



Universidad del Aconcagua

Facultad de Psicología

Licenciatura en Psicología

Tesis de Licenciatura:

“La evolución en el dibujo infantil. Actualización en niños de edad pre escolar en dos contextos socioeconómicos culturales de Mendoza”

Tesista: Ciabuschi, María Julia

Legajo N°: 29921

Teléfono: 261-6135736

Correo electrónico: mjulia.ciabuschi@gmail.com

Directora de tesina: Dra. Mirta Susana Ison

Mendoza, Marzo 2019

HOJA DE EVALUACIÓN

Tribunal Examinador:

- Presidente:
- Vocal:
- Vocal:
- Profesor invitado: Dra. Mirta Susana Ison
- Nota:

RESUMEN

El presente trabajo tuvo como objetivo analizar la evolución del dibujo infantil de acuerdo a las etapas propuestas por Lowenfeld (1980). Se hizo énfasis en las primeras etapas del dibujo, a saber: la etapa del garabateo, la pre-esquemática y la esquemática. Específicamente se buscó: 1) describir las características del dibujo en niños y niñas de 4 a 6 años de edad, 2) indagar si los dibujos de los niños y las niñas participantes del estudio, guardan correspondencia con las etapas descritas por Lowenfeld, y analizar si se suceden en las mismas edades, y 3) comparar las características del dibujo de niños y niñas provenientes de sectores socioeconómicos medios-altos de la población y de sectores socialmente vulnerables, con el fin de indagar si existen diferencias entre ambos contextos socioeconómicos. La muestra estuvo compuesta por un total de 76 niños y niñas entre los 4 a 6 años de edad, pertenecientes a dos contextos socioeconómicos culturales diferentes (vulnerable y no vulnerable). Se utilizó un enfoque cuantitativo, descriptivo-comparativo, con un diseño transversal. Los instrumentos utilizados fueron la técnica del dibujo libre, y una planilla de evaluación realizada ad hoc con el fin de determinar en qué etapa del dibujo se encontraban los niños y las niñas.

Los resultados obtenidos mostraron que, en la actualidad, los niños y niñas realizan los dibujos siguiendo las características propuestas por Lowenfeld, como así también las etapas del desarrollo del dibujo se suceden en el mismo orden mencionado por dicho autor. Sin embargo, se observa que dichas etapas aparecen en edades más tempranas. Resulta interesante destacar que se encontraron diferencias significativas en el grupo de 5 años-4 meses a 6 años-6 meses, ya que los niños pertenecientes a contextos vulnerables mostraron en sus dibujos características de la etapa pre-esquemática, a diferencia de los niños pertenecientes a contextos no vulnerables, quienes mayormente se ubicaron en la etapa esquemática. Estos resultados aportan evidencia acerca de la influencia del contexto socioeconómico sobre el desarrollo de la capacidad creadora infantil.

Palabras claves: Dibujo infantil, etapas evolutivas del dibujo, características del dibujo, contexto socioeconómico, contextos culturales.

Abstract

The aim of this investigation was to analyze the evolution of child drawing according to the stages proposed by Lowenfeld (1980): The scribbling stage, the pre-schematic stage and the schematic stage. Three specific objective were established: 1) to describe the characteristics of children`s drawing in children aged 4 to 6 years old of the present study, 2) to investigate if the drawings of the children participating in this study have correspond to the mentioned stages, and analyze if they happen at the same ages that the author proposed, 3) to compare the characteristics of children`s drawing from upper-middle socioeconomic sectors of the population and socially vulnerable sectors, in order to investigate whether there are differences between the two socio-economic contexts. The sample included a total of 76 children between ages of 4 to 6, belonging to different socioeconomic-cultural contexts (vulnerable and not vulnerable). A quantitative, descriptive-comparative approach with a cross-sectional design was used. The instruments used where the free drawing technique and an evaluation worksheet carried out ad hoc by students of the faculty.

The results showed that at present, children make in their graphics the drawings characteristic proposed by Lowenfeld. In addition, developmental stages of drawing follow each other in the same order that was proposed by said author. However, the advance in the ages in relation to said stages was evident. Interestingly, significant differences were found in the age group from 5 to 6 years old, since children belonging to vulnerable contexts showed in their drawings the characteristics of the pre-schematic stage, unlike children that belong to non-vulnerable contexts, which were mostly in the schematic stage. These results provide evidence about the influence of the socioeconomic context on the development of creative capacity at present.

Keywords: Child drawing, evolutionary stages of drawing, characteristics of drawing, socio-economic contexts, cultural contexts

INDICE

HOJA DE EVALUACIÓN	3
RESUMEN	4
Abstract	5
INDICE	6
AGRADECIMIENTOS	7
INTRODUCCION	8
MARCO TEORICO	3
CAPÍTULO 1	4
EL DESARROLLO DE LOS NIÑOS y LAS NIÑAS EN LA NIÑEZ TEMPRANA	4
La ciencia del desarrollo humano	13
1. Desarrollo físico	13
2. Desarrollo cognoscitivo	17
3. Desarrollo del lenguaje	21
4. Desarrollo psicosocial	23
CAPÍTULO 2	30
EL DESARROLLO DEL DIBUJO EN EL NIÑO Y LA NIÑA	30
1. El desarrollo de la capacidad creadora según Lowenfeld	31
2. Dibujo y desarrollo infantil	47
CAPITULO 3	55
EL DESARROLLO DEL DIBUJO INFANTIL Y EL CONTEXTO SOCIOECONOMICO CULTURAL	55
1. La importancia del contexto en el desarrollo del niño y la niña	56
2. La expresión del contexto en el dibujo infantil	60
3. El dibujo como herramienta para la investigación de la comparación entre contextos	61
MARCO METODOLÓGICO	64
1. Objetivos del trabajo	65
2. Preguntas de investigación	65
3. Metodología	65
4. Muestra	66
5. Instrumentos utilizados	68
6. Procedimiento	73
7. Análisis de datos	74
PRESENTACION DE RESULTADOS	76
DISCUSION DE RESULTADOS	86
CONCLUSIONES	95
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	99
ANEXOS	103

AGRADECIMIENTOS

A los y las protagonistas de este trabajo, niños y niñas que compartieron conmigo un pedacito de ellos a través de sus dibujos. Gracias por alegrar y aliviar siempre el camino.

A la Dra. Mirta S. Ison, quien cariñosa y humanamente me guio y acompaño durante todo este proceso. Compartiendo conmigo su pasión por el conocimiento y la ciencia.

A la Dra. Celina Korzeniowski, quien fue fundamental para la realización del análisis de datos. Gracias por tu buena predisposición y generosidad.

Un agradecimiento especial a mi incondicional compañera, Anna. Una vez más tus palabras, abrazos y escucha acompañando cada uno de mis pasos.

No hubiera llegado hasta este momento de no ser por muchas personas importantes en mi vida que me han brindado todo su amor, apoyándome en cada momento y alentándome a que cumpla mis objetivos.

¡Muchas gracias!

INTRODUCCION

Viktor Lowenfeld (1961) basó su investigación en la evolución del dibujo infantil sosteniendo que los niños y las niñas, a través del dibujo, pueden expresar sus sentimientos, su capacidad intelectual, el desarrollo físico, la aptitud perceptiva, el factor creador implícito, el gusto estético e incluso el desarrollo social. Así también, a través del dibujo se puede observar el desarrollo del niño en los aspectos antes mencionados.

Su mayor aporte fue la clasificación del dibujo, en la que aplica las secuencias del desarrollo infantil al desarrollo artístico, estableciendo una serie de etapas en el proceso infantil hasta la edad adulta. Las mismas son: la etapa del garabateo, la etapa pre esquemática, la etapa esquemática, la etapa del realismo, la etapa pseudonaturalista y la etapa de decisión. Dichas etapas serían comunes a todos los niños, es decir todos pasarían por ellas en el transcurso de su desarrollo.

Por otro lado, el desarrollo creativo está influenciado por diferentes factores. Un factor muy importante es el contexto en el que crece el niño y la niña. Este contexto está compuesto por la familia, y las influencias que éstos ejercen en cuanto al desarrollo de la creatividad del niño y la niña; la escuela, ya que es el lugar en donde niño y niña pasan gran parte de su tiempo, en donde el docente tiene un papel fundamental para afianzar y favorecer el desarrollo creativo y el contexto social, económico y cultural en el que se encuentra inmerso.

Un contexto que favorezca el desarrollo de la creatividad del niño y la niña, ofreciendo la estimulación de los sentidos, a través de la utilización de distintas técnicas y elementos, así como también promover el espacio y las experiencias que faciliten la creatividad y espontaneidad, ayuda a que niños y niñas, se sientan más seguros de sí mismos y sean más creativos, originales, espontáneos, independientes y perceptivos (Lowenfeld, 1980; Puleo Rojas, 2012).

