codificar las relaciones que están casi "desde siempre" establecidas entre su significante y significado.

Widlócher (op.cit.), señala que "las correspondencias entre los colores y la naturaleza apuntan por cierto no sólo a las cosas mismas, sino a ciertos estados de la materia. Los tonos opacos y mates evocan una sustancia material resistentes, mientras que los tonos vivos tienen una calidad aérea que evocan la luz que juega a través de las cosas".

Así, la elección de los colores está, en primer lugar, en función de "correlacionar" tal o cual objeto de la manera más inequívoca con la realidad (el mar, azul; la tierra, marrón; el sol, amarillo) y secundariamente, por necesidades de "expresión" muchos más generales.

Es relevante la elección de un color, de una tonalidad. También es importante su distribución, su superposición, el aislamiento o la mezcla de colores. "La superposición expresa el conflicto de las tendencias, el aislamiento testimonia la rigidez, el temor, la mezcla sin discriminación la inmadurez y la impulsividad". (Widlócher, op. cit.).

Respecto al dibujo infantil, Schuster y Biesl (op. cit.), sostiene que "es muy importante partir del hecho de que las potencias que el niño atribuye a los colores se ve reforzada por las naturales correspondencias entre el color y el entorno, y que estas correlaciones están en base de la elección cromática". Las desviaciones o variaciones a esta norma, son comprensibles en el caso de los niños pequeños, que aún no aprehenden la realidad. En esto, no podría explicarse qué significado tiene que pinten, por ejemplo, una

vaca azul, puesto que esta es una expresión normal de una de las fases de su desarrollo gráfico. Contrariamente, si cobrarían significado, cuando alguien púber, adolescentes, joven o adulto las ejecuta; pero al respecto las luces son tenues, como gris es el amanecer (Arnheim, op. cit.; Schuster y Biesl, op. cit: 191).

2.3 LAS TEORÍAS PSICOLÓGICAS Y LA PRODUCCIÓN ARTÍSTICA

Hay muchas formas de mirar los dibujos de los niños. Es probable que la mayoría de los adultos vean, en el arte infantil, ejemplos interesantes, atrayentes o coloridos de expresión personal, el producto gusta a menudo a los adultos porque ejerce cierto magnetismo, reflejando posiblemente la propia niñez o provocando alguna envidia por la libertad y la espontaneidad que el mismo evidencia. Esto es particularmente verdad en el caso del trabajo de los niños pequeños. Los de más edad pueden adquirir habilidad técnica y comenzar a desarrollar una representación naturalista, que puede a veces admirarse debido a la inteligente solución de un problema visual o por la habilidad en el dominio de un procedimiento particular.

Los profesionales en los campos del arte y la psicología contemplan con frecuencia el arte desde diferentes puntos de vista. A veces la producción artística se ve como un reflejo de la personalidad íntima del niño, como un índice del desarrollo del mismo o posiblemente como un reflejo del punto alcanzado por el alumno en el camino hacia la meta fijada por el maestro.

En todos los casos, el producto final cobra importancia. Lo más importante es, probablemente, es el cuadro de referencia con que el examinador realiza su tarea. Un progenitor, un maestro, un psicólogo clínico, verán todas cosas diferentes en la misma representación, y esto puede, a veces, causar confusión.

Lo que le puede parecer a uno una pintura maravillosa, podrá parecerle a otro un mero síntoma de comportamiento, o un fracaso al tercero. Tal vez sería mejor que fuésemos más específicos.

Una de las formas de mirar los dibujos y pinturas de los niños se llama:

2.3.1 Enfoque Psicoanalítico.

En este caso, el que mira es, por lo general, el que tiene una base de psicología clínica. El dibujo o la pintura se usan como una técnica proyectiva, en la que el niño pinta o dibuja lo que es importante para él, y cada línea o espacio se considera en términos de su relación con el total de la pintura.

Particularmente interesante para este tipo de observador es el dibujo de la figura humana. La forma en que están dibujados los brazos, el tamaño del cuerpo en comparación con el resto de la figura y el número de botones de la camisa o el vestido son considerados a veces de importancia. La preocupación central del psicólogo clínico es desarrollar una persona sana. El arte, en ese caso, es un medio para descubrir los conflictos internos y las experiencias perturbadoras que influyen en el desarrollo del niño. Se supone que hay un conflicto permanente entre el Yo y el medio ambiente y que la forma en que el niño resuelve ese conflicto determina la salud de su personalidad. El dibujo o la pintura se consideran también como una actividad terapéutica.

Es decir, por lo general, el niño pinta libremente los acontecimientos y problemas que han provocado conflictos en su vida. La habilidad de poder verterlos sobre el papel y ver esas cosas en el contexto con otras partes de su ambiente sirve de catarsis. Se incita habitualmente al niño a que dramatice o pinte las cosas que le parecen más importantes, y se considera que la verbalización de esas actividades constituye una buena terapia. El producto cobra entonces importancia no sólo como registro de los problemas y conflictos que el niño tiene ante sí, sino también como registro de su progreso hacia una personalidad sana. Mucho se ha escrito sobre el empleo del arte como medida proyectiva, que ayuda a comprender los problemas enfrentados por niños y adultos. Sin embargo, hay mucha inconsistencia en el método usado para interpretar dibujos, aun por parte de los que se supone

son expertos en esa materia. No hay un sistema de normas para calificar los dibujos, y gran parte de la interpretación es intuitiva, en la práctica, los dibujos se usan a menudo como parte de una batería de información, que ayuda al clínico experimentado a lograr una comprensión más amplia de su paciente. Pero ésta no es zona para los no iniciados; es hielo delgado para el mejor de los clínicos.

A veces, los dibujos de los niños son analizados por individuos con poca o ninguna bases en materia de comprensión del arte infantil; los resultados serían realmente cómicos, si no se tomara a veces en serio a esas personas. Lo que ocurre a menudo es que la persona ve, en los dibujos de los niños, formas que tienen un significado para el que mira los dibujos, pero no para el niño que los pintó. En cierta medida, pues, logramos una mejor comprensión de la persona que hace esas interpretaciones que del niño que hizo la pintura.

2.3.2. Enfoque Conductual

Otro enfoque diametralmente opuesto del arte infantil pueden ser ejemplificadas por los psicólogos estudiosos del comportamiento, el cual, al observar los dibujos y pinturas de los niños, ve configuraciones enteramente distintas a las del psicólogo clínico, el se preocupa más por las actividades del niño, que refuerzan y moldean su comportamiento. Cree básicamente, que el medio es el primer responsable de la formación del niño. A medida que creemos o modifiquemos el medio según distintas normas (pautas), el niño mismo cambiará y reflejará las experiencias que ha tenido. Sus dibujos, por consiguiente, también cambiarán y reflejarán sus procesos mentales. Sería necesario, pues, determinar qué es lo que sería importante que el niño aprendiese y crear luego las condiciones para que ese aprendizaje se llevara a cabo. El dibujo se convierte en un indicador de si el niño comprende la tarea por realizar. Con frecuencia, el niño no sabe cuál es esa tarea, pero el éxito o el fracaso de los logros del pequeño se miden según un criterio preestablecido, que puede llamarse desarrollo de la capacidad perceptiva,

comprensión de la armonía de los colores, desarrollo de las relaciones espaciales, conciencia de la proporción, o por algún otro nombre. En cada caso, la meta es completamente clara para el maestro, y el programa para alcanzarla con éxito se ha trazado por anticipado. Por lo general, el niño tiene poca participación en la elección de esas metas.

Si observamos el producto artístico para determinar el grado de éxito con que el niño ha alcanzado algunos objetivos didácticos predeterminados, tenemos que hacer algún tipo de evaluación; los objetivos deben ser mensurables. ¿Ha logrado el niño un mayor empleo del color en sus dibujos? ¿Ha comprendido y usado correctamente la perspectiva? Sin embargo, esta forma de examinar el producto significa que el proceso de pintar debe dividirse en fragmentos, y el verdadero significado de la expresión se pierde. El hecho de examinar la producción artística para observar la adquisición de destrezas particulares supone que esas destrezas, son, en cierto modo, necesarias para el progreso de la expresión; supone asimismo que el maestro sabe cuáles son esas destrezas y cómo ponerlas en el orden correcto para que el alumno adquiera idoneidad. Todos los niños crean con entusiasmo. Un pequeño del jardín de infantes dibuja con libertad y espontaneidad, con toda la habilidad y la destreza que necesita; y sólo después de haber estado varios años en el sistema educacional perderá su libertad. No le faltará destreza, sino el deseo urgente de pintar directa y libremente, sin temor a la evaluación y sin que le digan que debe mejorar su sentido del color o aprender las leyes de la perspectiva. La persona que determina lo que otra debe aprender y cómo debe llevarse a cabo ese aprendizaje examina el producto artístico ante todo para ver si esas metas predeterminadas han sido alcanzadas. El maestro lo hace para ver si hay signos de que ha tenido éxito con sus métodos de enseñanza, el psicólogo del comportamiento busca cambios en las actitudes o la conducta. Este enfoque es por cierto diferente al del psicólogo clínico, pero no más valedero.

2.3.2.1 El dibujo en los niños con problemas de conducta.

Investigaciones en torno a las experiencias emocionales individuales que influyen en la forma de presentación del dibujo de los niños, han permitido que los adultos, psicólogos, y con una base teórica -casi exclusivamente psicodinámica- lleguen a saber cómo vive el niño el dibujo representado. Incluso legos, hablan de "adaptación emocional", "carencia emocional", "conflicto emocional", "inmadurez emocional" y "trastornos emocionales".

Rigurosamente, desde un punto de vista profesional, está aseveraciones cobran valor. Estudios sistemática y metodológicamente bien llevados, comprueban, por ejemplo, algunos patrones de interpretación que pueden ser cuantificables y cualificables, sentándose de este modo criterios comparativos (Widlócher, op. cit.). Uno de estos, casos sucede entre los dibujos de niños normales y niños con problemas de conducta, demostrándose así, las bondades del dibujo en sus aplicaciones prácticas en el campo de la psicología (Schetty, op.cit.). Para esto, se recurre al uso del dibujo, constituido como una prueba o test (ej. DFH de Machover; el Test del Árbol, de Koch; Dibujo de la Familia de Corman).

Algunas de estas consideraciones, son también observadas en las pinturas de los niños de la calle -en lo sustancial, tomando conciencia de la distancia que hay entre dibujos y pintura- toda vez que estos menores evidencian diversos rasgos de problemas en su conducta.

2.3.3 Enfoque Evolutivo

Una tercera forma de contemplar los dibujos de los niños es hacerlo desde el punto de vista del desarrollo. En este caso, el dibujo o la pintura se examinan para ver cómo el niño responde a lo que se espera de él en cada edad particular. Se supone que el niño es básicamente, un individuo en

movimiento y transformación, que sigue un esquema predeterminado de desarrollo, aunque dicho esquema varía considerablemente.

Cada etapa de desarrollo sigue a la precedente en una secuencia lógica y cada una es un trampolín para la siguiente. En cierta medida, el psicólogo que observa el desarrollo tiene muy poca influencia sobre la conducta artística del niño. El dibujo o la pintura reflejarán la etapa de desarrollo que el niño ha alcanzado; y aunque se puede estimular al pequeño para que extienda o amplíe la pintura, la forma en que está pintada o el concepto que el niño trata de representar no cambiarán. Se considera que el niño no puede cambiar hasta que esté listo para ello, y eso está predeterminado por su nivel de desarrollo. Cuando dice que sus pinturas no le parecen bien, o cuando está descontento con el método de representación, se encuentra en un período de transición y se lo puede ayudar, pero no se lo puede hacer pasar a la etapa de desarrollo siguiente.

Un maestro que adhiere a una forma de encarar el arte infantil estrictamente desde el punto de vista del desarrollo hallará, tal vez, que lo mejor que puede hacer es no intervenir. Fuera del suministro de material y de un lugar para trabajar, queda poco para que el docente haga, ya que el aspecto de la producción artística está, esencialmente, fuera del control tanto del maestro como del alumno. Sin embargo, no todos los niños arriban al mismo concepto del medio que los circunda al mismo tiempo. Si todos los niños estuviesen programados para desarrollar conceptos artísticos a un ritmo determinado, las influencias ambientales representarían un papel poco importante. Sin embargo, no es ése el caso, y la literatura psicológica está llena de pruebas de que los cambios en el medio pueden afectar en forma drástica el ritmo del desarrollo, aunque no su esquema. Esta teoría requiere más comentarios, pero no con relación a las formas de interpretar la producción artística.

2.3.4 Enfoque Pedagógico

Una cuarta forma de considerar el arte infantil queda a menudo relegada a los maestros de arte. Lamentablemente, este enfoque es el que ofrece la menor dosis de emoción. La idea básica es que los niños necesitan adquirir un vocabulario, tanto verbal como pictórico, que servirá de base a su expresión. El papel del maestro pareciera ser el proveer los materiales, crear tareas que serán ejecutadas por el niño a fin de que llegue a dominar ciertas técnicas artísticas y motivar al pequeño para que continúe las actividades de dibujo y pintura. Las actividades artísticas se hacen secuenciales, en el sentido de que una sirve de base a la otra desde el punto de vista de la realización artística, pero no desde el punto de vista del desarrollo del niño. Los maestros que se inclinan por el dominio de las destrezas antes que por el desarrollo de la expresión piensan que es necesario saber usar un pincel, limpiar el exceso de pintura y controlar la calidad de la línea antes de que se logre verdadera expresión con ese material. En el caso de los niños de más edad es, al parecer, necesario enseñar perspectiva lineal y una buena técnica con el lápiz de manera que éstas puedan ser usadas de acuerdo con las necesidades expresivas del niño.

Es importante también una cierta conciencia del uso de los materiales y, por ello, se los presenta en sucesión, para que los niños los dominen progresivamente. Por ejemplo, el niño de la guardería debe ser capaz de usar temperas y algunos instrumentos de dibujo simples, así como de pegar. El estudiante que comienza la escuela secundaria deberá dominar el repujado en cobre, la confección con "telgopor", técnicas simples de tejido, el uso de la pluma y la tinta y, posiblemente, algunos principios de diseño, el estudiante más adelantado se ocupará del grabado, del modelado de cerámica en el torno, del uso del soplete y del dominio de acrílicos y óleos. La producción artística, en estos casos, registra la preparación del niño y su éxito al alcanzar ciertos niveles de habilidad (destreza) en el campo del arte escolar.

Cuál de las mencionadas más arriba es la forma correcta de considerar el arte de los niños no es la cuestión fundamental. Es obvio que la preparación y la base cultural del adulto van a influir sobre su percepción de lo que el producto significa. Asimismo estas cuatro formas de ver la producción artística han sido enfatizadas expresamente y, tal vez, indebidamente. Sin embargo, es probablemente importante tener presente que esas formas de considerar las obras infantiles pueden influir sobre la forma en que las tratemos y motivemos al niño y pueden afectar las recompensas o los elogios que podamos dispensar. Es importante saber cuál es nuestra posición con respecto a esas teorías y a esos objetivos. Un factor importante que se debe tener presente es el hecho de que la labor creativa debe comprenderse en forma individual. Podemos apreciar la significación de la misma sólo si comprendemos al niño y vemos su pintura como parte de su vida. Puede ocurrir, por ejemplo, que un niño reproduzca un acontecimiento emotivo que tiene gran significado para él, como ser un incendio que destruyó su casa o un accidente en el que se vio afectado. Para el adulto, esos dibujos pueden resultar comunes y hasta feos desde un punto de vista estético. Pero, sin embargo, el trabajo realizado puede representar una resolución importante en la vida interior del niño y sería injusto no prestar atención más que a la pintura y preocuparse solamente por las destrezas técnicas.

Es también verdad que un trabajo insignificante y ejecutado con timidez puede dar al docente la visión necesaria para que planifique actividades que brinden al niño la oportunidad de adquirir confianza en su expresión. Cada trabajo artístico debe considerarse según sus propios méritos y esto es verdad para todos los niveles de enseñanza.

Los trabajos pictóricos de los niños no sólo difieren de un individuo a otro, sino que pueden verse grandes diferencias entre una etapa de desarrollo y otra. Una experiencia llena de significado para un niño de doce años puede no tener ninguno para un niño de siete. Lo que es importante

considerar en los dibujos infantiles no es el contenido, sino la forma en que los niños lo representan.

El niño dibuja y pinta según lo que es. Sus sentimientos, deseos, pensamientos y experimentos con la pintura y los temas aparecen todos en sus trabajos. Los niños pequeños de modo particular, pero, en cierta medida, todos pintan de manera directa, sin pensar en ocultar o disimular sus verdaderos sentimientos. Para el niño el valor de una experiencia artística está en el proceso. Al comentar la importancia de la producción artística nos hemos ocupado, ante todo, del adulto, de lo que el dibujo, la pintura o la construcción tridimensional significan para el que los contempla. Examinar un trabajo sin comprender cuál era la intención del niño, hacer suposiciones sobre su personalidad basándose en un ejemplo de labor artística o juzgar su competencia en el arte en base a lo que han incluido u omitido en su obra es injusto tanto para el trabajo como para el niño. Decir que este niño tiene puntos débiles o que aquel tiene puntos fuertes, basándose en la opinión de un sólo especialista no ayuda al niño. Pero si se trata de comprender al niño y prestar apoyo a su expresión, para averiguar cómo podemos integrarlo más plenamente a la vida. Ése es un objetivo legítimo para los psicólogos. El niño en edad preescolar no reconoce sus pinturas al día siguiente. Por el contrario, el alumno de la escuela secundaria considera sus dibujos con un ojo muy crítico; su propósito es completamente distinto. Pero para ambos, la emoción de la pintura está en la reacción subjetiva ante el mundo, en el despliegue, sobre la superficie pintada, de los pensamientos y sensibilidades que son parte del desarrollo creativo e intelectual.

2.4 EL DIBUJO COMO MEDIO DE INTERPRETACIÓN DEL DESARROLLO

La figura que un niño dibuja o pinta es mucho más que unos cuantos trazos en un papel. Es una expresión del niño íntegro correspondiente al momento en que pinta o dibuja. Algunas veces, los niños pueden estar totalmente absorbidos por el arte y entonces su obra puede alcanzar una real profundidad de sentimientos y perfección; otras veces, el dibujo puede

ser simplemente una exploración de nuevos materiales; pero aún en este caso, el dibujo muestra el entusiasmo del niño o sus vacilaciones para intentar la realización de una nueva tarea. Así como se puede afirmar que no hay dos niños iguales, también es cierto que los miles de dibujos realizados por los chicos no hay dos que sean iguales. Cada dibujo refleja los sentimientos, la capacidad intelectual, el desarrollo físico, la aptitud perceptiva, el factor creador Implícito, el gusto estético, e incluso el desarrollo social del individuo. Pero en los dibujos no solamente se reflejan todas estas propiedades, sino que también se perfilan en ellos todas las transformaciones que sufre el niño a medida que crece y se desarrolla.