En la presente investigación se buscó analizar si las características del dibujo, realizado por niños y niñas de 4 a 6 años de edad, guardan correspondencia con las etapas descritas por Lowenfeld. Así también, se buscó comparar las características del dibujo de niños y niñas provenientes de sectores socioeconómicos medios-altos de la población y de sectores socialmente vulnerables, con el fin de indagar si existen diferencias entre ambos contextos.

Se trabajó con una muestra total de 76 niños y niñas, concurrentes a salitas de 4 y 5 años, por lo que la edad de los sujetos estuvo comprendida entre los 4 años-5 meses y los 6 años-6 meses. Si bien, las instituciones educativas fueron del mismo departamento, presentaban características muy diferentes

entre sí. Una de ellas fue una escuela de gestión estatal situada en un barrio vulnerable del departamento Godoy Cruz, con necesidades básicas insatisfechas. En dicha institución los niños y las niñas reciben la merienda y almuerzo que proporciona el Estado. Es una institución con un alto índice de ausentismo, en general la clase está compuesta por 8 alumnos y alumnas. Las maestras, en general, unen las salitas de 4 y de 5 años y dan las actividades en conjunto. Los recursos con los que cuenta la institución provienen del gobierno provincial y de donaciones. Los 39 niños y niñas que participaron en el estudio presentan a un NSE bajo (varios de ellos a un NSE marginal) y reciben la Asignación Universal por Hijo. La mayoría de los padres no han terminado la educación básica elemental y solo algunos poseen un trabajo estable. Otro dato interesante es que en el hogar de cada niño viven más de 5 personas, en algunos incluso hasta 11 personas, compartiendo la vivienda con abuelos, tíos y primos.

La otra institución participante fue una escuela de gestión privada ubicada en una zona más céntrica del departamento de Godoy Cruz. Los jardines tienen dos maestras por curso y poseen un alto índice de presentismo. De los 37 niños y niñas que participaron del estudio, 29 pertenecen a un NSE medio y 8 pertenecen a un NSE bajo superior. La mayoría de los padres poseen escolaridad completa, varios de ellos son profesionales. Los hogares están compuestos por el núcleo familiar y, por lo menos uno de los padres posee trabajo estable, con obra social.

Para determinar en qué etapa del dibujo se encontraban los niños y analizar las características de su producción gráfica, se administró la técnica del dibujo libre, la cual tenía como consigna "dibujá lo que vos quieras". Se le proveía, al niño, una hoja A4, lápices, fibras y crayones. Para facilitar la evaluación y obtención de futuros resultados se dividió a los niños en 2 grupos: **Grupo 1**, se conformó por niñas y niños correspondientes a la sala de 4 años y sus edades oscilaron entre 4 años-5 meses a 5 años-4 meses. El **Grupo 2**, incluyó a niñas y niños de sala de 5 años, entre 5 años- 4 meses a 6 años 6 meses.

Paralelamente, se desarrolló una planilla de evaluación, con el objetivo de poder determinar en qué etapa del dibujo se encontraban los niños y niñas. La misma estuvo dividida en 3 tablas, que corresponden a las etapas del garabateo, pre-esquemática y esquemática, en las cuales se evalúan las características a través de ítems pertenecientes a cada etapa.

La relevancia de la presente investigación reside en que la misma intentará ofrecer información actualizada sobre las etapas evolutivas del dibujo infantil expuestas por Lowenfeld, en niños que provienen de diferentes contextos socioeconómicos culturales de Mendoza. Es pertinente pensar que las etapas del desarrollo de la capacidad creadora propuestas por Lowenfeld: garabateo,

pre-esquemática, esquemática, de la pandilla, etapa del pseudonaturalismo, y de decisión, podrían tener variaciones en la actualidad ya que el niño recibe a más temprana edad una mayor estimulación por parte de sus padres, los medios masivos de comunicación y la escuela.

MARCO TEORICO

CAPÍTULO 1
EL DESARROLLO DE LOS
NIÑOS y LAS NIÑAS EN LA
NIÑEZ TEMPRANA

La ciencia del desarrollo humano

El desarrollo humano busca comprender cómo y por qué las personas cambian con el transcurso del tiempo. El estudio científico sobre estos procesos sistemáticos de cambio y estabilidad en las personas, se traduce en aplicaciones prácticas en la vida de éstas, ya que influyen de manera directa en la crianza, la educación, la salud y las políticas sociales (Bergen, 2016; Papalia et al., 2017). Por ejemplo en Estados Unidos se realizó un estudio donde se demostró que los alumnos que asistían a clases con hambre o con una dieta sin los nutrientes adecuados obtenían calificaciones más bajas y tenían más problemas emocionales y de conducta que sus compañeros. Cuando se implementaron programas de desayuno gratuito, los estudiantes que participaron mejoraron sus calificaciones, lo cual pudo haber sido un efecto impulsado por la nutrición mejorada y por la disminución de ausencias (Hoyland, Dye y Lawton, 2009 en Papalia et al., 2017).

La complejidad del ser humano ha hecho que para poder comprender mejor el desarrollo humano sea necesario el aporte de múltiples disciplinas como biología, psicología, sociología, genética, economía e historia, entre otras (Bergen, 2016; Papalia et al., 2017).

Los investigadores del desarrollo estudian tres ámbitos principales: el físico, el cognoscitivo y el psicosocial. El desarrollo físico está comprendido por el crecimiento del cuerpo y del cerebro, las capacidades sensoriales y las habilidades motoras. El aprendizaje, la atención, memoria, lenguaje, pensamiento, razonamiento y creatividad son parte del desarrollo cognoscitivo. Por último, el desarrollo psicosocial que está compuesto por las emociones, la personalidad y las relaciones sociales (Papalia et al., 2017).

En este trabajo, se hará hincapié en el período de la niñez temprana, comprendida desde los tres hasta los seis años de edad. Éste un período de gran crecimiento, aprendizaje y juego. En esta etapa, los niños y las niñas pasan la mayor parte de sus horas de vigilia descubriendo, riendo y fantaseando, mientras van adquiriendo habilidades.

1. Desarrollo físico

Los niños y las niñas crecen rápidamente entre los 3 y 6 años. Empiezan a perder la redondez de la niñez y adoptan el aspecto delgado y atlético en la infancia. A medida que se desarrollan los músculos abdominales, su vientre se

endurece. El tronco, los brazos y las piernas se alargan. El crecimiento muscular y esquelético avanza y hace a los niños y las niñas más fuertes. El cartílago se convierte en hueso y éstos, se endurecen, lo que da al niño y a la niña una forma más firme y protege sus órganos internos.

Esos cambios, coordinados con la maduración de las funciones cognitivas y del sistema nervioso promueven el desarrollo de una amplia gama de habilidades motoras gruesas como correr y saltar. Además, adquieren una mayor capacidad para lograr que su cuerpo haga lo que desean. En esta etapa el desarrollo físico florece mejor con el juego libre, activo y no estructurado (Papalia et al., 2017).

Las habilidades motoras finas, como abotonar una camisa, dibujar, utilizar tijeras o palillos, involucran coordinación ojo-mano y músculos pequeños. Los avances en estas destrezas permiten que los niños y las niñas adquieran mayor autonomía y responsabilidad sobre su cuidado personal.

La mayor capacidad de los sistemas respiratorio y circulatorio consolida la resistencia física y, junto con el desarrollo del sistema inmunológico, mantienen sanos a los niños y las niñas (Craig, 2001).

En cuanto al **desarrollo del cerebro**, en la niñez temprana se presenta un rápido crecimiento del tamaño de las neuronas, de células gliales y la complejidad de interconexiones neuronales. En esta etapa, se produce un desarrollo acelerado del cerebro que se prolonga desde los primeros años y alcanza el 95% de su volumen máximo alrededor de los 6 años (Lenroot y Giedd, 2006 en Papalia et al., 2017). Esto, le permite aprender, resolver problemas y utilizar el lenguaje en formas cada vez más complejas.

Las neuronas, células especializadas que constituyen el sistema nervioso, comienzan a formarse en el período embrionario y al momento de nacer ya está casi la totalidad de los 200,000 millones con que consta el cerebro de un adulto (Kolb y Fantie, 1989 en Shaffer, 2002).

La maduración del cerebro y del sistema nervioso central incluye el proceso de mielinización, el cual consta de la formación de células protectoras, llamadas células gliales. Éstas, nutren a las neuronas y las envuelven en vainas aislantes de una sustancia cerosa (mielina) que facilita la transmisión de impulsos nerviosos (Shaffer, 2002). Durante la primera infancia comienza el proceso de mielinización en las neuronas que participan en la visión y los reflejos. Ésta va seguida por la mielinización de las neuronas que realizan actividades motoras complejas y, luego, de las que controlan la coordinación ojos-manos, el lapso de la atención, la memoria y el autocontrol. La mielinización del sistema nervioso central acompaña de cerca a la adquisición de las habilidades motoras y cognitivas durante el período de la niñez temprana (Craig, 2001).

Hay dos aspectos en el desarrollo del cerebro en la niñez temprana que tienen un interés especial: la lateralización y el uso preferente de una mano. La lateralización es el proceso por medio del cual se ubican algunas habilidades y competencias en uno de los hemisferios del cerebro. La preferencia de la mano derecha o izquierda es una función de la lateralización (Shaffer, 2002). La mayoría de las personas prefieren utilizar la mano derecha, por lo tanto, presentan una fuerte dominancia del hemisferio izquierdo del cerebro (Papalia et al., 2017). Sin embargo, los niños y las niñas pueden aprender a utilizar la otra mano, flexibilidad que, con el tiempo, va disminuyendo. Las investigaciones dedicadas a la dominancia hemisférica indican que el cerebro de las personas zurdas puede estar menos lateralizado, por lo tanto suelen ser ambidiestros, es decir, que emplean ambas manos con buena coordinación y habilidades motoras finas. En general, la preferencia por una mano o por otra, se establece entre la niñez temprana y la media. Asimismo, la mayoría de los niños y las niñas, entre tres y cinco años muestran una preferencia bien definida por una de las dos piernas que se perfecciona durante la niñez media (Craig, 2001).

1. Desarrollo motor

Las habilidades motoras del niño y la niña mejoran considerablemente durante el período pre escolar. Los cambios más importantes se concentran en las habilidades motoras gruesas como correr, saltar y arrojar objetos. En cambio, las habilidades motoras finas como escribir se desarrollan más lentamente (Craig, 2001).

A los tres años su conducta comienza a dar indicios de automaticidad, capacidad que consiste en ejecutar actividades motoras sin la necesidad de pensar en ellas (Shiffrin y Schneider, 1977 en Craig, 2001). A esta edad, el niño y la niña pueden mantener las piernas juntas cuando corre o camina, lo cual le da mayor fluidez y estabilidad para movilizarse. Pueden subir una escalera sin ayuda, alternando los pies, así como saltar en un pie (Papalia et al., 2017).

A los cuatro años el niño y la niña pueden variar el ritmo de carrera, muchos también saltan y pueden brincar en el mismo lugar o mientras corren. A los 5 años, pueden brincar con más facilidad, caminar con confianza sobre una viga de equilibrio, sostenerse sobre un pie algunos segundos e imitar pasos de danza (Gesell, 1940 en Craig, 2001). También podrán subir y bajar una escalera sin ayuda. Muchos niños y niñas de esta edad pueden arrojar una pelota sobre su cabeza y parar una pelota grande si se les lanza aunque esta habilidad irá mejorando en los próximos años (Cratty, 1970 en Craig, 2001).

En esta etapa las **habilidades motoras finas** comienzan a mostrar automaticidad. Estas habilidades exigen el uso coordinado de la mano, los dedos y el pulgar. Al final del tercer año surgen nuevas habilidades manuales a medida que el niño y la niña empiezan a integrar y a coordinar los esquemas manuales con otras conductas motoras, perceptuales o manuales. Por ejemplo, un niño o niña en esta etapa puede conversar durante la comida y manipular perfectamente el tenedor con una mano (Cratty, 1970 en Craig, 2001).

Sin embargo, en la niñez temprana les cuesta mucho ejecutar movimientos finos con precisión. Esta dificultad está ligada a la inmadurez del sistema nervioso central, al igual que su escasa paciencia y un lapso de atención relativamente corto (Craig, 2001).

El niño y la niña de tres años pueden abotonar y desabotonar botones grandes y servirse ellos mismos la comida con supervisión de los padres. Entre los cuatro y los cinco años, pueden vestirse y desvestirse sin ayuda y utilizar bien los cubiertos (Shaffer, 2002). Entre los cinco y los seis años, el niño y la niña pueden hacer nudos simples, muchos incluso aprenden atarse los cordones pero con dificultad (Craig, 2001). Además, pueden cortar en línea recta con tijeras y copiar números o letras con un lápiz (Shaffer, 2002).

El aprendizaje de todas estas acciones mejora su habilidad para desplazarse, valerse por sí mismo y comportarse de manera creativa.

Según Craig (2001), los investigadores han identificado condiciones necesarias para el aprendizaje motor, como aprestamiento, práctica, atención, competencia, motivación y retroalimentación. El *aprestamiento* es necesario para aprender cualquier actividad tanto cognoscitiva como motora. El mismo se da cuando el niño y la niña muestran deseos de aprender, disfrutan de la práctica y les fascina su desempeño. Cuando el niño y la niña han alcanzado un grado de aprestamiento óptimo, puede observarse que comienzan a imitar por su cuenta alguna conducta. La *práctica* es indispensable para el desarrollo motor, por ejemplo un ambiente limitado y restringido no favorecerá el desarrollo de estas habilidades motoras ya que el niño y la niña no tienen objetos con qué jugar, lugares que explorar, herramientas para utilizar o personas a quién imitar. Por el contrario, en un ambiente rico y dinámico los niños y las niñas suelen ajustar bien su ritmo de aprendizaje.

La *atención* de niños y niñas exige un estado mental de alerta y compromiso con la actividad que favorece el aprendizaje. Para mantener la atención activa de un niño o niña, entre tres y cinco años, se recurre a la imitación activa. Después de los seis años ya se pueden dar instrucciones verbales y ellos podrán cumplirlas.

Los niños y las niñas en esta etapa intentan cosas solo para saber si pueden hacerlas, para perfeccionar sus habilidades, para probar sus músculos y capacidades, corren, brincan, y trepan por el gusto que sienten de hacerlo y el reto que se presenta, esto se denomina *motivación por competencia* (Witthe, 1959 en Craig, 2001).

El último aspecto a tener en cuenta para el aprendizaje de habilidades motoras es la *retroalimentación* que los niños y las niñas reciben al realizar una actividad por parte de sus padres, pares o intrínsecamente (Craig, 2001).

En cuanto a **alimentación**, en esta etapa los niños y las niñas necesitan menos calorías por kilogramo que cuando eran bebés. Comienzan a reconocer las señales de hambre y saciedad, sin embargo, los hábitos alimenticios de los padres pueden tener gran influencia. A los 3 años el niño y la niña tienen todos los dientes de leche o primarios. La dentadura permanente empezará a aparecer alrededor de los 6 años.

2. Desarrollo cognoscitivo

2.1 Teoría del desarrollo cognoscitivo de Jean Piaget

Piaget describe el desarrollo cognoscitivo a partir de etapas por las que avanzan los niños y las niñas en la comprensión del mundo. Éstos, niños y niñas, crean su propia realidad mediante la experimentación y los procesos de adaptación que implican un equilibrio, a la vez móvil y permanente, entre los procesos de asimilación y acomodación. (Piaget, 1976, Craig, 2001)

Según Piaget (1952, citado en Papalia et al., 2017), los niños y las niñas pequeños comienzan este proceso de aprendizaje a través de sus sentidos y actividad motriz durante la etapa sensomotriz, la cual abarca desde el nacimiento hasta los dos años de edad.

La etapa comprendida, entre los dos y los siete años, Piaget la denomina período preoperacional, en la cual hay un importante desarrollo en la expansión del uso del pensamiento simbólico, o habilidad de representación, el cual emerge al final de la etapa anterior (Piaget, 1976, Craig, 2001). Si bien los niños y las niñas muestran una mayor capacidad para manejar el lenguaje, aún no están listos para realizar operaciones mentales lógicas (Papalia et al., 2017). El límite de esta etapa suele ser el aprendizaje de la lectoescritura y/o el logro de las operaciones concretas y la reversibilidad operatoria (Castro Solano et al., 2017).

Luego, Piaget (1961) denomina etapa de las operaciones concretas a la que se desarrolla entre los siete y los once años. Los niños y las niñas realizan operaciones cognoscitivas, la cual podríamos definirla como la actividad mental interna que permite al niño modificar y reorganizar sus imágenes y símbolos para llegar a una conclusión, y pensar de manera más lógica sobre objetos y pensamientos.

La última etapa del desarrollo cognoscitivo, se la denomina operaciones formales, abarca de los once años en adelante. En esta etapa, el individuo comienza a pensar de manera más racional y sistemática sobre conceptos abstractos y sucesos hipotéticos (Shaffer, 2002).

A fines de comprender mejor al niño y niña, entre los 3 y 6 años de edad, a continuación desarrollaremos el período preoperacional. Piaget divide a esta etapa en dos subetapas: el período preconceptual, de los dos a los cuatro años de edad, y el período intuitivo, de los cuatro a los siete años (Shaffer, 2002).