Para comprender y valorar mejor la importancia de esos cambios debe comprenderse el significado de los diferentes factores que componen el desarrollo.

2.4.1 Desarrollo Emocional o Afectivo

Un dibujo puede constituir la oportunidad que se le brinda a un niño para su desarrollo emocional, y la medida en que esto se realiza está en relación directa con la intensidad con la cual el creador se identifica con su trabajo. Aunque esto no es fácilmente medible, los grados de auto identificación varían desde un bajo nivel de compenetración, con repeticiones estereotipadas, hasta un alto nivel donde el creador se entrega totalmente a la tarea de representar cosas que son significativas e importantes para él, y donde él mismo aparece en el dibujo (especialmente en el caso de niños pequeños). Es aquí donde se encuentran las mejores oportunidades para el desahogo emocional. "Las frecuentes repeticiones estereotipadas se encuentran generalmente sólo en los dibujos de niños que han desarrollado modelos rígidos en su pensamiento" Lowenfeld (op. cit.), en el estudio de un caso, llegó a algunas conclusiones respecto de una niña con la que tenía mucho contacto. El consideraba que cada ajuste a una nueva situación implica flexibilidad -flexibilidad de pensamiento, flexibilidad de imaginación y flexibilidad de acción-. En ese grave caso de inadaptación emocional había una verdadera dificultad para ajustarse a

nuevas situaciones. Para Virginia, el más ligero cambio en una situación exigía un importante ajuste. Tales repeticiones estereotipadas expresan un tipo inferior de estado afectivo. Es lamentable que a veces los adultos estimulen esta forma de expresión pidiendo a los niños que copien o tracen formas sin sentido, pedir a un niño que copie diez veces un símbolo para adornar un barrilete por ejemplo.

La mayoría de los niños pueden vencer tales imposiciones; sin embargo, un niño que se acostumbra a depender de tales moldes, que ejecute bien esas copias, y llegue a recibir elogios del maestro por su trabajo prolijo, puede perder la confianza en sus propios medios de expresión y recurrir a las repeticiones estereotipadas como un mecanismo de evasión. En ciertas etapas del desarrollo, un niño puede repetir espontáneamente ciertas formas para asegurar su dominio sobre ellas. Una repetición estereotipada no presenta ninguna variación, mientras que el uso flexible de un símbolo se revela por ciertos cambios y modificaciones. Un chico que dibuja un jardín con flores las representará en variadas posiciones, y algunas serán altas, otras bajas, algunas inclinadas y hasta puede haber alguna que haya sido arrancada o pisoteada. En cambio, la repetición estereotipada de una flor se hará sin sentido, sin que revele ninguna experiencia o relación por parte del niño. Esto puede significar una evasión, para no enfrentar un mundo de experiencias y puede, en realidad, satisfacer al individuo que lo ejecutó. Los niños desequilibrados emocional o afectivamente, a menudo se sienten perturbados cuando algo interfiere con sus mecanismos de evasión.

A veces, los padres afirman: "a mi hijo le encanta trabajar con libros para colorear". La evasión hacia un molde o modelo es una protección contra un mundo de experiencias. La permanente sobreprotección conduce al niño a refugiarse en ella y a depender de

otros. Esto le priva no sólo de su libertad, sino también de su habilidad para adaptarse a situaciones nuevas. Un niño sobreprotegido que es enviado de vacaciones al campo puede sentarse en un rincón y llorar reclamando su acostumbrada protección, y es incapaz de usar y gozar de la libertad que se pone a su alcance. Un niño a quien le gusta copiar dibujos puede obtener cierta satisfacción individual en esa ocupación; no obstante, aquélla está basada en un sentimiento de seguridad y en el temor de exponerse a experiencias nuevas. El niño huye y se refugia en un estado mental pasivo que no es deseable.

Un niño incapaz de responder afectivamente puede expresar el aislamiento de sus sentimientos no incluyendo nada personal en su trabajo de creación. Se sentirá satisfecho con una representación meramente objetiva: "esto es un árbol", "estos es una casa". No introduce nada que indique su relación con esos objetos; está simplemente representándolos en forma pasiva. Este tipo "inafectivo" de expresión artística se encuentra en cualquier edad. En los estadios iniciales del arte, tales representaciones objetivas no indican ni acción ni variedad, sino más bien señalan lo necesario para significar un objeto; generalmente no se incluyen figuras, pero si aparecen, no indican acción. El artista experimentado también puede demostrar esta especie de aislamiento espiritual cuando repite una pieza artística técnicamente perfecta, o cuando revela cierta exageración o amaneramiento, sin cambio alguno ni compenetración del propio Yo.

El también cae en la repetición estereotipada de sus propias técnicas. Con la inclusión directa del yo, el niño participa realmente en su dibujo; puede aparecer directamente en su trabajo de creación o representar a alguien con quien se identifica. El árbol que ha trazado es particular, la casa no es cualquier, sino que tiene ciertas características que fueron importantes para él en el momento de dibujar. Un niño que es

afectivo o emocionalmente libre y que no está inhibido en lo que concierne a la expresión creadora se siente seguro para afrontar cualquier problema que derive de sus experiencias. Se identifica estrechamente con sus dibujos y se siente independiente para explorar y experimentar con toda una variedad de materiales. Su arte se halla en un constante estado de variación y no teme cometer errores, ni se preocupa por el éxito o gratificación que va a tener en este caso particular. La experiencia artística es realmente suya, y la intensidad de su compenetración proporciona un factor de desarrollo emocional o afectivo.

2.4.2 Desarrollo Intelectual

El desarrollo intelectual se aprecia generalmente en la toma de conciencia progresiva que el niño tiene de sí mismo y de su ambiente. El conocimiento que revela el niño cuando dibuja indica su nivel intelectual. Muchas veces se utilizan los dibujos como un indicio de la capacidad mental del niño, especialmente cuando los medios verbales de comunicación no son adecuados. Se puede apreciar y medir muy fácilmente tales diferencias. Una forma bien conocida de medir la inmadurez mental es el test del dibujo del hombre (Harris, 1963; citado por Porto carrero, op. cit.: 26), en el que se pide al niño que dibuje un hombre lo mejor que pueda. La falta de detalles en un dibujo no señala necesariamente que el niño tenga un índice bajo de capacidad mental; puede haber muchas razones por las cuales una criatura no incluya muchos detalles en su dibujo, como por ejemplo, las restricciones afectivas pueden bloquear la expresión del niño, o bien puede faltarle compenetración con un determinado dibujo. Sin embargo, por regla general, un dibujo rico en detalles subjetivos proviene de un niño con elevada capacidad intelectual. Puede ser un dibujo carente de hermosura pero, aparentemente, el desarrollo de habilidades artísticas está estrechamente unido al desarrollo intelectual del niño, hasta la edad de 10 años (Lark, 1965). Sin embargo, es difícil determinar lo que es la

inteligencia, aunque a menudo se define como un puntaje es un test de inteligencia. Y, en algunos casos, como señala Allison (1970), en un examen de las investigaciones sobre el tema, la capacidad artística implica a veces un puntaje en un test de historia del arte o aun la asistencia a un curso de arte y la autodisciplina correspondiente.

A medida que el niño crece cambian los detalles y la toma de conciencia del ambiente que lo rodea. Los individuos que tienden a quedar retrasados en este aspecto están demostrando falta de desarrollo intelectual. Por ejemplo, una criatura de siete años que dibuja como una de cinco, tendrá aptitudes intelectuales de cinco años no obstante su edad cronológica. Este factor es muy significativo para comprender a los niños, pues no solamente nos proporciona los medios de advertir que los niños están dibujando y pintando desde lo más profundo de su ser, sino que además brinda al psicólogo que está alerta la ocasión para comprender problemas que pueden surgir en otros campos de la expresión.

Esto no quiere decir que cualquiera sea capaz de estimar las aptitudes intelectuales de un niño con sólo mirar sus dibujos, pero un Terapeuta sensible puede penetrar y comprender problemas que el propio niño está muy lejos de advertir. Al mismo tiempo, ayudar a estos niños a que desarrollen una relación sensorial con sus dibujos puede ser muy beneficioso para estimular la toma de conciencia de las diferencias existentes en el ambiente, lo que puede contribuir al desarrollo intelectual de la criatura. Es muy importante que se pueda mantener un equilibrio apropiado entre el desarrollo emocional o afectivo y el intelectual.

Si se observa que un niño está coartado en su expresión creadora y, sin embargo, está muy desarrollado intelectualmente, debe facilitársele la oportunidad de alcanzar un equilibrio. El arte puede realizar esta función a través de motivaciones apropiadas. Puede ser mucho más importante para el niño adquirir libertad de expresión que reunir información sobre hechos. El conocimiento no utilizado carece de sentido

en tanto el niño no desarrolle el sentido de la urgencia y la libertad de usarlo.

2.4.3 Desarrollo Físico

En el trabajo creador de un niño se revela su desarrollo físico por su habilidad para la coordinación visual y motriz, por la manera en que controla su cuerpo, guía su grafismo y ejecuta ciertos trabajos. Las variaciones en el desarrollo físico pueden observarse muy fácilmente en el niño que garabatea, cuando los trazos en el papel cambian de unas pocas marcas indefinidas a un garabateo controlado, dentro de un lapso relativamente corto. También la intención de realizar variaciones más refinadas y sutiles en las formas tridimensionales puede ser el origen de cierta destreza motriz que se desarrolla con rapidez alrededor de los doce años de edad.

Sin embargo, no sólo la participación directa de la actividad corporal en las actividades creadoras indica desarrollo físico, pues la proyección consciente e inconsciente del cuerpo también es sintomática en este aspecto. Esta proyección del yo en el dibujo suele denominarse "figuración corporal". En esencia, el niño físicamente activo retratará movimientos físicos activos, y desarrollará una mayor sensibilidad respecto de las actividades físicas. A menudo también se descubrirá la presencia inconsciente de tensiones musculares o sensaciones corporales, algunos niños con imperfecciones, carencias o dolencias suelen proyectarlas o reflejarlas en su trabajo creador. El oído dolorido o la rodilla herida serán objeto de cierta acentuación. La exageración o la omisión reiteradas de ciertas partes del cuerpo pueden vincularse con el desarrollo físico del individuo.

2.4.4 Desarrollo Perceptivo

El cultivo y el desarrollo de nuestros sentidos es una parte importante de la experiencia artística. Esto es de vital importancia pues la

alegría de vivir y la capacidad para aprender pueden depender del significado y la calidad de las experiencias personales. En el terreno de la actividad creadora, el desarrollo perceptivo creciente puede advertirse en la toma de conciencia progresiva del niño y en la utilización de toda una variedad de experiencias perceptivas. Normalmente, en las experiencias artísticas se asignan mayor importancia a la observación visual. Con ella se desarrolla una progresiva sensibilidad hacia el color, la forma y el espacio.

Las primeras etapas del desarrollo indican simplemente goce y reconocimiento del color, mientras que en los niveles más avanzados ya es posible estimular relaciones de color siempre variables, con diferente iluminación en distintas condiciones atmosféricas. El desarrollo perceptivo se revela, asimismo, en la creciente sensibilidad a las sensaciones táctiles y de presión, desde el simple amasado de arcilla y la exploración táctil de texturas, hasta las reacciones sensoriales al modelado de arcilla en la escultura y la apreciación de diferentes cualidades de superficie y textura en distintas formas artísticas.

El desarrollo perceptivo comprende también el complejo campo de la percepción espacial. Un niño pequeño conoce y comprende el espacio inmediato, aquel que tiene un cierto significado para él. A medida que crece, el espacio que lo rodea se extiende y cambia la forma en que lo percibe. Las experiencias auditivas se incluyen a veces en la expresión artística. Esta inclusión varía desde, el simple conocimientos de sonidos y su inclusión en los dibujos, hasta las reacciones sensoriales a las experiencias musicales transformadas en expresiones artísticas, las experiencias kinestésicas, que varían desde simples movimientos incontrolados del cuerpo hasta una coordinación altamente desarrollada, pueden también considerarse como la base de una gran variedad de formas artísticas, el espacio, las formas, los colores, las texturas, las sensaciones kinestésicas y las experiencias visuales incluyen toda una variedad de estímulos para la expresión. Los niños que rara vez se sienten

influidos por las propias experiencias perceptivas demuestran poca habilidad para observar y poca agudeza para apreciar diferencias en los objetos. Las variaciones de color, las diferencias en las formas, la apreciación de la suavidad o aspereza, la sensibilidad a la luz y la oscuridad, forman parte de la experiencia creadora. Los niños que se muestran indiferentes pueden estar bloqueados por muy diversas razones; la incapacidad para utilizar las experiencias perceptivas puede ser un serio indicio de falta de desarrollo en otros terrenos. También aquí el maestro puede desempeñar un importante papel haciendo despertar en los niños el deseo de ver, sentir y tocar lo que les rodea, y proporcionando un amplio margen de experiencias, en las cuales los sentidos constituyen una parte importante.

2.4.5 Desarrollo Social.

El desarrollo social de los niños puede apreciarse fácilmente en sus esfuerzos creadores. Los dibujos y las pinturas reflejan el grado de identificación que el niño tiene con sus propias experiencias y con las de otros. Los niños muy pequeños comienzan a incluir algunas personas en sus dibujos tan pronto abandonan la etapa del garabateo. En efecto, generalmente el primer objeto reconocible en los dibujos de un niño es una persona. A medida que el niño crece, su arte va reflejando el progresivo conocimiento que adquiere del medio social en que vive. Las personas ocupan el mayor porcentaje del contenido subjetivo de los trabajos del niño, a medida que la criatura desarrolla una mejor apreciación de los seres humanos y de la influencia que éstos ejercen en su vida.

El proceso artístico en sí proporciona un medio para el desarrollo social. Hasta cierto punto, el término "auto expresión" puede tener connotaciones restringidas, puesto que la expresión del yo en una hoja de papel también implica la observación de esa expresión. Este examen del propio trabajo y de las propias ideas es un primer paso para la comunicación de estos pensamientos o ideas a otras personas. Muy a

menudo, el arte se ha considerado, primordialmente, como un medio de expresión, y como tal se convierte más en una expresión social que en una personal, el dibujo puede, pues, llegar a ser una extensión del yo hacia el mundo de la realidad, puesto que empieza a incluir a otros en el análisis de lo subjetivo. Este sentimiento de conciencia social es el comienzo de la comprensión que el niño adquiere de un mundo más amplio, del cual forma parte.

El desarrollo de la conciencia social va también implícito en la descripción de ciertas partes o aspectos de nuestra sociedad, con las cuales el niño puede identificarse. Esto incluye aquellas fuerzas que se han instituido para la preservación de la sociedad misma. Dibujar un bombero, una cuadrilla caminera reparando un camino, una enfermera atendiendo pacientes en un hospital, o un agente de policía dando indicaciones, todo esto evidencia un cierto grado de conciencia social. Las artes pueden también contribuir, mediante trabajos de conjunto o de equipo, a una mayor comprensión de la contribución individual a un proyecto amplio. Esto es particularmente efectivo cuando se requiere la opinión de los iguales y cuando se desarrolla la necesidad de independencia social.

Son muchas las actividades que pueden incluirse entre las experiencias artísticas, que sirven para promover el desarrollo social. Los trabajos de creación de los niños que tienen espíritu de cooperación y que son conscientes de su responsabilidad social muestran un evidente sentimiento de auto identificación con sus propias experiencias y también con las de otros. Los que están en inferioridad de condiciones desde el punto de vista social, que se encuentran reprimidos en sus deseos de participación social demuestran este aislamiento mediante una falta de capacidad para correlacionar sus experiencias con las de otros. Sus trabajos artísticos demuestran detalles variables, con falta de correlación espacial, y las figuras -si existen- han sido trazadas aisladamente, por lo general.

Es muy importante destacar el significado de la capacidad individual para cooperar en la sociedad. Esta propiedad no puede desarrollarse a menos que el niño aprenda a asumir su responsabilidad por las cosas que hace, a enfrentar sus propias acciones y, por este camino, a identificarse con otros. Las actividades creadoras proveen un excelente medio para dar este paso tan importante.

2.4.6 Desarrollo Estético

El desarrollo estético suele considerarse como un factor básico de cualquier experiencia artística. La estética puede definirse como el medio de organizar el pensamiento, los sentimientos y las percepciones en una forma de expresión que sirva para comunicar a otros estos pensamientos y sentimientos. Cuando la organización es en palabras la llamamos prosa o poesía; si la organización es en tonos decimos que es música, si se basa en los movimientos del cuerpo la denominamos danza, y si se logra por medio de líneas, formas y color la distinguimos como plástica. No existen patrones ni reglas fijas aplicables a la estética; los criterios estéticos se basan en el individuo, en el tipo particular de actividad artística en la cultura dentro de la cual se realiza un trabajo creador, y el intento o propósito que hay detrás de la forma. Por eso encontramos una enorme variedad de organizaciones en el arte, y no es mediante la imposición de una regla exterior como se crea una forma estética, sino, por el contrario, el trabajo creador se desarrolla por sus propios principios.

En los productos de la creación de los niños, el desarrollo estético se revela por la aptitud sensitiva para integrar experiencias en un todo cohesivo, esta integración puede descubrirse en la organización armónica y en la expresión de pensamientos y sentimientos realizada a través de las líneas, texturas y colores utilizados. Los niños pequeños se organizan intuitivamente, en tanto que los que pertenecen a la escuela secundaria pueden encontrar placer en la manipulación y en la organización consciente de las relaciones espaciales llevadas a cabo en dibujos y pinturas. Cada material artístico tiene diferente exigencia en función de su

empleo estético; por ejemplo, un grabado impreso sobre madera presenta un concepto de organización totalmente distinto del que posee un dibujo realizado sobre la base de finas líneas. La estética está también íntimamente ligada con la personalidad. Los pintores se reconocen por su personal organización de los colores y las formas, quien esté familiarizado con el estilo de organización de Van Gogh, identificarán sin dificultad cualquiera de sus cuadros. Esto es también valedero para los niños, y el esquema de organización que se usa para expresar experiencias artísticas pueden darnos muchas veces una pauta del ordenamiento inconsciente que es único para cada persona. La falta de organización o la disociación de partes dentro de un dibujo puede ser señal de falta de integración psíquica del individuo. Uno de los métodos que se suele utilizar para estimar el valor de la terapia con pacientes psicóticos en un estudio de la cohesión de la organización en los dibujos que ejecutan.

2.4.7 Desarrollo Creador

El desarrollo creador comienza tan pronto como el niño traza los primeros rasgos, lo hace inventando sus propias formas y poniendo algo de sí mismo, de una manera que es únicamente suya.

Partiendo de este simple conjunto propio, hasta llegar a la más compleja forma de producción creadora, hay muchos pasos intermedios. Dentro de los dibujos y las pinturas de los niños, se puede descubrir el desarrollo creador en el independiente e imaginativo enfoque del trabajo artístico. No es indispensable que los niños posean destreza para ser creadores, pero en cualquier forma de creación hay grados de libertad afectiva o emocional, libertad para explorar, experimentar y compenetrarse de la obra. Esto es tan cierto en el caso del uso de los temas, como en el del empleo de material artístico.