Período preconceptual

El comienzo de la representación se da cuando las experiencias sensorio-motoras son asimiladas, modificando los esquemas. La evolución de estos primeros esquemas motores, permite, a través de significantes, evocar objetos ausentes, por medio de un juego de significaciones, que lo relaciona con objetos presentes. Estas conexiones entre significantes y significados, constituyen la característica principal de la función simbólica (Piaget, 1961).

La función simbólica hace referencia a la habilidad para usar símbolos o representaciones mentales, palabras, números o imágenes a las cuales una persona le ha asignado un significado (Papalia et al., 2017). Ésta función, está en la base de la cognición humana, considerándose el aspecto que más nos distingue del mundo animal (DeLoache, 1995 en Iratxe y Gutierrez, 2012).

Gracias a ella, podemos evocar lo ausente y mantener una constancia de las personas y los objetos, hablar, leer, escribir, contar, imaginar, formar conceptos que nos permitan organizar mejor la realidad, siendo un pilar fundamental para poder lograr una adaptación adecuada a las exigencias del ambiente.

La aparición de esta función se da en el curso del segundo año de vida, y la adquisición de la misma es muy importante, ya que permite a los niños y las niñas recordar y pensar en cosas sin tenerlas físicamente presentes. La función simbólica es esencial para la constitución del espacio representativo así, como para las categorías reales del pensamiento (Piaget, 1976).

Pueden distinguirse cinco conductas que impliquen la evocación representativa de un objeto o un acontecimiento ausente, suponiendo la construcción de significantes diferenciados (Piaget, 1976, 2007):

- Imitación diferida. El niño y la niña comienzan a imitar en presencia del modelo y luego continúan realizándolo en ausencia del mismo. Es una conducta de imitación sensoriomotora como por ejemplo lo sería un movimiento de la mano.
- Juego simbólico o juego de ficción. El niño y la niña utilizan un objeto que represente o simbolice algo más. Por ejemplo, cuando utilizan un peluche para representar un bebé.
- Imagen mental. Aparece como una imitación interiorizada. La misma desempeña el papel de auxiliar simbólico, complementario del lenguaje.
- Lenguaje: a través del cual el niño y la niña utilizan una serie de símbolos (palabras) para poder comunicarse. Aunque la mayoría de los bebés pronuncian su primera palabra al final del primer año, no es hasta después de los 18 meses que comienzan a combinar más de dos palabras como resultado de la experimentación interna.

Los preconceptos según Piaget (1976) son las nociones que el niño y la niña ligán a los primeros signos verbales cuyo uso adquiere. Sin embargo, todavía no manejan las categorías generales por falta de distinción entre los “todos” y los “algunos”. Estos esquemas representativos se encuentran en la mitad del camino entre lo individual y lo general, no son todavía conceptos lógicos y se encuentran en parte relacionados con los esquemas de acción y la asimilación senso-motriz.

En la teoría de Piaget se puede observar que el autor puso énfasis en las limitaciones o deficiencias del período preconceptual, debido a que afirmaba que los procesos cognitivos de esta edad eran más bien primitivos en relación con los procesos cognitivos de personas adultas (Piaget, 1976; Shaffer, 2002).

Observó que los niños y las niñas, de este período, tienen un pensamiento impregnado de *animismo*, es decir, le atribuyen vida y cualidades vitales (como motivos e intenciones) a los objetos inanimados. Por ejemplo, un niño que observa un auto andando a alta velocidad le dice a su mamá que ese auto está enojado.

El *razonamiento precausal o transductivo*, es otra limitación de las que habla Piaget. Observó que el niño y la niña pequeños relaciona mentalmente dos

sucesos, en especial, sucesos cercanos en el tiempo, exista o no, relación causal lógica. Por ejemplo, Juanita expresa que por sus “malos” pensamientos o comportamientos, sus padres se han divorciado (Papalia et al., 2017).

Sin embargo, la limitación más característica de esta etapa y que contribuye enormemente a otros errores intelectuales, es el *egocentrismo*, tendencia a ver el mundo solamente desde la perspectiva de uno mismo y tener dificultades para reconocer el punto de vista de los demás (Shaffer, 2002). Papalia (2017) da un ejemplo muy claro en donde una niña no se da cuenta de que necesita dar vuelta el libro para que su padre pueda ver el dibujo que quiere que le explique. En lugar de ello, mantiene el libro directamente frente a sus ojos, donde solo ella puede verlo. Este egocentrismo le impide al niño y a la niña, diferenciar entre apariencia y realidad, ya que su enfoque de sucesos se centra solo en lo que parece ser. Es decir, el niño y la niña pequeños no cuentan con la capacidad para tener en cuenta las propiedades de un objeto a pesar de las apariencias engañosas que haya asumido. Esto puede deberse a que todavía no han adquirido la codificación dual, la capacidad para representar a un objeto en más de una manera al mismo tiempo.

Período Intuitivo

Piaget (1976) llamó así a la fase que tiene lugar entre los cuatro y los siete años de edad. El pensamiento del niño y la niña es llamado “intuitivo” debido a que su comprensión de los objetos y sucesos, aún está basada o, centrada, en gran medida en su característica perceptual más sobresaliente: la forma en que parecen ser las cosas, en lugar de basarse en procesos de pensamientos lógicos o racionales. Los niños y las niñas de esta edad son menos egocéntricos y mucho más capaces de clasificar los objetos con base de atributos perceptuales compartidos como lo son tamaño, forma y color.

Las limitaciones se evidencian cuando a los niños y niñas en esta fase se les plantean problemas de inclusión de clase cuya solución requiere de un pensamiento que relacione el todo con las partes. Por ejemplo Piaget (1976) relata que les entregaron perlas de madera, la mayoría pintadas de negro y solo algunas pintadas de blanco, en una caja, a niños y niñas. Luego se les preguntó si habían más perlas blancas o negras y respondieron adecuadamente. Sin embargo, cuando se le preguntó si había más perlas de madera o más perlas negras, la mayoría de los niños y niñas menores de siete años, respondieron que existían más perlas negras dentro de la caja. De modo que no consideran que las perlas negras y las blancas pueden combinarse para formar una clasificación más amplia que en este caso sería la de perlas de madera.

Otra característica del pensamiento en esta etapa es la falla en la conservación, en donde el niño y la niña aún no se percatan de que ciertas propiedades de los objetos (como volumen, masa o cantidad) permanecen inmutables aun cuando su apariencia sea alterada superficialmente. El ejemplo más claro es el experimento en el que se le muestra a niños y niñas dos recipientes idénticos y, el niño y la niña ajusta los niveles de agua dentro para que ambos contengan la misma cantidad. Luego, los pequeños observan que el experimentador vierte el agua de un recipiente en otro más ancho y bajo, y vierte el agua del otro recipiente en otro más alto y angosto. A continuación, se les pregunta a los niños y niñas, si los recipientes contienen la misma cantidad de agua. Lo más probable es que un niño o niña menor a siete años responda que no, que el recipiente más alto contiene mayor cantidad de agua (Piaget 1961,1976).

Según Piaget esto sucede ya que los niños y las niñas aún no han adquirido dos operaciones cognitivas que le ayudaran a superar el razonamiento intuitivo basado en la percepción. Estas dos operaciones son la descentración y la reversibilidad. La primera, hace referencia a la capacidad de concentrarse en más de un aspecto de un problema al mismo tiempo. La otra operación es la reversibilidad, que significa la capacidad mental para deshacer o negar una acción. En el experimento de los recipientes líquidos, se puede observar que el niño y la niña centran su atención ya sea en la diferencia de altura o amplitud y toman sus decisiones por las diferencias que observa en una única dimensión. Además, es incapaz de revertir mentalmente lo que ha visto para concluir que el líquido del recipiente nuevo conserva la misma cantidad de agua el que el anterior (Shaffer, 2002).

3. Desarrollo del lenguaje

Entre los tres y los seis años, los niños y las niñas hacen rápidos avances en el vocabulario, la gramática y la sintaxis. Cuando hablamos de gramática nos referimos a la estructura subyacente del lenguaje que permite producir y comprender enunciados. La sintaxis es un concepto relacionado e incluye las reglas para formar oraciones en un idioma determinado (Papalia et al., 2017). Esta creciente facilidad de los pequeños con el uso del lenguaje les ayuda a expresar su perspectiva única del mundo.

A los tres años un niño o niña promedio conoce y puede usar entre 900 y 1000 palabras; a los seis, cuentan por lo general con un vocabulario expresivo del habla de 2600 palabras y, entiende más de 20.000. Gracias a la educación formal, el vocabulario pasivo o receptivo de un niño o niña (las palabras que

puede entender) se cuadruplicará a 80.000 palabras en el momento en que llegue a la enseñanza secundaria (Owens, 1996 en Papalia et al., 2017).

Este acrecentamiento rápido de vocabulario puede ocurrir por medio del **mapeo rápido**, que permite al niño o niña captar el significado aproximado de una nueva palabra después de haberla escuchado solo una o dos veces en la conversación. A partir del contexto, el niño y la niña parecen elaborar una hipótesis rápida acerca del significado de la palabra que luego perfecciona (Papalia et al., 2017).

Los niños y las niñas de tres años empiezan a utilizar plurales, posesivos y el tiempo pretérito, conocen la diferencia entre yo, tú y nosotros. Pueden hacer y responder preguntas de qué y dónde. Sin embargo, sus oraciones por lo regular son cortas, simples y declarativas.

A los cuatro y los cinco años, las oraciones incluyen un promedio de cuatro a cinco palabras y pueden ser declarativas, negativas (“no quiero bañarme”), interrogativas (“¿Por qué no puedo jugar afuera?”) o imperativas (“Atrapa la pelota”). También, tienden a hilar oraciones en narrativas que se alargan (por ejemplo, “y luego...”).

Entre los cinco y los siete años, el habla de los niños y las niñas es más parecida al habla adulta. Arman oraciones más largas y complicadas; usan conjunciones, preposiciones y artículos; emplean oraciones compuestas y complejas, y pueden manejar todas las partes del habla. Sin embargo, todavía tienen que dominar muchos puntos específicos del lenguaje. Por ejemplo, rara vez utilizan la voz pasiva, oraciones condicionales o el auxiliar *haber* (Chomsky, 1969 en Papalia et al., 2017)

Cuando los niños y las niñas pequeños aprenden una regla tienden a **sobregeneralizarla**, es decir, a usarla incluso con palabras que no se ajustan a ella, por ejemplo decir “abrido” en lugar de “abierto”. Pero, a medida que van aprendiendo las excepciones a las reglas cometen menos errores en el habla.

El lenguaje es un proceso social. A medida que los niños y las niñas aprenden el vocabulario, la gramática y la sintaxis, adquieren mayor competencia en la *pragmática*, esto es, el conocimiento práctico de cómo usar el lenguaje para comunicarse. Esto implica saber cómo pedir las cosas, como contar un cuento o un chiste, como empezar y continuar una conversación y como ajustar los comentarios a la perspectiva del oyente (M.L. Rice, 1982 en Papalia et al., 2017). Éstos son aspectos del **habla social**, la cual tiene el propósito de ser entendida por quien escucha. La mayoría de los niños y las niñas de tres años son bastantes locuaces y prestan atención al efecto que tiene su habla en los demás. Si las personas no pueden entenderlos, tratan de explicarse con más claridad. Los niños y las niñas de cuatro años, en especial

las niñas, simplifican su lenguaje y emplean un tono más alto cuando hablan con pequeños de dos años. La mayoría de los niños y las niñas, de cinco años pueden adaptar lo que dicen a lo que conoce quien escucha. Ahora pueden usar palabras para resolver las disputas, emplean un lenguaje más cortés y dan menos órdenes directas cuando hablan con adultos (Papalia et al., 2017)

Piaget consideraba característico de esta etapa el **habla privada**, esto es, hablar en voz alta con uno mismo sin la intención de comunicarse con otros. El autor consideraba esta característica como un signo de inmadurez cognoscitiva dado que los niños y las niñas pequeños son egocéntricos, no pueden reconocer el punto de vista del otro, y, por ende, no pueden comunicarse de manera significativa. Por ello, simplemente vocalizan lo que tienen en mente. Otro investigador muy importante en el desarrollo de los niños y las niñas es Vigotsky (1896-1934), quien a diferencia de Piaget, no consideraba que el habla privada fuese egocéntrica. Lo veía como una forma especial de comunicación: una conversación con el yo (Papalia et al., 2017). Esta conversación a menudo refleja el habla social del adulto y contribuye a desarrollar el pensamiento interno y la autorregulación (Craig 2001).

4. Desarrollo psicosocial

La infancia temprana es un período fundamental para el desarrollo de las capacidades sociales, ya que el niño y la niña vivencian y registran una serie de situaciones que le permiten organizar su mundo social, comprender las normas y prohibiciones así como expresar sus propios derechos. Esto permite que el niño y la niña pueda percibirse a sí mismo y a los otros, de un modo más integrado (Lacunza, 2009).

Esta capacidad de percibirse a sí mismo tiene que ver con el desarrollo del **autoconcepto**. Esto es, la imagen total de nuestros rasgos y capacidades. La cual es una “construcción cognoscitiva”, es decir, un sistema de representaciones descriptivas y evaluativas acerca del yo que determina la manera en que nos sentimos con nosotros mismos y guía nuestras acciones (Papalia et al., 2017).

Un análisis neopiagetiano sostiene que la autodefinición de los niños y las niñas, cambia entre los cinco y los siete años, lo que refleja el desarrollo del autoconcepto (Case, 1992; Fisher, 1890 en Papalia et al., 2017). A los cuatro años se encuentra en el primer paso denominado *representaciones simples*, en donde las declaraciones sobre sí mismo son unidimensionales (por ejemplo, “corro muy rápido”). En esta etapa no puede imaginar que pueda experimentar dos emociones a la vez debido a que no puede considerar al mismo tiempo

aspectos de sí mismo diferentes. La manera en la que piensa en sí mismo es de todo o nada. No puede reconocer su yo real, la persona que realmente es, sino su yo ideal, persona que le gustaría ser (Papalia et al., 2017). Cerca de los cinco años, avanzan a la segunda fase, llamada *mapeos representacionales*, en la que el niño y la niña comienzan a hacer representaciones lógicas entre un aspecto de sí mismo y otro. Por ejemplo, “puedo correr rápido y trepar alto”. Sin embargo, la imagen que tiene de sí mismo todavía se expresa en términos completamente positivos de todo o nada. Aún no puede ver que puede ser bueno en algunas cosas pero no en otras. La tercera fase, de los *sistemas representacionales*, tiene lugar en la niñez media, cuando los niños y las niñas empiezan a integrar rasgos específicos del yo en un concepto multidimensional general, más equilibrado y realista (Papalia et al., 2017).

La **autoestima** es la parte evaluativa del autoconcepto, el juicio que hacen los niños y las niñas acerca de su valor general. La misma, se basa en la capacidad cognoscitiva de los niños y niñas, cada vez mayor, para describirse y definirse a sí mismos (Papalia et al., 2017). En los niños y niñas pequeños la autoestima suele ser ilusoriamente alta y unidimensional, lo cual podría deberse a que las limitaciones cognoscitivas que observamos en el autoconcepto también valgan para la autoestima. Recién hacia la niñez media la autoestima adquiere mayor realismo, a medida que las evaluaciones personales de competencia basadas en la internalización de los estándares sociales y de los padres empiezan a dar forma y a mantener la autovalía (Harter, 1998 en Papalia et al., 2017).

Otro aspecto importante que se desarrolla en esta etapa y está muy ligado al autoconcepto, es la **identidad de género**. La misma se desarrolla a partir del aprendizaje y el apropiamiento de los conceptos culturales asociados al género. Según Weinraub (1984, citado en Craig, 2001) en casi todas las culturas los niños y las niñas muestran conductas específicas de su género a los cinco años de edad, pero muchos de estos comportamientos comienzan a aprenderse a los dos años y medio.

A medida que el niño y la niña crecen comienzan a comprender lo que significa ser niño o niña y, profundizan su conocimiento de lo que es culturalmente apropiado para varones y mujeres. Los esquemas de género son aprendidos por niños y niñas, en forma directa de lo que les enseñan y los modelos que ven a su alrededor, como por ejemplo cuando imitan a una persona significativa, y en forma indirecta de las historias, los libros, las películas y la televisión. Sin embargo, participan de forma activa y son selectivos en lo que imitan e interiorizan (Craig, 2001).

El desarrollo de los esquemas y el sentido de identidad de género se desarrollan de manera predecible en la niñez temprana. A los dos años y medio,

la mayoría de los niños y las niñas pueden clasificar a las personas en varones y mujeres, aunque discriminan correctamente entre sexos, tal vez no sepan el significado de esta distinción. Aproximadamente a los cuatro años, los niños y las niñas comienzan a conocer el significado de estereotipos sexuales, pueden realizar asociaciones culturales a objetos y atribuirles cualidades de uno u otro género. Cuando empiezan a aparecer los conceptos de estabilidad y permanencia del género, el niño y la niña, en general, suelen mostrar conceptos estereotipados de la conducta adecuada (según la cultura) al género, que organizan y estructuran su comportamiento y sus sentimientos. En algunos casos, si se violan los estereotipos podrían sentir vergüenza, ansiedad o incomodidad, aunque también, según la situación, se sentirán divertidos (Craig 2001, Papalia et al., 2017).