La bibliografía sobre la actividad creadora es relativamente reciente. En un campo que está cobrando cada día mayor importancia, tanto para los psicólogos como para los investigadores. Las

experiencias artísticas se han considerado siempre la base de la actividad creadora dentro de la escuela. Los niños se han sentido inhibidos en su actividad creadora por reglas o fuerzas ajenas a ellos pueden retraerse o limitarse a copiar o trazar rasgos mecánicamente. Pueden adoptar, rápidamente, los estilos de otros, pedir ayuda constantemente, o seguir los ejemplos del trabajo de sus compañeros. No es necesario señalar que si se les ordena no copiar, sino crear por su cuenta, no surte efecto. La actividad artística no puede ser impuesta, sino que debe de surgir de adentro. No siempre es un proceso fácil, pero el desarrollo de habilidades creadoras es esencial en nuestra sociedad, y el dibujo del niño refleja el desarrollo de su creatividad, tanto en el dibujo mismo como en el proceso de realizar la forma artística.

2.5 EFECTOS PSICOLÓGICOS DE LOS COLORES

Aunque el artista trata de expresarse por medio de los valores y colores dispuestos en un arreglo estético y con cierto orden, debe conocer bien el aspecto emocional del color para poder expresar mejor sus sensaciones. El color afecta a todos los seres humanos y provoca reacciones de muy diverso carácter; aunque muchas personas no muestran una sensibilidad o gusto por el color todas manifiestan una acción consciente ante determinados colores.

En una obra que sea perfecta por su composición y belleza puede haber algo que choque y produzca una molesta sensación de incomodidad, de que algo no está bien en ella; este algo indefinible, que hace daño a los ojos y que termina desalentado, puede ser un color inadecuado o desacorde o un esquema de colores desajustado y mal concebido por la percepción ajena. Un cuadro que agradó mucho de primera impresión puede ser, al cabo de cierto tiempo, terriblemente insoportable.

Scott (1986) ha dicho que "la vida alterna constantemente entre la excitación, la destrucción y el desequilibrio de una parte y la reorganización, el equilibrio y el reposo de la otra. Los colores juegan su papel en el curso de una vida. Cada color tiene su importancia y los colores, en su conjunto,

ayudan para asegurar una vida normal. Por ello nos equivocamos al decir que el estímulo creado por un color específico responde el organismo entero, según un esquema específico". Toda sensación visual produce una reacción física. Los psiquiatras, según describe el autor, han reconocido que la visión constante de unos colores que luchan entre sí o la de un esquema de colores discordantes con el sentimiento o gusto puede producir los efectos más deplorables en nuestra constitución orgánica; en las fábricas y oficinas se ha comprobado que reducen la eficiencia del operario, burócrata o técnico y aumentan el absentismo, y en los hospitales y clínicas como actúan agravando las dolencias o retardando la curación de éstas.

La visión que produce una habitación pintada de azul es fría y que otra pintada de rojo crea calor, es muy general, pero son pocos los que se dan cuenta de que esta impresión física es debida al color. Quizás no se advierta dentro de esta división de fríos y cálidos, que gran parte de los humanos muestran una tendencia definida hacia una u otra familia; estas preferencias, que son innatas e invariables y tan personales como la propia fisonomía, dividen a aquellos en grupos de visión cálida y de visión fría. Si se estudia las obras de los grandes maestros no será difícil contrastar esta información: el Veranes, Rafael, Rubens, Rembrandt, Velázquez, Goya, Van Gogh, Gaunquin, Zuloaga y Sorolla, entre muchos, han realizado sus cuadros con una paleta de colores cálidos; por el contrario, en los de El Greco, Zurbarán, Solana y otros pintores de épocas posteriores y modernos dominaron las gamas frías.

En la naturaleza, no existe ninguna nota discordante porque todos sus esquemas o combinaciones de color están regidos por una "tónica de temperatura" Scott (op. cit.). Observe en una flor cualquiera que el tallo y las hojas son fríos o son cálidos y siempre en relación con la temperatura de color de los pétalos. Los colores de la familia cálida son estimulantes, excitantes, ardientes, alegres y activos; los de la familia fría son quietos, sedantes, frescos, silenciosos y pasivos; algunos azules son deprimentes. El color es una potencia psíquica que afecta a los sentidos, a la mente y al cuerpo físico.

Por él se pueden producir reacciones, crear influencias y tensiones o

anularlas, determinar estados de ánimo positivos y negativos y transmitir sugerencias; es, también, el más extraordinario promotor de sensaciones estéticas, confortables y emotivas, de idea y sus asociaciones, de recuerdos y sentimientos, de atención, interés y deseo, de simpatía o repulsión, de espacio, ambiente y peso y puede actuar como energía vital o estimulantes o deprimir y ejercer una enorme acción sobre las impresiones y la imaginación. Cada color posee una vibración espectral y asimismo otras emociones les que han sido plenamente comprobadas por científicos en fisiología y psiquiatría; al margen de sus propias potencias tiene cada color una expresión simbólica que se asocia con la salud, sucesos, celebraciones, pueblos, tradiciones, geografía, identificación, señales, seguridad, etc., y significa o es sinónimo de amor, odio, patriotismo, traición, alegría, desesperación, celos, paz, lucha y muchos otros sentimientos.

2.5.1 Los Colores Básicos y los Auxiliares

Los cuatro **COLORES BÁSICOS**, los "primarios psicológicos":

- Azul (oscuro)
- Verde (azulado)
- Rojo (anaranjado)
- Amarillo (claro)

Los cuatro **COLORES AUXILIARES**:

- Violeta
- Marrón
- Negro
- Gris

2.5.2 Otros Colores y su Significado

2.5.2.1 Blanco

Este es la suma o síntesis de todos los colores y el símbolo de lo absoluto, de la unidad, de la pureza y de la inocencia (la albura impoluta de bodas y primeras comuniones); también significa la infalibilidad papal y paz o rendición (Bandera blanca). Mezclado

con cualquier color reduce su croma y cambia sus potencias psíquicas; la del blanco es siempre positiva y afirmativa.

2.5.2.2 Naranja

Es algo más cálido que el amarillo y actúa como estimulante de los tímidos, tristes o linfáticos. Simboliza entusiasmo y exaltación y cuando es muy encendido o rojizo, ardor y pasión. Utilizado en pequeñas extensiones o como acento es un color utilísimos pero en las grandes áreas es demasiado atrevido y afectado y hasta puede crear impresión impulsiva que puede ser agresiva. Por su mezcla con negro sugiere engaño, conspiración e intolerancia y cuando es muy oscuro, sordidez y opresión. Mezclado con blanco produce un matiz rosado que, por su color de carne, expresa sensualidad; las piedras naturales de este color (el ámbar oscuro y ciertas ágatas) tienen una cualidad voluptuosa.

En las escenas de carácter activo, excitante, vigoroso o dramático son utilizados los colores de la familia cálida: rojos, amarillos, naranjas, violeta - rojos y verdes - amarillos en matices vivos y tanto éstos, como los tonos, fuertemente contrastados. En las tranquilas, suaves y de calma se usan los colores de la familia fría: azules, verde - azules, violeta y grises fríos y tonos amplios y ligeramente contrastados. El dibujante para reforzar el efecto hará uso de aquellos colores que mejor evoquen y sugieran el sentimiento, la atmósfera y el carácter de ellos mismos (ej.: en un retrato, pueden ser expresados por el color las cualidades anímicas, el carácter y la personalidad).

EL SIGNIFICADO DE LA EXPRESIÓN GRÁFICA

2.6.1 INTRODUCCIÓN AL DIAGNÓSTICO A TRAVÉS DE LA ESCRITURA GRÁFICA

En la clínica psicoanalítica con niños y adolescentes cada vez más se ha impuesto como insoslayable en el diagnóstico diferencial el material

gráfico producido por los consultantes. A través del dibujo, lo primero que se procura precisar es -en qué trabajo anda el niño o el adolescente que tenemos frente a nosotros-. Establecer esta cuestión es de hecho inseparable de evaluar, si en este trabajo de realización simbólica y de construcción del aparato psíquico, ese niño o adolescente se encuentra detenido en su desarrollo; silenciado por la inhibición, estereotipado por el síntoma, vuelto hacia atrás en una descomposición degradante que lo desmantela (Marty, 1999) o si lo está cumpliendo saludablemente, es decir, conflictivamente, pero sin los impases enumerados.

Es necesario ante todo subrayar una diferencia de principio con los procedimientos a través de los cuales las técnicas proyectivas en sus diversas inflexiones utilizan las producciones figúrales. Para empezar, nuestra propuesta toma distancia y se caracteriza por una prudencia metodológica con respecto a la obsesión por el significado que constriñe dichas técnicas. En cambio, la prioridad se dirige más bien a determinar en qué y cómo concierne al autor (niño) lo que plasma en una hoja durante las primeras entrevistas diagnósticas, durante lo que se ha denominado más específicamente, siguiendo a Aulagnier: "movimientos de apertura" (2000; citado por Rodolfo 2001: 239). Para ello, es menester detectar, junto al qué de lo que inconscientemente el niño plantea, el como lo hace, vale decir, de qué recursos dispone o qué recursos puede movilizar par desplegar la problemática que atraviesa o los sufrimientos que lo afligen.

Es importante puntualizar que aquí no basta con apelar al significado o a los significados que indudablemente puedan extraerse con mayor o menor acierto de la composición, ya que el peso del asunto recae sobre los elementos materiales, formales del dibujo; los que el analista tendrá que constatar si se repiten en otras producciones, ya en múltiples condensaciones a lo largo de un tratamiento. La pasión por fijar significados debe legitimarse a través de un trabajo del analista sobre las formas concretas que asume la figura en un caso dado y no asignando un

sentido hipotético y despreocupándose de ellas. Un fino diagnóstico diferencial en la infancia es de importancia decisiva en cuanto a las oportunidades de intervención favorables en el desarrollo ulterior del sujeto.

Por eso, se impone como requisito fundamental poder precisar si el niño o el adolescente por el cual nos solicitan está atravesando una crisis vital, saludable y por tanto pasajera correspondiente a un trabajo psíquico concomitante, o si se trata de un problema ya estabilizado a la manera de una neurosis, depresión, maltrato o en los casos más graves aún, si se trata de una detención de todo proceso de desarrollo (como en el caso del autismo), o si se trata de un trastorno en la estructuración subjetiva que enmaraña al niño en una trama aberrante sin poder desligar su cuerpo del materno (como en la psicosis simbólica).

2.6.2 APROXIMACIONES EXPERIMENTALES A LA ESTÉTICA: LA CUESTIÓN DEL COLOR

El peso enorme que tiene la cuestión del color en la psicología del arte y, dentro de ella, en la estética experimental, tiene que ver sin duda con esa "notable tendencia" de la que hablan Dumarier (1989).

El color parece ser ideal para plantear preguntas simples que pueden dar lugar, además, al uso de métodos experimentales capaces de comprobar las respuestas de los sujetos a los estímulos cromáticos. En la medida de que se sabe desde principio del siglo XIX que la percepción del color depende de muy pocas bases estructurales presentes en la retina, el cromatismo cumple esa primera exigencia de fórmula simple. Como, además el papel estético del color es innegable, parece que tenemos identificado ya un terreno en el que cabe buscar leyes universales relacionadas con la armonía que puedan arrojar algo de luz acerca de cómo funciona la percepción humana en cuestiones artísticas.

2.6.3 LA PERCEPCIÓN PSICOLÓGICA DEL COLOR

La idea de asociar colores a ciertos conceptos relacionados con las preferencias, ya sean afectivas o no, alcanza su mayor complejidad gracias a la técnica experimental del diferenciador semántico utilizada por Osgood (1957). Esta se basa en el estudio de distintos factores de atribución de contenido a distintos estímulos. Aunque los investigadores ensayaron un análisis de hasta ocho factores distintos, tres fueron los que dieron un resultado más claro: los de evaluación, potencial y actividad. Si se limitan a ellos, la técnica del diferenciador semántico establece la manera como los sujetos otorgan a los estímulos un mayor o menor factor de valuación, potencia y actividad. Es así que, para lograrlo, los sujetos son enfrentados a unos estímulos que tienen que situar respecto de pares de palabras antónimas como extremos de una escala de siete puntos.

Así, el factor de evaluación es identificado mediante las escalas de bueno - malo, bondadoso - cruel, agradecido -desagradecido, bello - feo, respetable - despreciable, etc. Posteriormente, ante un estímulo cualquier, cada sujeto debe decidir cómo puntúa a cada una de las escalas, utilizando ahora las categorías correspondientes a duro - blando, masculino -femenino, severo - indulgente, fuerte - débil, etc. Obteniéndose el factor de actividad, a su vez por medio de las escalas de cada factor y así, por ejemplo, si un estímulo era considerado como "muy rápido", también recibía la puntuación de "muy activo" y "muy nervioso". Luego de lo cual pretendió estudiar otros factores como la estabilidad, tensión, novedad, receptividad y agresividad, los que dieron, por el contrario, resultados muy poco consistentes.

Llegando a la conclusión que los tres más fácilmente interpretables (evaluación, potencial y actividad) bastan para plantear la cuestión del color; si los estímulos que se emplean para asignar valores en las escalas correspondientes a cada factor son colores, se podrá intentar

sacar alguna conclusión respecto de la percepción cromática. Para ello, Osgood y Tannenbaum llevaron a cabo en 1952 un experimento en el que presentaba a los sujetos cinco productos (un helado, un felpudo, un automóvil, un pastel y una mancha coloreada que servía de control), al azar se presentaba, cada uno de los colores: rojo, amarillo, verde, azul, violeta, blanco y negro.

Los sujetos debían puntuar cada objeto de un color determinado en cada caso, según las escalas ya mencionadas, que eran agrupadas luego para obtener los factores de actividad, evaluación y potencia. A los sujetos se les pedía sólo que situasen el objeto que veían en la escala nervioso - tranquilo, por ejemplo, sin mencionarle en absoluto el detalle del color, pero el experimento pretendía tener en cuenta las diferencias que se obtenían a la hora de puntuar un automóvil como más nervioso o más tranquilo si se presentaba en rojo, en violeta, en blanco, etc. Si obtenemos los resultados del conjunto de las escalas de cada uno de los factores y los reducimos a un único número para cada factor que expresa, por ejemplo, que un cierto color puntúa muy alto en el factor de evaluación, muy bajo en el de potencia y de forma intermedia en el de actividad, disponemos de tres coordenadas que podemos situar ahora en un espacio tridimensional con el fin de obtener una representación gráfica de los factores. Contamos así, de hecho, con un punto para cada color, que se ve colocado según la forma como cada sujeto lo percibe en relación con esa atribución semántica de más o menos activo, potente y evaluado: "coordenadas semánticas" de cada color.

Si imaginamos ese espacio tridimensional como una habitación, y dentro de ella el factor de la actividad es la altura, el de la potencia la anchura, y el de evaluación la profundidad del cuarto, un color determinado percibido como activo, potente y evaluado estaría situado flotando en el aire más o menos en el centro de la habitación, mientras que uno muy activo, muy poco potente y muy poco evaluado quedaría

en la esquina superior delantera de la izquierda según se entra en el cuarto.

Las conclusiones que cabe sacar respecto a de la aplicación de esas coordenadas semánticas a los colores no dejan las cosas demasiado claras; sin embargo, el amarillo resulta ser el más fuerte según el factor de evaluación. Por ejemplo, pero dicho así parece existir una especie de correlación entre colores y respuestas o estados afectivos cuyo alcance es en realidad un tanto dudoso. Esa traslación un tanto antropomórfica a los colores depende, en primer lugar, de la personalidad y el estado de ánimo del sujeto que se evalúa. Pero todavía es más significativo el que, tal como reconocen Osgood y su equipo, el efecto evaluativo del color en interacción con la naturaleza del objeto, algo por otra parte, que puede intuirse fácilmente. Como dicen Osgood: "mientras un color azul puede hacer que un automóvil sea más favorable, el amarillo puede producir ese efecto en el caso de una camisa". No parecen existir, pues, preferencias evaluativas para ciertos colores al margen de cuáles son los objetos en los que se encuentra mucha mayor coincidencia sistemática.

El extremo rojo del espectro indica actividad y la azul pasividad, mientras que la saturación (intensidad) indica potencia. Los autores sostienen además la hipótesis de que puede tratarse de un fenómeno universal, general para las diversas culturas, si bien admiten que no cuentan con apoyo al respecto. Es muy dudoso que en las distintas sociedades y grupos se tenga que coincidir en la puntuación de los factores de actividad y potencia, pero eso puede terminar por ser irrelevante. La ley que mejor expresa la técnica del diferenciador semántico es la de que los sujetos ordenan efectivamente los colores según coordenadas propuestas; dicho de otro modo, que asigna un contenido semántico a los colores. Las consecuencias de este hecho sí que son importantes, al margen de que acierte más o menos en definir

los factores de asignación, como los utilizados por Osgood. Lo verdaderamente importante es que se puede detectar un contenido semántico, que es posible "traducir" desde un soporte estético a otro de distinta clave perceptiva y hablar, así de música "cálida" o "fría" por poner un ejemplo.

El cerebro organiza la percepción de numerosísimos colores a partir de tan sólo ocho categorías cromáticas básicas -rojo, verde, azul, amarillo, violeta, naranja, rosa y marrón- y tres categorías acromáticas -blanco, negro y gris-. Por regla general, se pretendía averiguar si existirían, algo así, como unas preferencias estéticas por cierto tipo de colores, universales cromáticos inherentes a la naturaleza humana; los pasos de Fechner, enfatizan que la cuestión de esos universales pueden referirse a un autor del siglo pasado Cohn, quien trabajo en el laboratorio de Wundt y fue uno de los pioneros del estudio experimental de la preferencia por los colores, Walsh y Kulikowski (1995; citado por Marty, 1999: 95). Pero Dumaurier (op. cit.) considera que el interés de esos trabajos no es sólo histórico, sino que reside en el hecho de que Cohn sitúa ya de entrada el problema de la percepción del color en toda su complejidad. Pero es muy posible que ninguno de los que siguieron, en esos primeros tiempos, una aproximación experimental a la cuestión de la preferencia de los colores haya llegado a plantearse el verdadero alcance del problema. Comencemos por la hipótesis de partida, el estudio consta de dos partes: la primera, "en la especie humana existe una preferencia estética por unos colores frente a otros"; la segunda, "un estudio experimental es capaz de detectar cuál es esa preferencia". A juzgar por el resultado de las distintas investigaciones, hay motivos más que suficientes para dudar de la solidez de estas hipótesis. Así, Eysenk (1941; citado por Marty, op. cit.: 98) consigue establecer experimentalmente la existencia de una jerarquía de referencia de los colores de este tipo: azul>rojo>verde>violeta>naranja>amarillo. Realizando un análisis factorial encaminado a distinguir de una

forma más detallada las preferencias individuales en función de factores como el medio sociocultural o la etnia, pero sus resultados no cambiaron esa "preferencia universal".