Sandra Bem (1985, citada en Craig, 2001) sostiene que estos estereotipos, especialmente cuando son muy fuertes, limitan el desarrollo emocional e intelectual de las personas. Esta autora propone que lo “femenino” y lo “masculino” son dimensiones distintas, pero no opuestas entre sí, sino que una persona puede tener rasgos deseables, femeninos y masculinos, sin importar su sexo. Las prácticas de crianza estimulando conductas transgenéricas adecuadas podrían favorecer el desarrollo emocional, social e intelectual del niño y la niña.

En la etapa de la niñez temprana, los niños y las niñas, son conscientes de las regiones anales y genitales. A medida que van descubriendo que la autoestimulación les produce placer, sienten gran curiosidad por su cuerpo y hacen muchas preguntas relacionadas al sexo. Dicha exploración es parte natural y esencial de la experiencia, comienza en la niñez temprana y se prolonga hasta la adultez. Las reacciones de la cultura y la familia ante la sensualidad y la curiosidad sexual serán determinantes en el desarrollo de la misma (Craig, 2001).

El logro psicosocial más relevante entre los tres y los seis años es **entender y regular, o controlar los sentimientos** (Papalia et al., 2017). Esto se debe a que se desarrollan y se conectan los circuitos del sistema límbico con la corteza prefrontal permitiéndole al niño y a la niña tomar conciencia de sus reacciones. Por ejemplo, gracias a la regulación emocional, el niño o la niña puede estar enojado y no explotar (Berger, 2016). Los niños y las niñas que pueden entender sus emociones, pueden controlar mejor la manera en que las muestran y ser sensibles a lo que los otros sienten (Garner y Estep, 2001 en Papalia et al., 2017).

A demás, con el tiempo, logran comprenderlas de una manera más compleja. Pueden hablar sobre sus sentimientos y generalmente pueden distinguir los sentimientos de otros y entender que las emociones están

relacionadas con experiencias y deseos (Saarni et al., 2006 en Papalia, 2017). Comprenden que cuando alguien obtiene lo que desea se siente feliz, pero si no lo hace se pondrá triste (Lagattuta, 2005 en Papalia et al., 2017).

En cuanto a las emociones dirigidas hacia el yo, como la culpa, la vergüenza y el orgullo, por lo general se desarrollan hacia el final del tercer año, una vez que los niños y las niñas han adquirido conciencia de sí mismos y aceptan las normas de conductas establecidas por sus padres. Sin embargo, algunas investigaciones longitudinales han demostrado que la capacidad para reconocer estas emociones y que las produce, se desarrolla gradualmente, por lo que recién a los siete años las comprenden totalmente (Papalia et al., 2017).

La regulación emocional, el desarrollo de la moral y el surgimiento de la empatía se manifiestan a medida que los niños y las niñas aprenden a manejar los impulsos agresivos (Berger, 2016). Muchos investigadores han hecho especial hincapié en el estudio de las conductas agresivas en la infancia temprana así como en los miedos debido a su alta frecuencia.

En cuanto a la **agresión**, los niños y las niñas en edad temprana, la utilizan como herramienta para obtener algún objeto deseado, este tipo de agresión se denomina agresión instrumental. Por ejemplo, es frecuente que los niños y las niñas se peleen por juguetes o por el control del espacio (Papalia et al., 2017).

A medida que los niños y las niñas desarrollan el autocontrol y mayor capacidad de expresarse verbalmente, pasan de mostrar la agresión con golpes a hacerlo con palabras (Coie y Dodge, 1998 en Papalia et al., 2017)

La agresión se puede clasificar de dos maneras: la reactiva o abierta y la relacional o indirecta. La primera hace referencia a la agresión física o verbal dirigida explícitamente a su objetivo. Y, la segunda, es más sutil, consiste en dañar o interferir relaciones, reputación o bienestar psicológico por ejemplo por medio de burlas o manipulación. La agresión indirecta destruye la autoestima del niño y la niña, y se vuelve más dañina a medida que el niño y la niña adquieren madurez (Berger, 2016; Papalia et al., 2017).

Los **temores** pasajeros son frecuentes en la niñez temprana. Éstos surgen en buena medida de su intensa vida de fantasía y de su tendencia a confundir apariencia con realidad o también pueden provenir de la experiencia personal o de lo que escuchan acerca de la experiencia de los otros. Los miedos surgen de las valoraciones de peligro, como por ejemplo la probabilidad de que un perro grande lo muerda, o son desencadenados por sucesos, como cuando una niña tiene miedo a jugar en la hamaca debido a que anteriormente se cayó de la misma (Papalia et al., 2017).

Si bien, es normal y apropiado que los niños y las niñas pequeños tengan miedos, también es normal que estos temores se desvanezcan a medida que crecen. Muchos temores son superados porque los pequeños comienzan a distinguir mejor entre lo real y lo imaginario, y también, porque comienzan a desarrollar mayor cantidad de habilidades lo que los hace sentirse más seguros de sí mismos (Papalia et al., 2017).

Debido a estas características de la infancia temprana, la **crianza** se convierte en un factor fundamental para el desarrollo de las habilidades psicosociales. Ya que con la madurez y la guía del adulto, el niño y la niña desarrollarán mejor el autocontrol, lo que beneficiará a demás, el desarrollo de conducta prosocial, lo que le permitirá relacionarse más empática y colaborativamente con los demás.

La crianza en la niñez temprana es un verdadero desafío para los padres del niño y la niña, ya que se encontrarán con un individuo cada vez más independiente pero que todavía tiene mucho que aprender acerca de las conductas que la sociedad considera deseables.

Se han realizado muchos estudios sobre los estilos de crianza de los padres y las posibles consecuencias que estos tienen en el desarrollo de los niños. Si bien, los estilos de crianza que adoptan los padres están estrechamente relacionados con factores culturales y sociales, parece ser que los padres que son cariñosos y muestran aceptación a la individualidad de sus hijos, pero también exigen buena conducta, son firmes en mantener las normas e imponen castigos sensatos en el contexto de una relación cálida donde se permite el diálogo, tienen niños y niñas que muestran mayor autoconfianza y autocontrol, así como también son más asertivos, curiosos y felices (Papalia, 2017; Berger, 2016; Craig, 2001).

El **juego** es muy importante ya que contribuye a consolidar todos los dominios del desarrollo. Por medio del juego los niños y las niñas estimulan los sentidos, ejercitan los músculos, coordinan la visión con el movimiento, obtienen mayor dominio de su cuerpo, toman decisiones y adquieren nuevas habilidades. Así como también le permite involucrarse con el mundo que lo rodea, usar su imaginación, descubrir formas flexibles de usar objetos, resolver problemas, y prepararse para los roles que desempeñarán de adultos. No es algo que los niños y las niñas hacen para gastar energía antes de comenzar con el verdadero aprendizaje, sino que es el contexto en el que se realiza gran parte del aprendizaje más importante (Papalia et al., 2017).

Generalmente, los niños y las niñas pequeños se sienten más a gusto jugando con sus pares, es decir, con gente de su misma edad y posición social. Si bien a los dos años, sienten curiosidad por sus pares aún no son buenos

compañeros de juego. A los seis años, en cambio, ya tienen bastante práctica y pueden integrarse a un grupo de niños que juegan, manejar un conflicto, esperar su turno, hacer amigos y reconocer compañeros de juego. Durante estos años, los pares permiten entrenar la regulación emocional, la empatía y la comprensión social (Cohen, 2006 en Berger, 2016).

Existen muchas clasificaciones del juego de los niños y niñas. Una de las clasificaciones más utilizadas, que desarrollaremos brevemente es la de la *complejidad cognoscitiva* en la que Smilansky (1968, citado en Papalia et al., 2017) identificó cuatro categorías que muestran niveles de complejidad cognoscitiva cada vez mayores. Si bien, ciertos tipos de juego son más comunes y se desarrollan en determinadas edades, los niños y niñas pueden seguir jugando en cualquier momento. Las categorías son las siguientes:

1. El Juego funcional: también llamado juego locomotor, consiste en la práctica repetida de movimientos de los músculos largos, como hacer rodar una pelota (Bjorklund y Pellegrini, 2002 en Papalia et al., 2017).
2. El Juego constructivo: también llamado juego de objetos, es el uso de objetos o materiales para construir algo, como una casa de cubos o hacer un dibujo con crayones. Se estima que los niños y las niñas juegan con objetos el 15% de su tiempo (Bjorklund y Pellegrini, 2002 en Papalia et al., 2017).
3. El juego dramático: al que también se lo denomina juego de simulación, juego de fantasía o juego imaginativo. Implica objetos, acciones o papeles imaginarios. Éste tiene sus bases en la función simbólica desarrollada por Piaget e implica una combinación de cognición, emoción, lenguaje y conducta sensoriomotora. El juego dramático fortalece el desarrollo de las conexiones nerviosas del cerebro, así como la capacidad posterior para el pensamiento abstracto. El juego no es solamente la respuesta a un intelecto en desarrollo, también es la causa del desarrollo (Papalia et al., 2017). Algunos estudios han descubierto que la calidad del juego dramático se asocia con la competencia social y lingüística (Bergen, 2016). Cuando los niños y niñas hacen boletos para un viaje imaginario o simulan que leen las prescripciones médicas, construyen habilidades emergentes para la alfabetización. Este tipo de juego alcanza su punto más alto en el período preescolar, sin embargo, se cree que se sigue jugando muchos años después (Papalia et al., 2017).