Sorprende pues Nemesios (1967; citado por Marty, op. cit.: 102), con una muestra muy amplia (100 000 sujetos) , consiguiese unas preferencias que no son las mismas: rojo>anaranjado>azul>verde amarillo. Lo menos que cabe decir, de estos resultados más bien contradictorios, en los que lo único que coincide es el hecho de situar el color amarillo a la cola de las preferencias, es que reflejan muy mal la pretendida universalidad. O bien no existe una "preferencia estética del color" en la especie humana, o bien los estudios experimentales, tal como se han llevado a cabo en esa época, son incapaces de detectar la pretendida preferencia. Esta segunda posibilidad es algo más que plausible, porque la propia estética experimental se ha encargado de indicar cómo entre los colores y la emoción existen unos lazos estrechos.

Franck (1976), en un trabajo encaminado a valorar las hipótesis que se extraen del uso de Rorschach, realizó una completa revisión de los estudios acerca de las respuestas emocionales al color, sacando una conclusión bastante unánime respecto de su importancia. Siendo así, no es de extrañar que las preferencias puedan cambiar, en un mismo sujeto, dependiendo de su estado de ánimo. Pero ir más allá de la constatación de que el color y la emoción están relacionados, es decir, llegar a establecer una tipología acerca de cómo es esa relación, es algo que resulta muy complicado. Dumarier (op. cit.) cita estudios realizados a partir del trabajo original de Allesch (1925) que utiliza pares opuestos (activo-pasivo) para categorizar el contenido afectivo de los colores y plantea cómo la personalidad y el estado afectivo momentáneo desasen la preferencia por determinados colores. Bustamante (1998) considera que el color que prima en los gráficos definirá algunos rasgos

infantiles. Estas consideraciones han sido comprobadas clínicamente en diversos estudios. En ellos podemos identificar las proyecciones psicológicas de los niños:

- *Rojo y Colores Intensos, están muy relacionado con la energía vital y, posiblemente con la agresividad, tanto por parte del niño como de sus padres.*
- *Negro y Trazos Oscuros, pueden revelar profunda tristeza, abandono y hasta depresión. Además denota ansiedades y temores.*
- *Azules y Tono Suaves, se relaciona con tranquilidad, por lo general es más utilizado en niños sosegados y que poseen seguridad familiar.*

2.6.4 LA CUESTIÓN DE LA FORMA

Tratar de la percepción de la forma parece pues, una secuela inevitable a la percepción del color, dado que, como apuntan infinidad de autores, no existen colores "en el vacío" sino ligados a formas concretas. En realidad la forma, es una característica que ya ha aparecido en los estudios mencionados, está ligada al problema de la constancia del color y a su explicación (Zeki, 1990) a través de la teoría de la captación de la reflectancia, donde se describe que son superficies, texturas y en suma, formas las que aparecen coloreadas. Como hemos visto, la técnica del diferenciador semántico de Osgood (op.cit.) incluía las formas (los objetos) como elementos cruciales para signar el factor de la evaluación de los colores. Pero la cuestión de la forma sería crucial en términos de una aproximación experimental a la preferencia estética incluso si hiciésemos abstracciones del cromatismo. No solamente existe una preferencia por la percepción de ciertas líneas orientadas en el espacio, sino que la organización de esa percepción en forma de activación de las neuronas, que sigue en el cerebro pautas isomórficas respecto de los estímulos exteriores. Tratándose de trabajos de especial interés para la psicología, porque ayudaron a resolver de una vez por todas, el problema planteado por los enfoques computacionales acerca del formato de las representaciones mentales. En esencia, el modelo de

Wallas / Hadamard se basa en el principio gestáltico defendido por Wertheimer (1945), según el cual el proceso creativo consiste esencialmente en el descubrimiento o invención de una nueva configuración de la información disponible.

CAPITULO III METODOLOGÍA

1 Tipo y Diseño de Investigación

Investigación de tipo descriptivo, corte transversal y diseño simple.

2 Población y Muestra

La población estuvo constituida por todos los sujetos que asisten por primera vez a solicitar atención en el Triage de la Consulta Externa de la DEIDAE de Niños y Adolescentes del IESM "HD-HN" entre 0 y 17 años 11 meses.

La muestra se obtuvo de manera no probabilística accidental, dadas las características del instrumento y de la población en estudio. Se considerará como parte de la muestra a todos los niños entre 04 y 11 años de ambos sexos y niveles escolares diferentes que lleguen al Triage de la DEIDAE de Niños y Adolescentes del Instituto Especializado en Salud Mental "Honorio Delgado - Hideyo Noguchi", durante el periodo de Agosto a Diciembre del 2004.

Tabla 1: *Distribución de la muestra de acuerdo a Edad*

EDADES	FR	%
4	12	10.3
5	15	12.8
6	24	20.5
7	11	13.7
8	17	14.5
9	21	17.9
10	7	6.0
11	5	4.3
Total	117	100.0

En la tabla 1, se presenta la distribución de la muestra de acuerdo a edad. En la muestra, 24 sujetos tienen 6 años, representando el 20.5% del total. Así mismo, 5 sujetos tienen 11 años, representando el 4.3% de la muestra.

Tabla 2: Distribución de la muestra de acuerdo al Grupo Etáreo

GRUPO ETÁREO	FR	%
Pre escolares	27	23.1
Escolares	57	48.7
Púberes	33	28.2
Total	117	100.0

En la tabla 2, se presenta la distribución de la muestra de acuerdo a grupo etáreo, de los cuales 27 sujetos son pre escolares (23.1%), 57 sujetos son escolares (48.7%) y 33 sujetos son púberes (28.2%).

Tabla 3: Distribución de la muestra de acuerdo al Sexo

SEXO	FR	%
<i>Mujeres</i>	<i>57</i>	<i>48.7</i>
<i>Hombres</i>	<i>60</i>	<i>51.3</i>
Total	117	100.0

En la tabla 3, se presentan los datos de frecuencia según sexo de la muestra. En la muestra, 57 sujetos son de sexo femenino (48.7%) y 60 sujetos son de sexo masculino (51.3%).

Criterios de Inclusión:

- Niños entre 4 y 11 años.
- Que asistan a la DEIDAE N y A del IESM "HD-HN".

Criterios de Exclusión:

- Niños con trastornos severos.
- Niños con retardo mental.
- Niños con diagnóstico clínico previo.

3.3 Instrumento

✓ Técnica del Dibujo Libre

En esta se le permite al niño plasmar en una hoja de papel, su percepción en relación al tema que sugiera su "creatividad" o "Vivencia". La utilización del dibujo libre como técnica psicológica nos permite apreciar el desarrollo alcanzado, responsabilidad emocional, variedad y grado de elaboración del concepto, atención, capacidad para expresar ideas y creatividad, así como las particularidades de su persea : = : e información.

Calificación:

Los dibujos serán interpretados en función a los siguientes indicadores y sus sub clasificaciones.

• **TRAZO**

Calidad de Línea:

S Continua

Líneas únicas, ininterrumpidas, el lápiz o pincel no se levantan, las líneas pueden oscilar, ser curvas o rectas, refleja rigidez en el dominio de la ansiedad. Refleja la capacidad de la persona para manejar la ansiedad y fiscalizar la impulsividad presente, para que no se salga de control.

S Dentada

Similares a tirabuzones o dientes de sierra, es en realidad una variación de las líneas continuas, pues el lápiz o pincel no se levanta. Refleja impulsividad (frecuentemente agresiva) que el sujeto tiene dificultades en contener (cuanto más largo y pronunciado es el dentado mayor impulsividad).

S Fragmentada

Línea interrumpida. Refleja poco conocimiento ambiental (ej. pobre criterio de la realidad), es ruta a la ansiedad

F Temblorosa

Definida y considerable. Expresa mayor ansiedad, físicamente transmitida. Aquí los controles sobre la ansiedad son limitados.

S Refuerzo

La mayoría de las personas dibuja el contorno de las figuras con una sola línea, el uso de líneas adicionales para reforzarla es indicativo de la preocupación de la persona con referencia a su actuación en el medio. Refuerzo indica preocupación, ansiedad y conflicto sobre el propio nivel de actuación. La persona tiene necesidad de respaldar su nivel de acción amenazada por la ansiedad.

Presión S

Fuerte

Líneas muy oscuras; refleja tensión interna, necesidad de fuerza, posible agresión y la necesidad de reforzar la realidad.

S Común

Tono de línea ni muy claro, ni muy oscuro; sin interpretación.

S Umitada

Refleja ansiedad, temor y una baja producción de energía en la acción. B sentido de la realidad esta frecuentemente disminuido debido a la ansiedad y/o a la imaginación.

S Esfumada

Indica una inquietud posiblemente fluctuante y un criterio de la realidad debilitado e inconsistente. (Las extremidades son visiblemente más claras que el tronco o viceversa).

• FORMA

Inestructuradas

S Garabato Desordenado

Los primeros trazos generalmente no tienen sentido, y el niño parece no darse cuenta de que podría hacer de ellos lo que quisiera. Los trazos varían en longitud y dirección, aún cuando puede haber alguna repetición a medida que el niño mueve el brazo hacia adelante y hacia

atrás. La calidad de la línea suele variar considerablemente, con resultados un tanto accidentales.

Los niños utilizan distintos métodos para sostener el lápiz, tempera o la barrita de pastel. Si un adulto mueve su brazo de atrás para adelante o viceversa, puede cubrir un arco de más de noventa centímetros; un niño pequeño trazará un arco de sólo unos treinta centímetros. Puesto que los niños en la edad del garabateo no han desarrollado un control muscular preciso, generalmente sólo pueden repetir los movimientos más amplios. Los garabatos mismos tienen, en gran medida, como base, el desarrollo físico y psicológico del niño; el hecho de trazar líneas sin sentido, le resulta sumamente agradable. Mientras un niño está en la etapa del garabateo desordenado, trazar un dibujo de algo es inconcebible. Un niño muy pequeño puede encontrar un lápiz más interesante para mirarlo, tocarlo o aún chuparlo. Sin embargo, un niño de dos años generalmente no tiene ya esas inclinaciones, y la actividad del garabateo ha comenzado a ser un medio real de expresión, uno de los primeros, después del llanto.

s Garabato Controlado

En algún momento el niño descubrirá que hay vinculación entre sus movimientos y los trazos que ejecuta en el papel. Esto puede suceder unos seis meses aproximadamente, después que ha comenzado a garabatear. Es un paso muy importante, pues el niño ha descubierto el control visual sobre sus trazos que ejecuta.

Aunque aparentemente no haya gran diferencia entre unos dibujos y otros, el haber logrado controlar los movimientos es una experiencia vital para el niño.

La mayoría de los niños en esta etapa se dedican al garabateo con gran entusiasmo, puesto que la coordinación entre su desarrollo visual y motor es una conquista muy importante. El disfrutar de este nuevo descubrimiento estimula al niño y lo induce a variar sus movimientos.

Muy raramente encontraremos puntos o pequeños trazos repetidos, porque esto requiere que el niño levante el lápiz del papel. Los niños pueden llegar a ensimismarse totalmente en su garabateo. Ahora, los trazos del niño serán casi el doble de largos, y algunas veces tratará de usar diferentes colores en su dibujo. En esta etapa le gusta llenar toda la página; antes tenía dificultades hasta para intentar el empleo del papel. Todavía ensaya toda una variedad de métodos para sostener el lápiz, tempera o la barra de pastel. Comprende mejor lo que es tratar de copiar una raya o una cruz, pero no se va a someter al modelo que se le ha dado y generalmente sus trazos tienen una dirección impredecible. Esto se da a los tres años, el niño puede copiar un círculo, pero no un cuadrado. Los garabatos son ahora mucho más elaborados y en algunas ocasiones el niño descubre, con gran alegría, ciertas relaciones entre lo que ha dibujado y algo del ambiente. En verdad, puede haber muy poca relación entre lo que ha dibujado y una representación visual de aquello a lo que él se refiere.

Garabato con Nombre

Esta nueva etapa es de mucha trascendencia en el desarrollo del niño. En este momento el niño comienza a dar nombres a sus garabatos. Puede ser que diga: "ésta es mamá", o "éste soy yo, que estoy corriendo", aunque en el dibujo no se pueda reconocer ni a la madre ni a él. Esta actitud de dar nombre a los garabatos es muy significativa, pues es indicio de que el pensamiento del niño ha cambiado. Ha cambiado del pensamiento kinestésico al pensamiento imaginativo. Es pues en este punto que el niño desarrolla una base para la retención visual. En la realidad, los dibujos en sí no han cambiado mucho desde los primeros garabatos. Aunque el niño pueda ahora empezar con alguna idea sobre lo que va a hacer., también está influido por lo que ya ha hecho; así, cuando ejecuta algunos trazos en el papel, éstos pueden tener alguna referencia visual para él, lo cual, a su vez, afecta los dibujos, antes, el niño podía ver una relación entre lo que había dibujado y algún objeto, ahora dibuja con una intención.

A pesar de que el niño de tres años y medio ha llegado generalmente a la etapa de dar nombre a sus garabatos, seguirá disfrutando del movimiento físico y si recibe un nuevo instrumento para dibujar pasará un tiempo considerable probándolo para ver cómo es en todos sus aspectos, en forma muy semejante a cómo lo haría un adulto. La cantidad de tiempo que un niño le dedica ahora al dibujo aumentará y los garabatos serán mucho más diferenciados. Los trazos pueden estar bien distribuidos por toda la página y a veces estarán acompañados por una descripción verbal de lo que se está haciendo. Esta conversación no va dirigida a ningún adulto en particular, sino que a menudo parece como una comunicación con el propio yo. No todos los niños hacen esto, por supuesto: pero es evidente que el dibujo es ahora una constancia: es el niño acerca de ciertas cosas de su ambiente, y la - = - r - = z z J a convierte al garabato en un importante medio de comunicación. En esta etapa, algunas veces el niño anuncia lo que va a dibujar, y otras el dibujo surge de las primeras exploraciones que realiza ejecutando trazos en el papel. Es evidente que aunque algunas partes del dibujo estén basadas en cientos de intentos del niño a medida que dibuja, éste no tiene una idea preconcebida del aspecto que tendrá su dibujo cuando esté terminado. Una línea que se ha trazado en la parte superior de la hoja puede recibir el nombre de árbol, pero puede terminar recibiendo un nombre diferente antes que el dibujo se haya terminado. Una línea ondulada puede ser un perro corriendo o el mismo dibujante haciendo pasos gigantescos.

Estas líneas no son siempre representaciones visuales, sino que pueden ser representaciones de naturaleza no visual; las líneas que representan suavidad, rugosidad o prisa son tan importantes como la expresión visual de un objeto. Algunos de los movimientos circulares o de las rayas longitudinales pueden parecer combinarse para llegar a formar una persona en el dibujo del niño, pero los adultos deben abstenerse de tratar de encontrar una realidad visual en estos trabajos o de dar a los garabatos su propia interpretación.

Estructurada

S Dibujo Pre Esquemático

Se puede considerar los dibujos de los niños entre los 4 y 7 años como el resultado de la evolución de un conjunto indefinido de líneas hacia una configuración representativa definida. Los movimientos circulares y longitudinales evolucionan hacia formas reconocibles, y estos intentos de representación provienen directamente de las etapas de garabateo. Generalmente, el primer símbolo logrado es un hombre.

La figura humana se dibuja típicamente con un círculo por cabeza y dos líneas verticales que representan las piernas. Estas representaciones "cabeza - pies" son comunes en los niños de 5 años. No debe llamar la atención que la primera representación sea una persona. La importancia de las personas en los dibujos de los niños es bien evidente a lo largo de toda la infancia. Sin embargo, no está claro por qué la representación del "renacuajo" debe ser la primera manera que el niño utiliza para representar al ser humano, pero es general la convicción de que el niño de ésta edad no está tratando de copiar un objeto visual que tiene ante sí. Esto equivale a suponer que el niño está dedicado al yo. La perspectiva egocéntrica del mundo es, en ésta época, una visión de sí mismo. No hay ninguna duda de que los niños saben mucho más sobre el cuerpo que lo que dibujan, pues la mayoría de ellos sabe identificar rápidamente casi todas sus partes. De cualquier modo, los primeros intentos de representación de la figura humana no deben considerarse como una representación inmadura, pues evidente que un dibujo es esencialmente una abstracción o un esquema, que resultan de una amplia gama de estímulos complejos y es el comienzo de un proceso mental ordenado.

La representación del "cabezón" o "renacuajo" se torna más elaborada con la adición de brazos que salen a ambos lados de las piernas, con el agregado de un redondel entre ambas piernas que

representa el vientre y, en algunas ocasiones, con la inclusión del cuerpo. Pueden aparecer muchas variaciones en este desarrollo, y cuando el niño alcanza los seis años ya generalmente ha llegado a trazar un dibujo bastante elaborado de la figura humana. Durante esta etapa de desarrollo, el niño busca continuamente conceptos nuevos y sus símbolos representativos también cambian constantemente: el hombre que represente hoy será distinto del que representará mañana. Esto también se cumple respecto de sus casas y árboles. Pero, a la edad de siete años, habrá establecido cierto esquema. Los dibujos de los niños de primer grado se suelen identificar por la manera de dibujar un objeto una y otra vez.

Dibujo Esquemático

- **El esquema humano.-** Usamos el término esquema humano para describir el concepto de una figura al cual el niño ha llegado después de mucha experimentación. El esquema de un hombre que posee un niño será completamente diferente del de otro niño.

La figura de un hombre, trazada por un niño de alrededor de siete años de edad, debe ser un símbolo fácilmente reconocible. El niño dibujará las diferentes partes del cuerpo según sea el conocimiento activo que tenga del mismo. No solamente habrá cuerpo, cabeza, brazos y piernas; también encontraremos otros rasgos, los ojos serán diferentes de la nariz y el símbolo para la nariz se diferenciará del que use para la boca, y también le hará cabello y hasta cuello. Generalmente, el niño incluye símbolos separados para las manos e incluso los dedos y , generalmente, un símbolo distinto para los pies. Muchas veces se dibuja la ropa en lugar del cuerpo, pero el esquema promedio para un niño de siete años incluye la mayoría de estos detalles. El esquema consiste en líneas geométricas. Cuando se separan del conjunto pierden su significado. A veces se utilizan óvalos, triángulos, círculos, rectángulos o figuras irregulares para el esquema del cuerpo, y toda clase de formas para las piernas, los brazos y la ropa. Está bien claro que en el esquema

humano el niño no está tratando de copiar una forma visual, sino que ha llegado al concepto que tiene mediante la combinación de muchos factores: el proceso mental, la toma de conciencia de sus propios sentimientos, y el desarrollo de su sensibilidad perceptiva. El esquema humano es por lo tanto, algo muy individual, y puede considerarse como un reflejo del desarrollo del individuo.

El esquema espacial.- El principal descubrimiento durante esta etapa es la existencia de un orden en las relaciones espaciales. El chico ya no piensa: "hay un árbol, un hombre, un auto", sin relacionarlos entre sí, como ha estado haciendo durante la etapa pre esquemático.

Ahora, el niño piensa: "yo estoy sobre el suelo, el pasto crece en el suelo, el barro está en el suelo, todos nosotros estamos en el suelo."

Este primer conocimiento consciente de que el niño es parte de su ambiente se expresa por un símbolo que se llama línea de base. De aquí en adelante, esta conciencia, que incluye todos los objetos en una relación espacial común, se expresa poniendo todo sobre esta importante línea de base. El esquema del niño es una representación de dos dimensiones. En raras ocasiones, aparecen algunas líneas abstractas para representar profundidad, pero el mayor descubrimiento es que hay un orden definido en las relaciones espaciales. Es evidente que el esquema del espacio es casi totalmente abstracto y tiene sólo una conexión indirecta con la naturaleza tal como los adultos la ven.

La línea base es universal, y con la misma legitimidad se la puede considerar como parte del desarrollo natural de los niños que el acto natural de aprender a correr o saltar. Cuando los niños en esta etapa esquemática dibujan un edificio, es típico que dibujen la chimenea perpendicular a la línea del techo, que sirve de línea de base, en la misma forma que la línea de la montaña.

Los niños raramente dibujan algo que no está directamente relacionado con la línea base, aún cuando aparezcan dos o más líneas

de base en un sólo dibujo. Podemos ver como el niño se relaciona a sí mismo, en forma activa con el ambiente. Él está sobre el terreno, el cesto también, las manzanas están en el cesto, el árbol está en el terreno; y más allá, el carro está sobre el terreno, el caballo también y el pájaro está en el aire, con el cielo por encima. El dibujo revela la comprensión del niño sobre sí mismo en su relación con el ambiente.

v Dibujo Abstracto

Expresión artística -que no intenta representar el mundo que nos rodea. Aplicable al arte del dibujo que no represente objetos reconocibles abandonando cualquier referencia artística a la naturaleza que conocemos. Usado por los niños como un mecanismo de defensa a modo de evasión de la realidad.

COLOR

Básicos

➤ **Azul**

Se le asocia con los introvertidos, está vinculado con la circunspección, la inteligencia y las emociones profundas. Es el color del infinito, de los sueños y de lo maravilloso y simboliza sabiduría, fidelidad, recogimiento, juicio y seguridad.

Mezclado con blanco (celestes) es pureza, fé y cielo y con negro desesperación fanatismo e intolerancia. El azul cambia poco en la distancia y puede ser utilizado, sin fatiga para los ojos, en las grandes extensiones.

➤ **Verde**

Es un color de gran equilibrio porque está compuesto por colores de la emoción (amarillo: cálido) y del juicio (azul : frío) y por su situación transicional en el espectro. Se le asocia con las personas.

Es el más paradójico de los colores del espectro porque aunque es ponderado incita al desequilibrio y es el favorito de los psiconeuróticos porque produce reposo en el ansia - calma, y también porque sugiere amor - paz y por ser al mismo tiempo, el color de la degradación moral y de la locura. Significa realidad, esperanza, razón, lógica y juventud. Aquellos que prefieren este color detestan la soledad y buscan la compañía (estados subjetivos). Mezclado con negro constituye un matiz verde oliva, misterioso pero grato; y con blanco expresa debilidad o pobreza.

➤ **Rojo**

Se le considera asociado con una personalidad extrovertida, que vive hacia afuera, tiene un temperamento vital, ambicioso y material y se deja llevar por el impulso, más que por la reflexión. Simboliza sangre, fuego, calor, revolución, alegría, acción, pasión, fuerza, disputa, desconfianza, destrucción e impulsividad; asimismo crueldad y rabia. Es el color de los maniáticos, evoca la guerra, el diablo, y el mal. Mezclado con blanco (rosa) es frivolidad, inocencia y alegría juvenil y en su mezcla con negro estimula la imaginación y sugiere dolor, dominio y tiranía.

➤ **Amarillo**

Es el color de la luz, el sol, la vida, la acción y el poder y simboliza arrogancia, fuerza, voluntad. El amarillo es el color más intelectual y puede ser asociado con una gran inteligencia o con una deficiencia mental.

Este primario significa envidia, ira, cobardía y los bajos impulsos y con el rojo y el naranja constituye los colores de la emoción. También evoca satanismo (es el color del azufre) y traición. Mezclado con negro constituye un matiz verdoso muy poco grato y que sugiere enemistad, disimulo, brutalidad, recelo y bajas pasiones. En una

mezcla con blanco puede expresar cobardía, debilidad o miedo y también riqueza, cuando tiene una leve tendencia verdosa.

➤ **Auxiliares**

S Violeta

Significa misticismo, misterio, tristeza, aflicción, profundidad y también experiencia; en su variación al rojo (púrpura) es dignidad, suntuosidad. Mezclado con negro es des - i ' i z desesperación y miseria, y con blanco: muerte, rigidez y dolor.

S Marrón

Monotonía, tranquilidad, seriedad. Suele reflejar regresión a etapas primarias de su evolución psico sexual.

S Negro

Es el símbolo del error y del mal. El negro tiene algunas de las acepciones negativas del azul y significa luto, muerte, duelo, tristeza, pena profunda y superstición.

La cualidad psicológica del color es muy importante en la resolución de los asuntos más diversos y para la expresión de su emotividad y sensación.

S Gris

No es un color sino la transición entre el blanco y el negro y el producto de la mezcla de ambos. Simboliza neutralidad, puesto que no suscita sensación alguna de color, sugiere tristeza y tinieblas -es una fusión de alegrías y penas, del bien y del mal-. Cuando un gris es resultado de la asociación de dos colores complementarios se le incorpora las respectivas influencias de éstos.

- **EMOCIONES**

Positivas

S Alegría

Sentimiento o actitud emotiva caracterizada por un tono sensorial agradable, y relacionado con sucesos y experiencias del presente inmediato.

S Sorpresa

Acción y efecto de sorprenderse ante una situación positiva o agradable no esperada.

S Consuelo

Descanso y alivio de la pena que aflige y oprime el ánimo.

S Tranquilidad

Sensación de bienestar psicológico y seguridad.

S Esperanza

Caracterizada por la idea de algo favorable, dirigida mayormente hacia el futuro.

Y Gratitud

Actitud agradable y favorable de una persona hacia otra.

S Cariño

Expresión afectiva positiva. Amor que se siente hacia una persona o cosa.

Negativas

S Tristeza

Actitud afectiva caracterizada por un tono sentimental desagradable y que se expresa por suspiros, lágrimas y, en ocasiones, una disminución tónica de los músculos voluntarios.

S Hostilidad

Actitud caracterizada por desagrado y por una actividad perjudicial para el bienestar del individuo o grupo hacia el cual se dirige.

s Rechazo

Acto que determina que algo o alguien carece de valor e importancia. Mecanismo que implica negar la satisfacción de una demanda instintiva, al mismo tiempo que se tolera la existencia de esa demanda en la mente consciente.

S Desesperanza

Caracterizada por la aceptación de la idea de algo desfavorable, con un tono afectivo de intenso desagrado.

s Soledad

Carencia voluntaria o involuntaria de compañía.

S Minusvalía

Sentimiento de debilidad e impotencia reforzado a causa de repetidos fracasos al querer lograr atención en el medio.

s Miedo

Comportamiento emotivo caracterizado por un tono afectivo de desagrado, acompañado en ocasiones de actividad del sistema nervioso simpático.

S Dolor

Disposición afectiva de desagrado con referencia a objetos, personas o ideas abstractas. Melancolía que se sienten por la ausencia, muerte o pérdida de alguien o de algo. Acompañado de sensaciones generalmente orgánicas o kinestésicas.

S Irritabilidad

Estado de ánimo caracterizado por ira o mal humor.

S "Apatía"

Estado que se caracteriza por la ausencia de sentimiento y emoción en situaciones que generalmente suscitan reacciones de esa índole. Sin ser considerada como un síntoma de indiferencia psicopatológica, solamente de riesgo.

s Fastidio

Disgusto o desazón ante una persona o situación.

S Frustración

Situación en la que se halla el sujeto cuando encuentra una interferencia u obstáculo en una acción existente o en progreso.

CONTENIDO

Humano

S Figura Humana Completa

Señala la percepción del otro y de uno mismo, basada en elementos de realidad, ya que se refiere a figuras reales. El sujeto trata de establecer su auto imagen y valía personal mediante un claro recurso a la intelectualización.

La no presencia de figuras humanas en los dibujos de niños pequeños indica falta de motivación y un fuerte desapego hacia las personas, lo cual, probablemente tenga connotaciones psicopatológicas, indicando casi siempre conflictos de identidad, de auto imagen o de ambas.

s Figura Humana Incompleta

Indica una visión más parcial; reservado y suspicaz de acercamiento al otro. Las personas así suelen tener problemas para controlar su impulsividad ideacional, resultando distorsiones graves en muchos aspectos de su auto imagen.

Animal

S Figura Animal Completa

Representa un distanciamiento del mundo real, un mayor investimento de fantasía cuando el sujeto se percibe a sí mismo y al otro, a modo de mecanismo de defensa proyectivo. Puede reflejar capacidad de reaccionar de una manera rutinaria y predecible control de la realidad "en su sentido más concreto".

s Figura Animal Incompleta

Pobre percepción del otro y de si mismo, puede estar mal interpretando su medio ambiente social y su auto imagen. Refleja las limitaciones

intelectuales asociadas a perturbaciones emocionales como depresión desesperanza, desánimo, fatiga emocional estereotipia, poco esfuerzo de reacción ante los estímulos.

Relacionado con la sexualidad o con problemas de percepción de la imagen corporal referidas a estas zonas. Además de representar un aumento de la preocupación por los temas sexuales, dependiendo de las variables que acompañen a este tipo de contenidos, su elevación podría ofrecer matices concretos de los problemas sexuales del sujeto.

Agresivo

El aumento de estos contenidos indicaría un deficitario manejo de los componentes hostiles, con potencial riesgo de (tanto verbales como no verbales). En estas personas son más frecuentes las actitudes negativas hacia el entorno, ya que tienden a considerar su medio social como cargado de agresividad y al haber asumido tal idea, sus actitudes expresan en consecuencia este particular modo de percibir las cosas.

Las manifestaciones de esa agresividad variarán notablemente, dependiendo de otras características de la personalidad de cada sujeto, como por ejemplo: el ajuste perceptivo, el grado de control de la expresión afectiva, la tolerancia a las situaciones de estrés, la eficiencia de los recursos disponibles, etc.

Otros

S Sangre

Fantasía agresiva y hostilidad marcada hacía el mundo externo. Impulsos sádicos y destructivos; el sujeto no acepta ese impulso y a quienes lo expresan. De presentarse reiterativamente sugiere patología. Relacionado a los afectos más primarios, arcaicos.

s Fuego

Refleja debilidad, pasividad, sujetos difíciles de manipular. Expresa resentimiento en forma hostil e indirecta. Hay disposición temporal del

sentimiento de ser incapaz de controlar algo e incrementar temporalmente la estima personal.

s Muerte

Anticipación mórbida de daño. Significado emocional intenso que converge a modo ansioso y depresivo.

s Fenómeno Natural Forma de evasión (evade pero le importa la realidad). Sugiere una contradicción interna.

*** Naturaleza**

Relacionado con la acentuación de las necesidades dependencia, pasividad.

s Plantas

Asociado apatía, rol débil y pasivo.

s Objetos

Domésticos, relacionados al tema de la seguridad, o deseos de protección por parte de las figuras primarias.

S Arquitectura

Identificación con figura paterna exitosa y poderoso, frente a quién se sienten incapaces de competir y cuya superioridad es aceptada como un hecho. Como consecuencia sufren exagerados sentimientos de inadaptación e inferioridad.

S Letras, Números, Figuras Geométricas

Preocupación por los temas académicos y de rendimiento escolar.

S Alimentos

Necesidad afectiva primitiva. Asociado a conductas de dependencia: los sujetos así suelen apoyarse en los demás en espera de orientación y aliento y tienden a concebir con una cierta ingenuidad sus relaciones interpersonales. Suponen que los demás van a tolerar fácilmente sus necesidades y demandas, y que van a actuar de acuerdo con ellas. Si un sujeto así tiene, además un estilo pasivo, será razonable concluir que le núcleo de su estructura de personalidad posee un componente pasivo - dependiente.

S Paisaje

Alto nivel de fantasía. Asociado a sentimientos de inquietud e inseguridad e inferioridad donde el presente o el pasado son románticamente embellecidos con atributos de cuentos de hadas.

S Juegos

Se presenta a modo de evasión de las experiencias dolorosas de la realidad.

S Astronomía

Interés por el conocimiento, curiosidad, apertura cognitiva. Potencial para lograr una adaptación social.

• HISTORIA

Descriptiva

s Detalles Concretos

Uso del pensamiento ordinario (común) de carácter rígido que sigue sus hábitos fijos en marcos específicos.

Creativa

S Con Aportes Significativos

Habilidad de llevar a cabo un proceso mental sin marcos rutinarios específicos, siendo capaz de establecer nuevas conexiones entre entidades previamente no relacionadas. Recoge actos valorativos de su experiencia cotidiana.

S Uso de la Imaginación

Pensamiento irracional, productivo, generador espontáneo de ideas. Depende de los rasgos cognitivos y de personalidad del sujeto.

Triage:

Instrumento clínico que se deriva del verbo "trillar" que significa cernir, tamizar, seleccionar. Recopila toda la información general, en relación al motivo de consulta y estado actual del problema por el cual es traído la persona que es identificada como paciente sintomático (niño/a o adolescente) a la Institución. Este es realizado por enfermería en primera instancia y ratificado por el médico en una segunda entrevista.

3.3 Procedimiento

- 1. Se aplicó el instrumento a todos los niños que llegaron a Triage (Admisión) de la DEIDAE de Niños y Adolescentes durante el periodo de Agosto a Diciembre del 2004.*
- 2. A los niños que asistieron cada día a Triage, se les aplicó en una sesión grupal la "técnica del dibujo libre", llegando acumular un promedio de 2 a 3 dibujos por cada niño.*

3. *Realizando el análisis de los dibujos enfatizando:*

a. *Tipo de emociones vertidas: la sesión en cada uno de los dibujos.*

Positivas: *Alegría, sorpresa, cc- s -5: tranquilidad, esperanza, gratitud, cariño.*

Negativas: *Tristeza, hostilidad, rechazo, desesperanza, soledad, minusvalía, miedo, dolor, irritabilidad, "apatía", fastidio, frustración.*

4. *Posteriormente, se construyó una base de datos para los resultados de las pinturas por variables, para así luego realizar el análisis estadístico haciendo uso del paquete estadístico SPSS versión 12.5 en español a las pruebas correspondientes a los niveles de medición.*

5. *Se analizó descriptivamente los resultados obtenidos, tomando en cuenta frecuencias y porcentajes, y describiendo de acuerdo a sexo, edad y sub clasificación de cada variable.*

6. *Luego se aplicó una prueba de distribución normal para determinar el coeficiente de correlación que utilizaremos con nuestras variables.*

7. *Finalmente, se correlacionaron los contenidos y las historias con los tipos de colores.*

Variables

- *Dibujo Libre, es el dibujo que realiza espontáneamente un niño entre 04 y 11 años, usando como material hojas en blanco y temperas.*
- *Reacciones emocionales frecuentes expresadas por el niño al momento de ejecutar el dibujo.*

CAPITULO IV

RESULTADOS

Los resultados de la investigación se presentan a continuación habiendo sido organizados según los objetivos planteados. Para mantener un orden de interpretación, se han analizado inicialmente los resultados que responden a los objetivos específicos, para de esta manera llegar a la conclusión esperada en el objetivo general, motivo de nuestra investigación.

Tabla 4: Tipos de trazo.

Tipo de Trazo	Fr	%
Calidad de Línea: Continua	70	59.8
Calidad de Línea: Dentada	7	6
Calidad de Línea: Fragmentada	27	23.1
Calidad de Línea: Temblorosa	1	0.9
Calidad de Línea: Refuerzo	14	12
Presión: Fuerte	30	25.6
Presión: Común	69	59
Presión: Limitada	3	2.6
Presión: Esfumada	11	9.4

En la tabla 4, se presentan los tipos de trazo de la muestra, subdivididos en calidad de línea (5 subtipos) y presión (4 subtipos). Dentro de la subdivisión calidad de línea, el de mayor frecuencia es la continua (59.8%) y la de menor frecuencia es la temblorosa (0.9%). En la subdivisión presión, la común presenta mayor frecuencia (59%), y la de menor frecuencia es la limitada (2.6%).

Tabla 5: Tipos de trazo, según Sexo.

Tipo de Trazo	Fr	Mujeres %	Hombres	
			Fr	%
<i>Calidad de Línea: Continua</i>	35	61.4	35	58.3
<i>Calidad de Línea: Dentada</i>	2	3.5	5	8.3
<i>Calidad de Línea: Fragmentada</i>	12	21.1	15	25
<i>Calidad de Línea: Temblorosa</i>	0	0	1	1.7
<i>Calidad de Línea: Refuerzo</i>	8	14	6	10
<i>Presión: Fuerte</i>	12	21	18	30
<i>Presión: Común</i>	36	63.2	33	55
<i>Presión: Limitada</i>	1	1.8	2	3.3
<i>Presión: Esfumada</i>	6	10.5	5	8.3

En la tabla 5, se presentan los tipos de trazo, según sexo, de la muestra, subdivididos en calidad de línea (5 subtipos) y presión (4 subtipos). Dentro de la subdivisión calidad de línea, el de mayor frecuencia es la continua, en ambos sexos (femenino: 61.4%; masculino: 58.3%) y la de menor frecuencia continua siendo la temblorosa (femenino: 0%; masculino: 1.7%). En cuanto a la subdivisión presión, la común continua presentando mayor frecuencia (femenino: 63.2%; masculino: 55%), y la de menor frecuencia sigue siendo la limitada (femenino: 1.8%; masculino: 3.3%).

Tabla 6: Tipos de trazo, según edad.

Tipo de Trazo	Pre escolar		Escolar		Púberes	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%
<i>Calidad de Línea: Continua</i>	11	40.7	38	66.7	21	63.6
<i>Calidad de Línea: Dentada</i>	2	7.4	4	7	1	3
<i>Calidad de Línea: Fragmentada</i>	8	29.6	13	22.8	6	18.2
<i>Calidad de Línea: Temblorosa</i>	0	0	1	1.8	0	0
<i>Calidad de Línea: Refuerzo</i>	6	22.2	3	5.3	5	15.2
<i>Presión: Fuerte</i>	6	22.2	14	24.6	10	30.3
<i>Presión: Común</i>	15	55.6	33	57.9	21	63.6
<i>Presión: Limitada</i>	2	7.4	1	1.8	0	0
<i>Presión: Esfumada</i>	2	7.4	7	12.3	2	6.1

En la tabla 6, se presentan los tipos de trazo, según edad, de la muestra, subdivididos en calidad de línea (5 subtipos) y presión (4 subtipos). Dentro de la subdivisión calidad de línea, el de mayor frecuencia es la continua, en los tres grupos etéreos (pre escolar: 40.7%; escolar: 66.7% y púberes: 63.6%) y la de menor frecuencia continua siendo la temblorosa (pre escolar y púberes: 0%; escolar: 1.8%). En cuanto a la subdivisión presión, la común continua presentando mayor frecuencia (pre escolar: 55.6%; escolar: 57.9% y púberes: 63.6%), y la de menor frecuencia sigue siendo la limitada (pre escolar: 7.4%; escolar: 1.8% y púberes: 0%).