4. El juego formal con reglas aparece especialmente en edad escolar, se trata de un juego organizado con procedimientos y penalizaciones conocidas. Por ejemplo, la “Rayuela”, la “Mancha”, juegos de mesa.

Otra clasificación muy utilizada es la que realizó Mildred Parten (1932, citado en Bergen 2016) quien observando a los niños y niñas destacó el rol social del juego distinguiendo cinco categorías, de la menos interactiva a la más interactiva:

1. Juego solitario: el niño y la niña juegan solos, ignorando a cualquier otro niño o niña que juegue cerca.
2. Juego como espectador: el niño o niña mira como juegan otros niños o niñas.
3. Juego paralelo: los niños y niñas juegan con juguetes similares y reglas similares a otros, pero no juegan juntos.
4. Juego asociativo: los niños y niñas interactúan, se observan unos a otros e intercambian materiales, pero el juego no es todavía mutuo y recíproco.
5. Juego cooperativo: los niños y niñas juegan juntos, inventando historias u organizando turnos.

Piaget (1961) en su libro “La formación del símbolo en el niño” explica que el juego infantil es el principal proceso de simbolización que se realiza en la vida e incluye la expresión plástica como un juego más.

Según Lowenfeld (1980) la figura que el niño y niña realiza cuando dibuja o pinta, es un reflejo del desarrollo del mismo. En él se puede apreciar la complejidad y las variaciones que tienen lugar en el proceso de crecimiento. Debido a la importancia que implica para este trabajo, se desarrollara en el siguiente capítulo las características del dibujo infantil y cómo se observa en el desarrollo del niño pequeño.

CAPÍTULO 2
EL DESARROLLO DEL DIBUJO
EN EL NIÑO Y LA NIÑA

El dibujo infantil ha sido, y es, objeto de investigación por innumerables autores debido a la gran riqueza plástica, semántica y proyectiva que posee. Es un indicador que nos ayuda a los adultos a estimular, conocer y ayudar a los niños y niñas en desarrollo (Sáinz, 2002).

A partir de estas investigaciones surgieron abundantes teorías sobre las etapas que atraviesa el niño en el dibujo infantil que tratan comprender y explicar el desarrollo general del niño a través de esta técnica. En el presente trabajo desarrollaremos la teoría de Viktor Lowenfeld la cual ha sido de gran éxito y utilidad hasta el día de hoy.

1. El desarrollo de la capacidad creadora según Lowenfeld

La figura que un niño dibuja es una expresión del niño íntegro, la cual corresponde al momento en que pinta o dibuja. 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. A demás se perfilan en ellos todas las transformaciones que sufre el niño a medida que crece y se desarrolla (Lowenfeld & Lambert Brittain, 1980).

1.2 Etapa del Garabateo (desde los 2 años hasta los 4 años aproximadamente).

Los primeros años de vida son fundamentales en el desarrollo del niño y la niña. Durante este período, niños y niñas comienzan a establecer pautas de aprendizaje, actitudes y cierto sentido de sí mismo como ser. Es en la primera infancia cuando los niños y las niñas comienzan a reaccionar ante las experiencias sensoriales que le ofrece su medio. Cualquier forma de percibir y reaccionar frente al medio es la base para la producción de formas artísticas (Lowenfeld & Lambert Brittain, 1980).

El garabato comienza alrededor de los 18 meses de edad, éste es un medio de expresión gráfica universal. Para el niño y la niña, el primer trazo es muy importante ya que progresivamente lo va a conducir al dibujo, a la pintura y también a la palabra escrita (Cattaneo, 2017). Los garabatos siguen un orden bastante predecible: comienzan con trazos desordenados y gradualmente evolucionan hasta convertirse en dibujos reconocibles para los adultos (Lowenfeld & Lambert Brittain, 1980). Siguiendo a Lowenfeld, los garabatos se clasifican en tres categorías principales:

- **Garabatos desordenados**

Los primeros trazos generalmente no tienen sentido, el niño y la niña parece no darse cuenta de que podrían hacer con ellos lo que ellos quisieran. Realizan movimientos amplios sin tener control motor ni visual sobre lo que hacen. Pueden incluso dibujar sin mirar. El tamaño de los movimientos que se observa en el papel tiene relación con el tamaño del niño o la niña que lo realiza. Los trazos varían en longitud y dirección. El niño y la niña no tienen control sobre el punto de partida ni de llegada del trazo (Lowenfeld & Lambert Brittain, 1980).

Los niños y las niñas en esta etapa sostienen el lápiz o los crayones de distinta manera. Algunos los sujetan con todo el puño o incluso entre los dedos cerrados. El crayón lo pueden utilizar con la punta hacia el papel o lateralmente. En esta etapa no usan los dedos ni la muñeca para controlar el elemento con que dibuja.

En esta actividad al niño y la niña les interesa el placer que encuentran en la descarga motriz del movimiento que realiza, no hay un intento de reproducir el medio visual circundante. Los garabatos tienen como base el desarrollo físico y psicológico del niño y la niña (Cattaneo, 2017; Lowenfeld & Lambert Brittain, 1980).

Es muy importante que en esta etapa los padres muestren interés por el dibujo que el niño o niña ha realizado, ya que el niño o niña debe sentir que es un medio de comunicación bien mirado y aceptado por los adultos. A demás, deben tener en cuenta que la falta de control visual del niño sobre sus garabatos es una indicación de que el niño no está en condiciones de realizar tareas que requieran control motor preciso de sus movimientos.

- **Garabatos controlados**

En esta etapa el niño va descubriendo que puede controlar los trazos que ejecuta, en general esto comienza a suceder unos seis meses después de que comenzó a garabatear. Puede dibujar líneas horizontales, verticales o en círculos. Muy raramente se encontrarán puntos o pequeños trazos repetidos porque esto requiere que el niño levante el lápiz del papel (Lowenfeld & Lambert Brittain, 1980; Cattaneo, 2017).

Aunque aparentemente no haya gran diferencia entre los dibujos anteriores, el haber logrado controlar los movimientos es una experiencia vital para el niño y disfruta de ello, además de la sensación kinestésica. Al niño o niña le agrada llenar toda la hoja y los garabatos ahora son mucho más elaborados (Lowenfeld & Lambert Brittain, 1980).

Las niñas y niños suelen elegir más de un color para realizar su dibujo, siguen practicando toda variedad de métodos para sostener el lápiz o el crayón, cerca

de los tres años ya se aproxima a la forma de tomar el lápiz que tiene un adulto. Así mismo, pueden ensimismarse sobre la hoja para observar lo que realizan, a diferencia de la etapa anterior en la que podían dibujar sin mirar. Las primeras figuras que logran trazar son círculos, luego cuadrados y más adelante triángulos (Cattaneo, 2017).

Esta habilidad del control visual sobre lo motor adquirida por el niño la niña, puede observarse en otros ambientes. Ahora el niño o la niña pueden, por ejemplo abotonarse solo la campera. Comprende y goza con la práctica de su nueva habilidad (Lowenfeld & Lambert Brittain, 1980).

El niño y la niña acudirán a los adultos con sus garabatos, donde los harán partícipe de su entusiasmo. Es de gran significación para ellos compartir con el adulto, ya que lo importante es la experiencia y no el dibujo en sí (Lowenfeld & Lambert Brittain, 1980).

- **Garabatos con nombre**

Esta etapa tiene lugar alrededor de los tres años y medio, cuando el niño o niña comienza a dar nombre a sus garabatos, aunque no se los pueda reconocer. Esto es un indicio de que el pensamiento del niño y la niña han cambiado y ha empezado a conectar los trazos que realiza con el mundo que lo rodea. Ha cambiado del pensamiento kinestésico al pensamiento imaginativo. La gran importancia en esto radica en que la mayor parte de nuestro pensamiento se hace en términos de figuras mentales (Lowenfeld & Lambert Brittain, 1980).

El dibujo en sí no ha cambiado mucho desde los primeros garabatos que realizó, pero ahora comienza con una idea sobre lo que va a hacer, dibuja con una intención. El niño y la niña dedican más tiempo a dibujar y sus garabatos comienzan a ser más diferenciados. Sin embargo, el niño o la niña no poseen una idea preconcebida del aspecto final del dibujo, una línea en la parte superior de la hoja puede recibir un nombre en un principio, pero luego, puede recibir otro nombre diferente antes que el dibujo haya sido terminado.