Tabla 7: Tipos de Formas, según la inestructuras

Tipo de Formas	Fr	%
<i>F. Inestructuradas: Garabato Desordenado</i>	46	39.3
<i>F. Inestructurada: Garabato Controlado</i>	72	61.5
<i>F. Inestructuradas: Garabato con Nombre</i>	44	37.6
<i>F. Estructurada: Dibujo Pre-Esquemático</i>	11	9.4
<i>F. Estructurada: Dibujo Esquemático</i>	57	48.7
<i>F. Estructurada: Dibujo Abstracto</i>	1	0.9

En la tabla 7, se presentan los tipos de forma, subdivididos en inestructuradas (3 subtipos) y estructurada (3 subtipos). Dentro de la subdivisión inestructuradas, el de mayor frecuencia es el garabato controlado (61.5%). En la subdivisión estructurada, el dibujo esquemático presenta mayor frecuencia (48.7%), y la de menor frecuencia es el dibujo abstracto (0.9%).

Tabla 8: Tipos de formas, según sexo.

Tipo de Formas	Mujeres		Hombres	
	Fr	%	Fr	%
<i>F. Inestructuradas: Garabato Desordenado</i>	20	35.1	26	43.3
<i>F. Inestructuradas: Garabato Controlado</i>	36	63.2	36	60

<i>F. Inestructuradas: Garabato con Nombre</i>	21	36.8	23	38.3
<i>F. Estructurada: Dibujo Pre-Esquemático</i>	4	7	7	11.7
<i>F. Estructurada: Dibujo Esquemático</i>	32	56.1	25	41.7
<i>F. Estructurada: Dibujo Abstracto</i>	0	0	1	1.7

En la tabla 8, se presentan los tipos de forma, según sexo, de la muestra, subdivididos en inestructuradas (3 subtipos) y estructurada (3 subtipos). Dentro de la subdivisión inestructuradas, el de mayor frecuencia continua siendo garabato controlado, en ambos sexos (femenino: 36.8%; masculino: 38.3%). En cuanto a la subdivisión estructurada, el dibujo esquemático continúa presentando mayor frecuencia (femenino: 56.1%; masculino: 41.7%), y la de menor frecuencia sigue siendo el dibujo abstracto (femenino: 0%; masculino: 1.7%).

Tabla 9: Tipos de formas, según Escolaridad

Tipo de Formas	Pre escolar		Escolar		Púberes	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%
<i>F. Inestructuradas: Garabato Desordenado</i>	19	70.4	21	36.8	6	18.2
<i>F. Inestructuradas: Garabato Controlado</i>	7	25.9	38	66.7	27	81.8
<i>F. Inestructurada: Garabato con Nombre</i>	19	70.4	19	33.3	6	18.2
<i>F. Estructurada: Dibujo Pre-Esquemático</i>	3	11.1	4	7	4	12.1
<i>F. Estructurada: Dibujo Esquemático</i>	5	18.5	29	50.9	23	69.7
<i>F. Estructurada: Dibujo Abstracto</i>	0	0	1	1.8	0	0

En la tabla 9, se presentan los tipos de formas, según edad, de la muestra, subdivididos en inestructuradas (3 subtipos) y estructuradas (3 subtipos). Dentro de la subdivisión inestructuradas, el de mayor frecuencia es garabato controlado, en los grupos escolar (66.7%) y púberes (81.8%); en el grupo pre escolar, el garabato desordenado es el de mayor frecuencia: (70.4%). En cuanto a la subdivisión estructurada, el dibujo esquemático continua presentando

mayor frecuencia (pre escolar: 18.5%; escolar: 50.9% y púberes: 69.7%), y la de menor frecuencia sigue siendo el dibujo abstracto (pre escolar y púberes: 0%; escolar: 1.8%).

Tabla 10: Tipo de Color

Tipo de Color	Fr	%
<i>C. Básicos: Azul</i>	85	72.6
<i>C. Básicos: Verde</i>	101	86.3
<i>C. Básicos: Rojo</i>	86	73.5
<i>C. Básicos: Amarillo</i>	68	58.1
<i>C. Auxiliares: Violeta</i>	11	9.4
<i>C. Auxiliares: Marrón</i>	90	76.9
<i>C. Auxiliares: Negro</i>	77	65.8
<i>C. Auxiliares: Gris</i>	33	28.2

En la tabla 10, se presentan los tipos de color de la muestra, subdivididos en básicos (4 subtipos) y auxiliares (4 subtipos). Dentro de la subdivisión básicos, el de mayor frecuencia es el verde (86.3%) y el de menor frecuencia es el amarillo (58.1%). En la subdivisión auxiliares, el color marrón presenta mayor frecuencia (76.9%), y el de menor frecuencia es violeta (9.4%).

Tabla 11: Tipo de Color

Tipo de Color	Mujeres		Hombres	
	Fr	%	Fr	%
<i>C. Básicos: Azul</i>	44	77.2	41	68.3
<i>C. Básicos: Verde</i>	50	87.7	51	85
<i>C. Básicos: Rojo</i>	46	80.7	40	66.7
<i>C. Básicos: Amarillos</i>	41	71.9	27	45
<i>C. Auxiliares: Violeta</i>	9	15.8	2	3.3
<i>C. Auxiliares: Marrón</i>	50	87.7	40	66.7
<i>C. Auxiliares: Negro</i>	39	68.4	38	63.3
<i>C. Auxiliares: Gris</i>	16	28.1	17	28.3

En la tabla 11, se presentan los tipos de color, según sexo, de la muestra, subdivididos en básicos (4 subtipos) y auxiliares (4 subtipos). Dentro de la subdivisión básicos, el de mayor frecuencia continua siendo el verde, en ambos sexos (femenino: 87.7%; masculino: 85%). En cuanto a la subdivisión auxiliares, el color marrón continúa presentando mayor frecuencia (femenino: 87.7%; masculino: 66.7%), y la de menor frecuencia sigue siendo el color violeta (femenino: 15.8%; masculino: 3.3%).

Tabla 12: Tipo de color, según edad.

Tipo de Color	Pre escolar		Escolar		Púberes	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%
C. Básicos: Azul	18	66.7	40	70.2	27	81.8
C. Básicos: Verde	23	85.2	51	89.5	27	81.8
C. Básicos: Rojo	21	77.8	40	70.2	25	75.8
C. Básicos: Amarillos	14	51.9	31	54.4	23	69.7
C. Auxiliares: Violeta	1	3.7	5	8.8	5	15.2
C. Auxiliares: Marrón	19	70.4	44	77.2	27	81.8
C. Auxiliares: Negro	15	55.6	38	66.7	24	72.7
C. Auxiliares: Gris	10	37	12	21.1	11	33.3

En la tabla 12, se presentan los tipos de colores, según edad, de la muestra, subdivididos en básicos (4 subtipos) y auxiliares (4 subtipos). Dentro de la subdivisión básicos, el de mayor frecuencia es el verde, en los grupos pre escolar (85.2%) y escolar (89.5%); en el grupo de púberes, el verde y el azul son los de mayor frecuencia: (81.8%). En cuanto a la subdivisión auxiliares, el color marrón continua presentando mayor frecuencia (pre escolar: 70.4%; escolar: 77.2% y púberes: 81.8%), y la de menor frecuencia sigue siendo el color violeta (pre escolar: 3.7%; escolar: 8.8% y púberes: 15.2%).

Tabla 13

Contenidos	Fr	%
<i>Humanos: Figuras Humanas Completas</i>	54	46.2
<i>Humanos: Fig. Humanas distorsionada Completa</i>	5	4.3
<i>Humanos: Parte Fig. Humana</i>	0	0
<i>Humanos: Parte Fig. Hum. distorsionada</i>	0	0
<i>Animales: Animal Completo</i>	54	46.2
<i>Animales: Animal Mitológico</i>	5	4.3
<i>Animales: Parte de Figura Animal</i>	0	0
<i>Animales: Parte de Figura Animal Mitológica</i>	1	0.9
<i>Agresividad: Animales Agresivos</i>	9	7.7
<i>Agresividad: Humanos</i>	0	0
<i>Otros</i>		
<i>Sangre</i>	0	0
<i>Fuego</i>	1	0.9
<i>Muerte</i>	16	13.7
<i>Fenómeno Natural</i>	12	10.3
<i>Naturaleza</i>	41	35
<i>Plantas</i>	27	23.1
<i>Objetos</i>	21	17.9
<i>Arquitectura</i>	27	23.1
<i>Letras, Num, Fig. geom.</i>	4	3.4
<i>Alimento</i>	1	0.9
<i>Paisaje</i>	13	11.1
<i>Juegos</i>	10	8.5
<i>Astronomía</i>	5	4.3

En la tabla 13, se presentan los tipos de contenido de la muestra, subdivididos en contenidos humanos (4 subtipos), contenidos animales (4 subtipos), agresividad (2 subtipos) y otros (13 tipos). Dentro de la subdivisión contenidos humanos, el de mayor frecuencia es figuras humanas completas (46.2%). En la subdivisión contenidos animales, el indicador animal completo presenta mayor frecuencia (46.2%). El indicador de agresividad arroja 7.7% en dibujos cuyos contenidos expresan animales agresivos. En otros, la categoría naturaleza presenta mayor frecuencia (35%).

Tabla 14

Contenidos	Mujeres		Hombres	
	Fr	%	Fr	%
<i>Humanos: Figuras Humanas Completas</i>	33	57.9	21	35
<i>Humanos: Figuras Humanas distorsionada</i>	1	1.8	4	6.7
<i>Humanos: Parte Fig. Hum.</i>	0	0	0	0
<i>Humanos: Parte Fig. Hum. distorsionada</i>	0	0	0	0
<i>Animales: Animal Completo</i>	33	57.9	21	35
<i>Animales: Animal Mitológico</i>	1	1.8	4	6.7
<i>Animales: Parte de Figura Animal</i>	0	0	0	0
<i>Animales: Parte de Figura Animal Mitológica</i>	0	0	1	1.7
<i>Agresividad: Animales Agresivos</i>	3	5.3	6	10
<i>Agresividad: Humanos</i>	0	0	0	0
<i>Otros</i>				
<i>Sangre</i>	0	0	0	0
<i>Fuego</i>	1	1.8	5	0
<i>Muerte</i>	6	10.5	10	16.7
<i>Fenómeno Natural</i>	9	15.8	3	5
<i>Naturaleza</i>	21	36.8	20	33.3
<i>Plantas</i>	19	33.3	8	13.3
<i>Objeto. hechos hombre</i>	8	14	13	21.7
<i>Conceptos Arquitect.</i>	11	19.3	16	26.7
<i>Letras, Num, Fig. geom</i>	1	1.8	3	5
<i>Alimento</i>	1	1.8	0	0
<i>Paisaje</i>	10	17.5	3	5
<i>Juegos</i>	3	5.3	7	11.7
<i>Astronomía</i>	4	7	1	1.7

En la tabla 14, se presentan los tipos de contenidos, según sexo, de la muestra, subdivididos en humanos (4 subtipos), animales (4 subtipos), agresividad (2

subtipos) y otros (13 subtipos). Dentro de la subdivisión humanos, el de mayor frecuencia continua siendo figura humana completa, en ambos sexos (femenino: 57.9%; masculino: 35%). En cuanto a la subdivisión animales, la categoría animal total continúa presentando mayor frecuencia (femenino: 57.9%; masculino: 35%). En los contenidos de agresividad, la categoría animales agresivos presenta un 5.3% para el sexo femenino, a diferencia de un 10% para el sexo masculino. En otros, la categoría naturaleza sigue presentando mayor frecuencia, para ambos sexos (femenino: 36.8%; masculino: 33.3%).

Tabla 15

Contenidos	Preescolar		Escolar		Púberes	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%
Humanos: Figuras Humanas Completas	12	44.4	21	36.8	21	63.6
Humanos: Figuras Humanas distorsionada	0	0	5	8.8	0	0
Humanos: Parte Fig. Hum.	0	0	0	0	0	0
Humanos: Parte Fig. Hum. Diferida	0	0	0	0	0	0
Animales: Animal Completo	12	44.4	21	36.8	21	63.6
Animales: Animal Mitológico	0	0	5	8.8	0	0
Animales: Parte de Figura Animal	0	0	0	0	0	0
Animales: Parte de Figura Animal Mitológica	0	0	0	0	1	3
Agresividad: Animales Agresivos	2	7.4	5	8.8	2	6.1
Agresividad: Humanos	0	0	0	0	0	0
Otros						
Sangre	0	0	0	0	0	0
Fuego	0	0	0	0	1	3
Muerte	5	18.5	9	15.8	2	6.1
Fenómeno Natural	3	11.1	4	7	5	15.2
Naturaleza	3	11.1	21	36.8	17	51.5
Plantas	4	14.8	15	26.3	8	24.2
Objet. hechos hombre	6	22.2	10	17.5	5	15.2
Arquitectura	9	33.3	13	22.8	5	15.2
Letras, Num, Fig. geom.	3	11.1	1	1.8	0	0
Alimento	1	3.7	0	0	0	0
Paisaje	1	3.7	7	12.3	5	15.2
Juegos	4	14.8	3	5.3	3	9.1
Astronomía	0	0	3	5.3	2	6.1

En la tabla 15, se presentan los contenidos de agresividad, según edad, de la muestra, subdivididos en humanos (4 subtipos), animales (4 subtipos), agresividad (2 subtipos) y otros (13 subtipos). Dentro de la subdivisión humanos, el de mayor frecuencia continúa siendo figura humana completa (pre escolares: 44.4%, escolares: 36.8% y púberes: 63.6%). En la subdivisión animales, animal completo presenta mayor frecuencia: (pre escolares: 44.4%, escolares: 36.8% y púberes: 63.6%). La agresividad se es expresada en dibujos representados por animales agresivos (pre escolar: 7.4%; escolar: 8.8% y púberes: 6.1%). En otros, la categoría arquitectura presenta mayor frecuencia en los pre escolares (33.3%) y la naturaleza presenta mayor frecuencia en los escolares (36.8%) y púberes (51.5%).

Tabla 16: Tipo de Historia según Detalles descriptivas

Tipo de Historia	Fr	%
<i>Descriptivas: Detalles Concretos</i>	64	54.7
<i>Creativas: Aportes Significativos</i>	21	17.9
<i>Creativas: Uso de la imaginación</i>	4	3.4

En la tabla 16, se presenta los resultados para tipos de historia, sub clasificados en descriptivas (1 subtipo) y creativas (2 subtipos). La categoría descriptiva de detalles concretos presenta un 54.7%. En la subdivisión creativas, la categoría aportes significativos presenta mayor frecuencia (17.9%).

Tabla 17: Tipos de historias, según sexo.

Tipo de Historia	Mujeres		Hombres	
	Fr	%	Fr	%
<i>Descriptivas: Detalles Concretos</i>	34	59.6	30	50
<i>Creativas: Aportes Significativos</i>	10	17.5	11	18.3
<i>Creativas: Uso de la imaginación</i>	0	0	4	6.7

En la tabla 17, se presenta los resultados para tipos de historia, sub clasificados en descriptivas (1 subtipo) y creativas (2 subtipos), según sexo. La categoría

descriptiva de detalles concretos presenta un 59.6%, para el sexo femenino, y un 50% para el sexo masculino. En la subdivisión creativas, la categoría aportes significativos presenta mayor frecuencia para ambos sexos (femenino: 17.5%; masculino: 18.3%).

Tabla 18: Tipos de historias, según edad.

Tipo de Historia	Pres escolar		Escolar		Púberes	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%
Descriptivas: Detalles Concretos	21	77.8	27	47.4	16	48.5
Creativas: Aportes Significativos	3	11.1	13	22.8	5	15.2
Creativas: Uso de la imaginación	0	0	3	3	1	3

En la tabla 18, se presenta los resultados para tipos de historia, sub clasificados en descriptivas (1 subtipo) y creativas (2 subtipos), según edad. La categoría descriptiva de detalles concretos presenta un 77.8% para la edad pre escolar, un 47.4% para la edad escolar, y un 48.5% para los púberes. En la subdivisión creativas, la categoría aportes significativos presenta mayor frecuencia los tres grupos etéreos (pre escolar: 11.1%; escolar: 22.8% y púberes: 15.2%).

	Tota Contenió Humano	Tota Contenido Animale	Tota Contenido Agresividad	Tota Colore Básico	Tota Colore Auxiliare
Kolmogorov Smirnov	3.70	3.75	2.76	2.62	2.78
Asymp. Sig. (2-	.00	.00	.00	.00	.00
a. Test de distribución Normal, b. Calculado desde la data. P < 0.05					

Tabla 19: Prueba Kolmogorov-Smirnov de bondad de ajuste para los totales de contenidos y colores

En la tabla 19, se presentan los resultados para la prueba K-S de una muestra para los totales de contenido y colores. Con valor de significancia menores a 0.05, lo que indica que los datos no están

distribuidos dentro de la distribución normal; por lo tanto, utilizaremos estadísticos de correlación no paramétricos.

Tabla 20: Correlación de Spearman para los totales de contenidos y colores.

	Total de Contenidos Humanos	Total de Contenidos Animales	Total de Contenidos Agresividad	Colores Básicos	Colores Auxiliares
Total de Contenidos Humanos	-	.983**	-0.198*	-0.128	-0.118
Total de Contenidos Animales	0.983**	-	-0.188*	0.147	0.126
Total de Contenidos Agresividad	-0.198*	-0.188*	-	0.162	0.092
Colores Básicos	0.128	0.147	0.162	-	0.046
Colores Auxiliares	0.118	0.126	0.092	0.046	-

En la tabla 20, se presenta la Correlación de Spearman entre los totales de contenidos y colores, tomando en cuenta tres criterios de análisis de correlación (coeficiente de correlación, signo y significancia). Se determina que existe relación entre contenidos humanos y contenidos animales, lo cual significa que los niños que realizaron en sus dibujos contenidos humanos, en la mayoría de casos realizan a su vez contenidos animales, de lo que podemos deducir que existe una fuerte asociación entre ambos contenidos. A diferencia, de lo que sucede con los contenidos humanos-agresivos, y contenidos animales-agresivos, en estos casos, los niños que realizaron en sus dibujos contenidos humanos y animales, no realizaron contenidos de agresividad, evidenciando una relación inversa (a mayor contenidos humanos y/o animales en un dibujo, menos contenidos agresivos se presentarán).

Tabla 21. Prueba Kolmogorov - Smirnov de bondad de ajuste para los totales de colores e historias

	<i>Historia Descriptivas Detalle Concreto</i>	<i>Historia Creativas Aporte Significativo</i>	<i>Historia Creativas Uso de imaginado</i>	<i>Tota Colore Básico</i>	<i>Tota Colore Auxiliare</i>
<i>Kolmogorov-Smirnov</i>	3.94	5.40	5.84	2.62	2.78
<i>Asymp. Sig. (2-</i>	.00	.00	.00	.00	.00

En la tabla 21, se presentan los resultados de la prueba K-S de una muestra para los totales de tipos de historia y colores. Con valor de significancia menores a 0.05, lo que indica que los datos no están distribuidos dentro de la distribución normal; por lo tanto, utilizaremos estadísticos de correlación no paramétricos.

Tabla 22. Correlación de Spearman para los totales de colores e historias.

	<i>Historias Descriptivas: Detalles Concretos</i>	<i>Historias Creativas: Aportes Significativos</i>	<i>Historias Creativas: Uso de la imaginación</i>	<i>Colores Básicos</i>	<i>Colores Auxiliares</i>
<i>Historias Descriptivas: Detalles Concretos</i>	-	-0.514**	-0.112	-0.043	-0.014
<i>Historias Creativas: Aportes Significativos</i>	-0.514"	-	-0.088	-0.211*	-0.079
<i>Historias Creativas: Uso de la imaginación</i>	-0.112	-0.088	-	0.051	-0.219*
<i>Colores Básicos</i>	-0.043	-0.211*	0.051	-	0.046
<i>Colores Auxiliares</i>	0.014	0.079	-0.219*	0.046	-

En la tabla 22, se presenta la Correlación de Spearman entre contenidos y tipos de colores. Tomando en cuenta tres criterios de análisis de correlación (coeficiente de correlación, signo y significancia).

Se determina que existe relación significativa, débil e inversa entre las historias creativas: aportes significativos y los colores básicos, esto quiere decir que, a más historias creativas con aportes significativos exprese el niño, menos colores básicos utilizará.

Además encontramos una correlación significativa, débil e inversa entre historias creativas con uso de la imaginación y colores auxiliares. Esto nos dice que, a más historias creativas con uso de imaginación realice el niño, menos colores auxiliares utilizará en el proceso.

Observamos también una relación significativa, moderada e inversa, entre historias creativas: aportes significativos e historias descriptivas: detalles concretos, esto nos indica que mientras más historias con aportes significativos realice el niño, menos historias descriptivas con detalles concretos usará.

Tabla 23: Prueba Kolmogorov - Smirnov de bondad de ajuste para los indicadores de Ansiedad, Depresión y Maltrato.

	Indicadores de Ansiedad	Indicadores de Depresión	Indicadores de Maltrato
Kolmogorov-Smirnov Z	3.27	2.27	2.85
Asymp. Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000

a. Test de distribución

b. Calculado desde la data. _ $p < 0.05$

En la tabla 23, se presentan los resultados de la prueba K-S de una muestra para los totales de tipos de historia y colores. Con valor de significancia menores a 0.05, lo que indica que los datos no están distribuidos dentro de la distribución normal; por lo tanto, utilizaremos estadísticos de correlación no paramétricos

	Tipo de Forma	Tipo de Historia	Tipo de contenido	Tipo de Trazo	Tipo de Color
<i>Ansiedad</i>	<i>Forma inestructuradas Garabato con Nombre</i>	<i>Historias Creativas Aportes Significativos</i>	<i>Otros Letras números Fig. Geom.</i>	<i>Calidad de línea: Fragmentada</i>	<i>Negro</i>
<i>Depresión</i>	<i>Forma Estructurada Dibujo Pre Esquemático</i>	<i>Historias Creativas Aportes Significativos</i>	<i>Otros Arquitectura</i>	<i>Calidad de línea: Fragmentada</i>	<i>Negro</i>
<i>Maltrato</i>	<i>Forma inestructuradas: garabato Desordenado</i>	<i>Historias Creativas Aportes Significativos</i>	<i>Agresivida: Animales agresivos</i>	<i>Calidad de línea: Fragmentada</i>	<i>Gris</i>

En la tabla 24, se presentan las características predominantes en los dibujos de niños con problemas emocionales que presentan indicadores emocionales de Ansiedad, Depresión y Maltrato.

En los niños con indicadores emocionales de ansiedad, predominan la forma inestructuradas: garabato con nombre, historias creativas con aportes significativos, contenidos de letras, números y figuras geométricas, trazo con calidad de línea fragmentada y color negro.

En los niños con indicadores emocionales de depresión, predominan la forma estructurada: dibujo pre esquemático, historias creativas con aportes significativos, contenidos de arquitectura, trazo con calidad de línea fragmentada y color negro.

En los niños con indicadores emocionales de maltrato, predominan la forma inestructuradas: garabato desordenado, historias creativas con aportes significativos, contenidos de agresividad con animales agresivos, trazo con calidad de línea fragmentada y color gris.

Tabla 25: Características Predominantes en los dibujos de niños con problemas emocionales que presentan indicadores de Ansiedad, Depresión y Maltrato, de acuerdo a sexo.

	Tipo de forma		Tipo de Historia		Tipo de Contenido		Tipo de trazo		Tipo de color	
	Muj.	Homb.	Muj.	Homb.	Muj.	Homb.	Muj.	Homb	Homb	Muj.
ansiedad	Forma inestruc. Garabato Desord.	Forma inestruc. Garabato Desord.	Historias Descrip. Detalles concretos	Historias Creativas Aportes Significativos	Otros. Naturaleza	Otros. Arquitect .	Presión: Esfumada	Presión Esfumada	Verde	Negro
Depresion	Forma inestruc. Garabato Desord.	Forma estruct.. dibujo pre esquem.	Historias Creativas Aportes Significativos	Historias Creativas Aportes Significativos	Otros. Naturaleza	Otros. Arquitect .	Calidad de línea Fragmentada	. Calidad de línea Fragmentada	Verde	Negro
Maltrato	Forma inestruc. Garabato Desord.	Forma estruct.. dibujo pre esquem.	Historias Creativas Aportes Significativos	Historias Creativas Aportes Significativos	Otros. Animales Agresiv.	Agresiv. Animales Agresiv.	Calidad de Línea Fragmentada	Calidad de línea Fragmentada	gris	gris

En la tabla 25, se presentan las características predominantes en los dibujos de niños con problemas emocionales que presentan indicadores emocionales de Ansiedad, Depresión y Maltrato, de acuerdo a sexo.

En los niños con indicadores emocionales de ansiedad, para las mujeres predominan la forma inestructuradas: garabato desordenado, historias descriptivas con detalles concretos, contenidos de naturaleza, trazo con calidad de línea fragmentada y color verde; En los hombres predominan la forma inestructuradas: garabato desordenado, historias creativas con aportes significativos, contenidos de arquitectura, trazos con presión esfumada y color negro.

En los niños con indicadores emocionales de depresión, para las mujeres predominan la forma inestructuradas: garabato desordenado, historias creativas con aportes significativos, contenidos de naturaleza, trazo con calidad de línea fragmentada y color verde; En los hombres predominan la forma estructurada: dibujo pre esquemático, historias creativas con aportes

significativos, contenidos de arquitectura, calidad de línea fragmentada y color negro.

En los niños con indicadores emocionales de maltrato, para las mujeres predominan la forma inestructurada: garabato desordenado, historias creativas con aportes significativos, contenidos de agresividad con animales agresivos, trazo con calidad de línea fragmentada y color gris. En los hombres predominan la forma estructurada dibujo pre esquemático, historias creativas con aportes significativos, contenidos de agresividad con animales agresivos, trazo con calidad de línea fragmentada y color gris.

Tabla 26. Características Predominantes en los dibujos de niños con problemas emocionales que presentan indicadores de Ansiedad, Depresión y Maltrato, de acuerdo a grupo etáreo

	Tipo de forma		Tipo de Historia		Tipo de Contenido			Tipo de trazo		Tipo de color	
	Pre Esc.	Esc.	Pub	Pre Esc.	Esc	Pub	Pre Esc	Pub	Pre Esc	Esc.	
ansiedad	Forma Estruct. dibujo Pre Esquem..	Forma inestruc. Garabato Con Nombre	Forma inestruc. Garabato Con Nombre	Historias Descrip. Detalles concretos	Historias Descrip. Aportes Signfic.	Historias Descrip. Aportes Signfic	Otros: letras num. Fig Geom.	Agresiv. Anim Agresiv.	Otros arquit.	Cali. De liena Fragn.	
Depresion	Forma Estruct. dibujo Pre Esquem..	Forma inestruc. Garabato Con Nombre	Forma inestruc. Garabato Con Nombre	Historias Descrip. Detalles concretos	Historias Descrip. Aportes Signfic	Historias Descrip. Aportes Signfic .	Otros: letras num. Fig Geom	. Agresiv. Anim Agresiv.	Otros arquit.	Cali. De liena Fragn.	
Maltrato	Forma Estruct. dibujo Pre Esquem...	Forma inestruc. Garabato Con Nombre	Forma inestruc. Garabato Con Nombre	Historias Descrip. Detalles concretos	Historias Descrip. Aportes Signfic .	Historias Descrip. Aportes Signfic	Otros: letras num. Fig Geom	Agresiv. Anim Agresiv.	Otros arquit.	Cali. De liena Fragn.	

En la tabla 26, se presentan las características predominantes en los dibujos de niños con problemas emocionales que presentan indicadores emocionales de Ansiedad, Depresión y Maltrato, de acuerdo a grupo etáreo. En los niños con indicadores emocionales de ansiedad, para los pre escolares, predominan la forma estructurada: dibujo pre esquemático,

historias descriptivas con detalles concretos, contenidos de letras, números y figuras geométricas, trazos con calidad de línea fragmentada y color gris; para los escolares predominan la forma inestructurada: garabato con nombre, historias creativas con aportes significativos, contenidos de agresividad con animales agresivos, trazo con calidad de línea fragmentada y color negro; para los púberes predominan la forma inestructurada: garabato con nombre, historias creativas con aportes significativos, contenidos de arquitectura, trazo con presión esfumada y color rojo.

En los niños con indicadores emocionales de depresión, para los pre escolares, predominan la forma estructurada: dibujo pre esquemático, historias descriptivas con detalles concretos, contenidos de letras, números y figuras geométricas, trazos con calidad de línea fragmentada y color azul; para los escolares predominan la forma inestructurada: garabato con nombre, historias creativas con aportes significativos, contenidos de agresividad con animales agresivos, trazo con calidad de línea fragmentada y color negro; para los púberes predominan la forma estructurada: dibujo pre esquemático, historias creativas con aportes significativos, contenidos de arquitectura, trazo con presión esfumada y color rojo.

En los niños con indicadores emocionales de maltrato, para los pre escolares, predominan la forma estructurada: dibujo pre esquemático, historias descriptivas con detalles concretos, contenidos agresivos con animales agresivos, trazos con calidad de línea fragmentada y color gris; para los escolares predominan la forma inestructurada: garabato con nombre, historias creativas con. aportes significativos, contenidos agresivos con animales agresivos, trazo con calidad de línea fragmentada y color gris; para los púberes predominan la forma inestructurada: garabato con nombre, historias creativas con aportes significativos, contenidos de agresividad con animales agresivos, trazo con presión esfumada y color rojo.

DISCUSIÓN

Franck (op. cit.), en un trabajo encaminado a valorar las hipótesis que se extraen del uso de Rorschach, realizó una completa revisión de los estudios acerca de las respuestas emocionales al color, sacando una conclusión bastante unánime respecto de su importancia. Siendo así, no es de extrañar que las preferencias puedan cambiar, en un mismo sujeto, dependiendo de su estado de ánimo. Más allá de que constatación de que el color y la emoción están relacionados, llega a establecer una tipología acerca de cómo es esa relación, es algo que resulta muy complicado. En nuestro estudio los niños con problemas emocionales evidenciaron claras características predominantes en el uso de determinados colores en sus dibujos. Dentro de los colores básicos, utilizaron mayormente el color verde. En los colores auxiliares, utilizaron con mayor frecuencia el color marrón. Es así que, los planteamientos de Franck coinciden con los nuestros, haciéndose evidente la predominancia significativa de determinados colores en los niños con problemas emocionales.

Dumarier (op. cit.) cita un estudio realizado a partir del trabajo original de Allesch (op. cit.) donde se utilizan pares opuestos (activo-pasivo) para categorizar el contenido afectivo de los colores; planteando cómo la personalidad y el estado afectivo momentáneo deshacen la preferencia por determinados colores. La idea de asociar colores a ciertos conceptos relacionados con las preferencias, ya sean afectivas o no, alcanza su mayor complejidad gracias a la técnica del diferenciador semántico utilizada por Osgood (op. cit.). El equipo de Osgood utilizó como método experimental, la técnica del diferenciador semántico, basada en el estudio de distintos factores de atribución de contenido a los distintos estímulos. Aunque Osgood y colaboradores ensayaron en su análisis hasta ocho factores distintos, tres fueron los que dieron un resultado más claro: los de evaluación, potencial y actividad.

En nuestra investigación los contenidos en la mayoría de dibujos de los niños con indicadores emocionales de ansiedad y depresión se referían a

letras, números o figuras geométricas, donde se presentaba con predominancia el color negro. El contenido frecuente, en los dibujos de niños con indicadores de maltrato era de agresividad, presentándose asociados al color gris, salvo en el grupo de púberes donde predominaba el color rojo. Al asociar colores notamos significancia entre ciertos contenidos y determinados colores, tal y como los planteamientos de diferenciación de Osgood y su equipo. Dentro del mismo estudio, el amarillo resulta ser el color más fuerte según el factor de evaluación. Los resultados del presente estudio indican que el amarillo es el color de menor uso por los niños con problemas emocionales y por lo tanto no puede ser un factor fuerte que permita evaluación, hecho que se contrasta con lo planteado por Osgood en el estudio anteriormente mencionado. Como relata Bustamante (op. cit.) "el color que prime en los gráficos definirá algunos rasgos infantiles", consideración que ha sido comprobada clínicamente en diversos estudios.

A través de ellos podemos identificar las proyecciones psicológicas de los niños: rojo y colores intensos, están muy relacionado con la energía vital y, posiblemente, con la agresividad, tanto por parte del niño como de sus padres; un exceso de negro y trazos oscuros puede revelar profunda tristeza, abandono y hasta depresión; además denota ansiedades y temores; los colores azules y tono suaves, se relaciona con tranquilidad, por lo general es más utilizado en niños sosegados y que poseen seguridad familiar.

Los hallazgos de nuestro estudio en púberes, evidencian indicadores emocionales de ansiedad, depresión y maltrato, expresaron en sus dibujos mayor uso del color rojo; esto relacionado con contenidos de agresividad, concuerda con lo planteado por Bustamante. La mayoría de la muestra con indicadores emocionales de ansiedad y depresión, realizó dibujos donde predominaba el color negro, en los dibujos del grupo con indicadores emocionales de maltrato, predominó el color gris. Con esto

aceptamos la relación que Bustamante realiza entre el uso del color negro y los trazos oscuros, y la tristeza, abandono y depresión.

En nuestros hallazgos, para los sujetos con indicadores emocionales de depresión del grupo etáreo pre escolar predominó el color azul, con lo cual se contrasta con el planteamiento de Bustamante acerca de la relación de dicho color con la tranquilidad, y que señala que es mayormente usado por niños sosegados y que poseen seguridad familiar. Siguiendo a Aulagnier (op. cit.), en lo que denomina "movimientos de apertura", es menester detectar, junto al qué, de lo que inconscientemente el niño plantea, el cómo lo hace; vale decir, de qué recursos dispone o qué recursos puede movilizar par desplegar la problemática que atraviesa o los sufrimientos que lo afligen. En nuestros resultados, los niños con indicadores emocionales de ansiedad, pre escolares, predominan la forma estructurada: dibujo pre esquemático, historias descriptivas con detalles concretos, contenidos de letras, números y figuras geométricas, trazos con calidad de línea fragmentada y color gris; para los escolares predominan la forma inestructurada: garabato con nombre, historias creativas con aportes significativos, contenidos de agresividad con animales agresivos, trazo con calidad de línea fragmentada y color negro; para los púberes predominan la forma inestructurada: garabato con nombre, historias creativas con aportes significativos, contenidos de arquitectura, trazo con presión esfumada y color rojo. En los niños con indicadores emocionales de depresión, para los pre escolares, predominan la forma estructurada: dibujo pre esquemático, historias descriptivas con detalles concretos, contenidos de letras, números y figuras geométricas, trazos con calidad de línea fragmentada y color azul; para los escolares predominan la forma inestructurada: garabato con nombre, historias creativas con aportes significativos, contenidos de agresividad con animales agresivos, trazo con calidad de línea fragmentada y color negro; para los púberes predominan la forma estructurada: dibujo pre esquemático, historias creativas con aportes

significativos, contenidos de arquitectura, trazo con presión esfumada y color rojo.

En los niños con indicadores emocionales de maltrato, para los pre escolares, predominan la forma estructurada: dibujo pre esquemático, historias descriptivas con detalles concretos, contenidos agresivos con animales agresivos, trazos con calidad de línea fragmentada y color gris; para los escolares predominan la forma inestructurada: garabato con nombre, historias creativas con aportes significativos, contenidos agresivos con animales agresivos, trazo con calidad de línea fragmentada y color gris; para los púberes predominan la forma inestructurada: garabato con nombre, historias creativas con aportes significativos, contenidos de agresividad con animales agresivos, trazo con presión esfumada y color rojo. Estos resultados nos dejan clara evidencia de las diferentes formas y recursos que utiliza el niño para expresar su problemática emocional, que va a concordar con lo planteado por Aulagnier.

Rodolfo (op. cit.) menciona que la pasión por fijar significados debe legitimarse a través de un trabajo del analista sobre las formas concretas que asume la figura en un caso dado y no asignado un sentido hipotético y despreocupándose de ellas. El análisis de formas, previa sub división que se hizo en los dibujos de los niños con problemas emocionales, nos indicó que dentro de la subdivisión inestructuradas, la de mayor frecuencia es el garabato controlado (61.5%) y en la subdivisión estructurada: el dibujo esquemático presenta mayor frecuencia (48.7%).

CONCLUSIONES

Utilizando el dibujo del niño como instrumento diagnóstico se puede determinar la presencia de problemas emocionales, a través de la expresión de diferentes indicadores clínicos y psicológicos.

Los niños y niñas con problemas emocionales, expresan en sus dibujos, trazos con calidad de línea continua y presión común. Los niños y niñas con problemas emocionales usan, generalmente, en sus dibujos, figuras con formas inestructuradas de tipo garabato controlado, y de forma estructurada de tipo dibujo esquemático.

Los niños de ambos sexos con problemas emocionales, presentan generalmente en sus dibujos, el color básico verde, y el color auxiliar marrón. Los niños con problemas emocionales expresan en sus dibujos, contenidos humanos, animales y agresivos. Existiendo sólo fuerte asociación entre contenidos humanos y animales.

Los niños con problemas emocionales expresan historias descriptivas con detalles concretos e historias creativas con aportes significativos.

Existe relación significativa, débil e inversa entre las historias creativas: aportes significativos y colores básicos; así como entre historias creativas con uso de la imaginación y colores auxiliares. A la vez, también existe relación significativa, moderada e inversa, entre historias creativas: aportes significativos e historias descriptivas: detalles concretos.

RECOMENDACIONES

Es importante señalar que la investigación realizada puede servir de base para la realización de estudios posteriores; por ejemplo, de rasgo estado individual, para determinar las variaciones en la expresión de colores como de acuerdo al estado de ánimo situacional. Los indicadores establecidos para analizar los dibujos deberían ser tomados en consideración como criterios diagnósticos en la evaluación clínica psicológica de ansiedad, depresión y maltrato. El estudio puede verse complementado con investigaciones posteriores, en donde se enfatice el análisis cualitativo, de las características del dibujo infantil, que no hayan sido consideradas

Al ser utilizada por psicólogos clínicos del área infantil, la investigación realizada podría hacer hito, debido a que establece una aproximación diagnóstica en base a estados emocionales predominantes.

REFERENCIAS

1. ACKOSCHKY, J. y colaboradores *Artes v Escuela-Aspectos curriculares v didácticos de la educación artística Buenos Aires. - 2008*
2. ALLISON, B. *The Relationship of Intelligence to Ability in Art Journal of Educational Research California: 2009*
3. ARIETI, S. *La Creatividad México P.F.: Fondo de Cultura Económico.- 2006*
4. ARNHEIM, R. *Hacia una Psicología del Arte: Arte v entropía Madrid: Alianza Editorial. 2001*
5. BACHS, J. *El Test de los Garabatos Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. 2007*
6. BARTOLOMEIS, F. *El Color del Pensamiento v los Sentimientos Madrid: Editorial Octaedro. 2010*
7. BUSTAMANTE, J. *Psicología Infantil - Revista del Comercio. Vol. 1 Lima: Editorial El Comercio. 2008*
8. CANO E. Y VARGAS M. *El Mundo Interno a través de las Pinturas Cedro, Lima: Edit 2004*
9. CARSTENSEN L. TALKINO *Time Seriously A Theory of Socioemotional Selectivity APA Journal. 2009*
10. COSSETTINI, L. *Del Juego al Arte Infantil Buenos Aires: Eudeba.2007*
11. COSSETTINI, L. *El Niño v su Expresión Santa Fé: 2003*
12. PI LEO, J. *Los Dibujos de los Niños como ayuda Diagnóstica Buenos Aires: Paidós.2008*
13. PUMARIER, E., GONZALES, M. Y MOLNAR, F. *Formes. Couleurs et Sons París: PUF. Ed.2001*
14. ESPRIU VIZCAÍNO, R. *El Niño v la Creatividad México P.F.: Trillas.2003*
15. FREUD, S. *Psicoanálisis del Arte Madrid: Alianza Editorial.2001*
16. GOODNOW, J. *El Dibujo Infantil Madrid: Ediciones Morata.2010*

17. HAYTEN, P. *El Color en las Artes* Barcelona: Del Arte. 2006
- 18.
19. HOTES G. *Visión Arte: Los estilos que se pueden contemplar.* 2005
20. IGLESIAS, L. *Didáctica de la Expresión* Buenos Aires: Ediciones Pedagógicas.2005
21. IZAGUIRRE, M. *Psicoanálisis con Niños* Caracas: Fondo Editorial Facultad de Humanidades UCV Monte Ávila Editores Latinoamericana.2007
22. KELLOGG, R. *Análisis de la Expresión Plástica del Pre Escolar* Colombia: Editorial Cincel Kapeluz.2009
23. KUBOVY, M. *Psicología de la Perspectiva v el Arte del Renacimiento* Madrid: Trialta S.A. 2007
24. LARK, B. y otros. *La Educación Artística de! Niño* Buenos Aires: Paidós.2005
25. LOWENFELD, V. y BRITAIN, L. *Desarrollo de la Capacidad Creadora* Buenos Aires: Kapeluz.2007
26. MAJLUF, A. *Marginalidad. Inteligencia v Rendimiento Escolar* Lima: Editorial Brandon Enterprise.2003
27. OSGOOD, E., SUCI, J. Y TANNEBAUM, H. *The Measurement of Meaning Urbana III: University of Illinois Press.*2007
28. PAÍN, S. y JARREAU, G. *Una Psicoterapia por ei Arte: Teoría v técnica* Buenos Aires: Nueva Visión.2005
29. PORTOCARRERO, C. *Patrones y Estilos del Arte Infantil* Lima: Editorial Universitaria.2002
30. READ, H. *Educación por el Arte* Buenos Aires: Piados.2011
31. RODRÍGUEZ, M. *Manual de Creatividad* México D.F.: Trillas.2003
32. RODULFO, M. *El Niño v el Significante* Buenos Aires: Piados.2007
33. RODULFO, M. *El Niño del Dibujo* Buenos Aires: Piados. 2001

34. SCHUSTER, M. & BIELS, H. *Psicología del Arte Barcelona: Blume.2009*
35. STERN, A. *Del dibujo Espontáneo a las Técnicas Gráficas Buenos Aires: Kapeluz.2008*
36. STERN, A. *El Lenguaje Plástico Buenos Aires: Kapeluz.2011*
37. TOUSON, S. *El Dibujo en la Terapia: Creación y Curación Buenos Aires: COGTAL.2002*
38. WARREN, H. *Diccionario de Psicología México D.F.: Fondo de Cultura Económica.2010*
39. WIDLOCHER, D. *Los Dibujos de los Niños: Bases para una interpretación psicológica Barcelona: Heder.2010*
40. WOLMAN, B. *Diccionario de las Ciencias de la Conducta México D.F.: Trillas.2002*
41. ZEKI, S. *The Construction of Images by the Brain Oxford: Blackwell.2010*

ANEXOS

ANEXO Nº01

EL ÁREA DE EDUCACIÓN POR EL ARTE CON ENFOQUE INTERCULTURAL

Tomando en cuenta la comprensión del arte desde nuestra diversidad y partiendo de las experiencias recogidas de las diversas escuelas, identificamos como una de las características de esta área su rol integrador ya que permite el dialogo y el tratamiento conjunto de diferentes áreas curriculares.

El arte se convierte en un dinamizador de los procesos pedagógicos porque permite ver la interdisciplinariedad, por ejemplo en el tejido: Aquí hay que aplicar matemática, hay que contar hilos, también hay que contar a qué dimensión hay que poner los cuadros. Contando más emplea matemática. (Gregorio Peña Huilca, tejedor Urubamba, Cusco).

En casi todas las prácticas artísticas intervienen capacidades de otras áreas tal como lo reconocen los estudiantes del Instituto Pedagógico Intercultural Bilingüe de Yarinacocha, Ucayali: Como pueblo requerimos hacer conocer la riqueza de nuestras culturas. (La Educación por el Arte) debiera ser un curso integrado en todas las áreas: lógico matemática, personal social, ciencia y ambiente. Es más significativo, dinámico, cómodo. Todo sería muerto y sin vida sin el arte. Entonces trabajar esta área no solo implica desarrollar capacidades artísticas sino involucra por ejemplo capacidades sociales, comprensión de la histórica y geografía, capacidades de comunicación oral y escrita, etc., que son parte de las otras áreas curriculares.

Además, el área posibilita la integración de la escuela y la comunidad promoviendo la participación activa de padres y madres de familia como artistas locales en los diferentes actividades artístico- culturales en la escuela, así como en proyectos de recuperación patrimonial. Este es un aspecto central de la propuesta pues desde un enfoque intercultural y participativo, se entiende la educación como el resultado de la intervención de todos los agentes educativos, y no solo del docente.

ANEXO Nº02

ESTUDIAR LA EDUCACIÓN PERUANA

Una rica tradición. La hora exige soluciones para el sector educativo, pero estas solo se buscan en experiencias extranjeras y no en nuestros grandes pedagogos.

Por: Mario Tejada *Ver la educación peruana a través de nuestros propios ojos es todavía un deseo de muy pocos maestros, investigadores y estudiosos de la educación. Constantino Carvallo señalaba que no podía implementarse una reforma educativa si como base no se promovían los valores. Sabemos el grado de corrupción en que nos encontramos, sin embargo, no existe una preocupación por estudiar y superar tan grave problema en el ámbito educativo. Nos encontramos ante un caso de ceguera, de ignorar nuestra realidad, y sin embargo nos empeñamos en capacitar a los maestros con las últimas tecnologías y experiencias de otros países.*

Recuperar experiencias

¿No existen experiencias pedagógicas en el Perú que nos permitan superar el estado en que nos encontramos? La respuesta es sí; entonces, ¿por qué no lo hacemos? Ocurre que siempre creemos que las soluciones a nuestros problemas deben importarse, que los extranjeros tienen la llave del éxito. Otra razón es que ignoramos a los grandes paradigmas de nuestra educación pues no existe una historia de la misma ni de su pensamiento pedagógico.

Eduquemos genios con valores y carácter

La propuesta integral. El futuro de nuestro país está en los niños y en las condiciones nutricionales y educativas que les demos para su crecimiento.

Por: Santiago Antúnez de Mayolo

La vanidad de los politiqueros que se aferran al poder y, por el simple hecho de figurar, hacen una oposición que no aporta ni construye fue calificada por el gran Jorge Basadre como el “mal nacional”. En pleno siglo XXI, el antiguo poderoso inca es un país que ocupa, en diversos aspectos, el penúltimo y último entre las diez naciones sudamericanas más importantes. En cuestión de educación en las zonas rurales, por ejemplo, solo 2 de cada 100 niños o niñas entienden lo que leen (como promedio nacional la cifra es de 10 por cada 100). Más de un millón de niños menores de dos años sufren de anemia, en una edad crítica para el aprendizaje y el desarrollo intelectual. Decenas de miles de mujeres gestantes también la padecen. Todo lo cual se deriva del desbalance nutricional por alteración de los patrones alimenticios nativos tras la conquista. La variadísima y completa dieta precolombina que permitió el florecimiento de diversas culturas en condiciones adversas se dejó de lado.

ANEXO Nº03

EDUCACIÓN COMO ARTE

Rudolf Steiner no se cansa de calificar al proceso educativo propiamente dicho como un proceso artístico y con ello, al docente, como artista. Cómo configurar una hora de clase de acuerdo a los diferentes parámetros (contenido, edad de los niños, composición del grupo, tiempo, lugar, situación, etc.) es un problema artístico que requiere cualidades creativas y presencia de ánimo. ¿Qué hay que tener en cuenta a la hora de encarar una clase, un día, una época, como para que los niños se sientan impulsados a la propia actividad? Sólo un sentido artístico le permite al educador acompañar adecuadamente el desarrollo del niño, ya que ninguna sistemática es capaz de atender las necesidades de lo individual en su transformación. Sin esta cualidad artística, la pedagogía Waldorf necesariamente languidece como dogmatismo o sectarismo. En todo momento debo mirar tanto lo que ya se ha gestado como las potencialidades futuras. Capacidad perceptiva, sensibilidad, riqueza de ocurrencias y un sentido de la singularidad son, pues, las condiciones previas para el arte de educar. El respeto profundo frente a la libertad intrínseca al ser en desarrollo también conduce a prescindir de los métodos didácticos usuales, por ejemplo, a prescindir de una aplicación precoz de elementos técnicos, que básicamente paralizan la voluntad de tener iniciativa propia y vida propia, induciendo a un consumo pasivo. Mucho más sensato es, por ejemplo, plantearse la pregunta: ¿Qué debo reforzar para que el niño, más tarde, pueda desempeñarse responsablemente con la computadora, en lugar de exponerlo lo más temprano posible a la misma? La actividad propia y la fantasía son mucho más fáciles de incentivar a través de lo exteriormente imperfecto, porque en el ser humano mismo radica la voluntad al perfeccionamiento. Eso rige para los juguetes al igual que para los cuadernos personalizados. A la inversa, el medio perfecto no deja espacio a la propia fantasía.

De todo lo expuesto surge que una escuela Waldorf sólo puede prosperar, si en su calidad de ámbito vital se inserta armónicamente en el ámbito local, social y cultural. Por principio no es una escuela normalizada, sino que despliega su vida a partir de una iniciativa individual, arribando a formas bien diferenciadas, tal como se refleja en los informes de los diversos países en la segunda parte de la presente publicación.

ANEXO Nº04

¿QUE ES LA CROMOTERAPIA O TERAPIA CON LOS COLORES?

La cromoterapia o terapia con los colores es un método de armonización y de ayuda a la curación natural de ciertas enfermedades por medio de los colores. Los colores corresponden a vibraciones que tienen velocidades, longitudes y ritmos de ondas diferentes. Estos ejercen una influencia física, psíquica y emocional que nosotros no somos conscientes en general y que permite a nuestra energía vital de tener un estado que facilita la autosanación.

La utilización de los colores en la prevención y en el tratamiento de las enfermedades, se basa en el hecho de que los sentidos tienen una gran influencia sobre la mente, haciendo permeable al ser humano según la información que recibe.

Así, de modo parecido al de las plantas, que transforman la luz solar en energía por medio de la fotosíntesis, los seres humanos, al percibir la luz coloreada, pueden asimilar sus diversas vibraciones sutiles y aprovecharlas para regular eventuales desarreglos energéticos de su organismo.

Muchas veces, dichas vibraciones se encuentran alteradas por diferentes razones, con lo cual la terapia con los colores nos da la posibilidad de contrarrestar dichas alteraciones en forma simple y eficaz.

Beneficios de la terapia con los colores o cromoterapia

La Cromoterapia ha estudiado los efectos de la vibración cromática en el cuerpo humano, y ha comprobado que las personas que varían diariamente los colores de su vestimenta, tienen más tendencia a mantenerse sanos.

El objetivo de un tratamiento de Cromoterapia es combatir los males que alteran el buen funcionamiento físico, haciendo que la vibración de los colores se ponga en resonancia con la vibración de nuestro campo bioenergético, al cual conocemos por el nombre de aura.

Los tratamientos de Cromoterapia o terapia con los colores van desde la simple corrección de un estado de ánimo (ayudar a la persona a calmarse o a aumentar su energía), a la regulación de anomalías como podrían ser la presión sanguínea, problemas en el funcionamiento orgánico o en la estructura ósea, aparición de infecciones, obesidad, anorexia, etc.

Colores utilizados en cromoterapia

En la terapia de los colores cada color corresponde a una función, por tanto, puede armonizar por sí solo, pero es una herramienta muy poderosa, al ser información, en cualquier tipo de terapia, tanto física como psíquica.

Rojo: estimula la circulación de la sangre. Estimula también el espíritu.

Naranja: combate la fatiga. Mejora el nivel de optimismo.

Amarillo: es un color energético que mejora el tono muscular y la mente.

Verde: es un color tranquilizante, sedante, ideal para los problemas de insomnio y los nervios.

Azul: es un color refrescante, con propiedades antisépticas. Proporciona paz y tranquilidad.

Violeta: se utiliza para combatir estados de angustia o miedo.

Púrpura: tiene propiedades hipnóticas.

Magenta: aumenta la tensión arterial y combate los estados de tristeza.

ANEXO Nº05

QUÉ ES ARTE TERAPIA?

"DIBUJANDO DESDE DENTRO"

El arte terapia es la única forma de Psicoterapia que utiliza el proceso creativo, los medios artísticos, la imagen, y el poder de la expresión, los que junto a la noción de vínculo tienen una significación central en el proceso y la relación terapéutica.

El aporte del Arte Terapia es ayudar a las personas a comprender sus propios significados, a través del hacer arte, acompañándola en el proceso de expresión de imágenes y contenidos internos, para llegar a la reparación o sanación.

¿En qué me puede ayudar?

- *Fomentar el autoconocimiento*
- *Promover y desarrollar la creatividad*
- *Desarrollar la expresión y contacto emocional*
- *Sanar procesos emocionales o psicológicos a través del poder curativo de la creación etc.*

A quiénes les sirve el Arte Terapia?

No hay límites de edad, género o condición para el Arte Terapia!!

Su uso terapéutico sirve para niños, adolescentes, adultos, adultos mayores, hombres, mujeres, etc.; no importa si posee algún tipo de discapacidad mental o física.

Tampoco se necesitan habilidades artísticas ni experiencias anteriores en el área

Lo esencial en el Arte terapia no es el resultado a nivel estético, sino lo que la persona experimenta y va viviendo en el camino de este proceso creativo y expresivo. La relevancia aquí del arte terapeuta es precisamente rescatar esta experiencia y lograr sacar provecho de ella en un análisis posterior, conjunto con el paciente, a la realización de cada "obra" o ejercicio.

ANEXO Nº05

EL DIBUJO COMO FORMA DE EXPRESIÓN CREATIVA

Estamos realizando la primera tarea correspondiente al Proyecto Nuestros pueblos, consistente en dibujar nuestra localidad, copiando de una lámina y me he propuesto no solo mostrar los resultados sino también contar las dificultades y logros en su realización.

No soy demasiado partidario de copiar dibujos en la hora de Educación Artística. Prefiero darles un folio en blanco y dejarles que libremente se expresen dibujando lo que prefieran. En efecto, el dibujo libre fomenta la creatividad, puede mostrarnos de modo indirecto sus intereses, inquietudes, temores... Seguro que un psicólogo sabría exprimir esa información y sacarle muchísimo partido.

La realización de un dibujo creativo da pie al diálogo y la expresión oral. ¿Por qué has dibujado eso? Las margaritas las has pintado moradas. ¿Por qué? Has dibujado un niño más grande que su padre. ¿En la vida real es así? ¿Cuál es la razón de que lo hicieras de este modo? De todas formas tampoco descarto el que copiemos, de vez en cuando, un dibujo. La copia implica también una serie de procesos a tener en cuenta: distribución en el espacio de los elementos, guardar las proporciones, seleccionar los colores más similares...

Centrándonos en la TAREA 1 de nuestro proyecto, la dificultad radica en que son demasiados los elementos a dibujar y corremos el riesgo, por la edad de los alumnos/as, de que se cansen. En vez de dedicar una hora completa al dibujo, vamos dando pequeños tiempos diarios de aproximadamente 10 minutos para realizar esta tarea. Les aconsejé que comenzasen por elementos grandes (iglesia, montañas, árbol,...) para distribuirlos en el papel adecuadamente y después dedicarse a los elementos más pequeños y detalles (casas, puertas y ventanas...). Hay quienes intentan hacer una copia lo más fiel y quienes hacen una interpretación libre destacando determinados elementos. Al menos, para mí, válidas ambas opciones.

ANEXO Nº05