Las líneas que el niño y la niña realizan no son siempre representaciones visuales, en ocasiones pueden representar suavidad, rigurosidad o velocidad. Lo importante es que tienen un significado real para el niño o la niña que los realizó aunque los adultos pueden considerarlo sin sentido. Es fundamental que los adultos se abstengan de darle sus propios significados o de buscar una realidad visual en los trabajos de los niños y niñas. Deben preguntarle a los niños y las niñas que significado tiene el garabato para ellos e inculcar confianza y entusiasmo por este nuevo modo de pensar (Lowenfeld & Lambert Brittain, 1980; Cattaneo, 2017).

Según Viktor Lowenfeld (1980) en la etapa de garabateo el color desempeña un papel secundario. Solo cuando el niño y la niña comienzan a darle nombre a sus garabatos elige diferentes colores para distintos significados, lo cual se refiere a que percibe la diferencia de colores pero no significa que el niño y la niña estén en condiciones de nombrar colores. La utilización de colores tiene que ver con un proceso exploratorio, por lo tanto, está vinculado a la ubicación física de los mismos, más que a estados emocionales del niño y la niña.

En cuanto a la motivación para realizar garabatos, Lowenfeld (1980) refiere que solo se necesita proveer al niño y la niña de los materiales apropiados y animarlo para que siga adelante con su actividad. Idealmente, todo niño debería estar motivado para expresarse y hallar satisfacción en ese proceso. Sin embargo, en algunas ocasiones encontramos un niño que decide no garabatear. Puede haber varias razones para que el niño vacile: desde haber recibido un “no” cuando en el pasado intentó garabatear, hasta algún problema más profundo de ansiedad o temor por alguna situación determinada.

Dado que el garabateo es el comienzo de la expresión creadora, es especialmente importante darle al niño independencia y hacerlo responsable a través de su trabajo, otorgándole comprensión y aliento.

Los materiales artísticos deben ajustarse a las necesidades de los niños y las niñas. Debido a que durante la época del garabateo los niños y las niñas necesitan practicar y experimentar sensaciones kinestésicas, los materiales deben estimular la expresión espontánea. En esta etapa los crayones resultan excelentes, al igual que la tiza blanca en el pizarrón o los lápices de fibra en el papel. Asimismo, es conveniente darle hojas blancas en vez de papeles con relieve o papel de diario. La arcilla o la plastilina es un buen material para los niños de esta edad, debido a que le permite al niño utilizar los dedos y los músculos de la mano de forma diferente (Lowenfeld & Lambert Brittain, 1980).

1.2 Etapa Pre-esquemática (de 4 años a 7 años)

La importancia de esta etapa radica en la creación consciente de la forma, la cual tiene gran significación si pensamos que es el comienzo de la comunicación gráfica. El niño y la niña en esta etapa, tratan de establecer una relación con lo que ellos intentan representar (Lowenfeld & Lambert Brittain, 1980).

Estos dibujos son un testimonio tangible del proceso mental de la niña y el niño, provee a los adultos ciertas claves sobre lo que es importante en la vida del niño y la niña, y sobre las formas en las que éste está comenzando a organizar su relación con el ambiente.

En general, cerca de los cuatro años los niños y las niñas hacen formas reconocibles, aunque resulte un tanto difícil decidirse sobre que representan. Hacia los cinco años, ya se puede observar, casi siempre personas, casa, árboles, y a los seis años las figuras han evolucionado hasta construir dibujos claramente distinguibles y con un tema.

- **Características del dibujo pre-esquemático**

A partir de los movimientos circulares y longitudinales, que el niño y la niña disfrutaba realizar en la etapa anterior, van evolucionando produciendo líneas representativas. Generalmente el primer símbolo que el niño y la niña realizan de forma reconocible es la figura humana, la cual se dibuja típicamente con un círculo por cabeza y dos líneas verticales que representan las piernas. Estas representaciones llamadas “renacuajo”, “cabeza-pies” o “cabezón” son muy comunes en niños y niñas de 5 años de edad. Sin embargo, no está claro porque el niño y la niña realizan este tipo de representaciones. Puede ser que, el niño y la niña se estén dibujando a sí mismos, a una representación mental de sí, lo que sabe de sí mismo y no a una representación visual (Lowenfeld & Lambert Brittain, 1980).

Estos primeros intentos de la figura humana marca un importante avance en el desarrollo del niño y la niña, ya que el dibujo es una abstracción o un esquema que da comienzo a un proceso mental ordenado.

La representación del “renacuajo” se torna cada vez más elaborada. En general, se le añaden brazos, un redondel entre las piernas que representa el vientre y, en algunas ocasiones, incluyen el cuerpo. El dibujo de la representación humana puede tener muchas variaciones, el niño busca conceptos nuevos y símbolos representativos que cambian constantemente hasta que encuentra para cada una de las partes los símbolos que le agradan. En este momento, que ocurre alrededor de los 7 años de edad, el niño adopta esos símbolos y se convierten en esquemas (Lowenfeld & Lambert Brittain, 1980; Cattaneo, 2017).

Durante esta etapa hay poca relación entre el color elegido para pintar un objeto y el objeto representado. Esto puede deberse a que el niño y la niña han comenzado a crear formas conscientemente y, son las formas en sí las que le resultan importantes. Lo cual no quiere decir que los colores carezcan de significado, sino que el significado que le da el niño y la niña, a la elección del color tiende a ser estrictamente individual. Asimismo, aunque la niña o el niño no deseen establecer una determinada relación exacta del color, disfrutaban utilizando el color que él eligieron.

En cuanto al significado del espacio, el niño y la niña lo conciben como algo relacionado con sí mismo y su propio cuerpo, es decir, tiene una imagen

egocéntrica del mundo. En este mismo sentido sus representaciones gráficas están relacionadas con las experiencias que le resulten emocionalmente significativas. Por lo tanto, dibujan lo que está a su alrededor de una manera que parece desordenada para los adultos, pero si se observa detalladamente podremos ver que los objetos aparecerán arriba, abajo o uno junto al otro, en la forma en que el niño y la niña le atribuyen significado (Lowenfeld & Lambert Brittain, 1980; Cattaneo, 2017).

Para motivar al niño o niña es muy importante estimularlo a tener más conciencia de su ambiente y hacerle sentir que lo que dibuja es realmente importante. Cualquier motivación artística a esta edad, debe empezar con el niño mismo, ya que todo contacto o comunicación con el ambiente se establece a través del yo (Lowenfeld & Lambert Brittain, 1980).

Uno de los mejores medios para estimular las relaciones del niño y la niña con las cosas que lo rodean es comenzar con la función de las distintas partes del cuerpo humano. Por ejemplo, estimular el conocimiento de la existencia de los dientes, promoviendo responder preguntas como “¿En qué momento del día se lava los dientes?” “¿Cómo lo hace?” “¿Usan dentífrico?”, etc. Luego de esto, se puede incentivar a que realice un dibujo de lo que se ha estado conversando. Para hacer una motivación de este tipo se deben incluir los sentidos, las experiencias sensoriales y se debe comprender al niño y la niña en su conjunto, con sus pensamientos, sentimientos y percepciones (Lowenfeld & Lambert Brittain, 1980).

La motivación puede, además, estar asociada al material que se va a utilizar para realizar la actividad. Si es la primera vez que se utiliza un material para trabajar, el adulto puede incentivar al niño a reconocer las características que posee este material, para que el niño y la niña involucren sus propios sentidos ayudando a que se identifiquen directamente con lo que realizan. Por ejemplo si se realiza una actividad con arcilla, preguntarles al niño o la niña “¿Cómo es la arcilla? ¿Es fría o caliente?, Si ejercemos presión, ¿Se aplasta?” (Lowenfeld & Lambert Brittain, 1980).

Una motivación también puede basarse en el recuerdo de algo en lo cual hayan intervenido los niños y las niñas. Se debe proporcionar la oportunidad para que cada uno exprese sus propios sentimientos y emociones, con su modo personal, estimulando al niño y niña a que den la mayor cantidad de respuestas posibles. Para Lowenfeld cada tema de la motivación debe utilizar primero el dónde y el cuándo, luego el qué y por último el cómo. Como por ejemplo si comenzamos una conversación sobre si han realizado algún paseo con sus padres, “¿Por dónde pasaron?” “¿Cuándo lo hicieron?” “¿Fueron en auto?”

A esta edad es muy importante que cualquier motivación, y cualquier tema que se proponga, estén directamente relacionado con el niño mismo. Lowenfeld (1980) propone que en todos los temas esté realizado el “yo” para que el niño y la niña tomen conciencia de su *propio cuerpo*, proponiendo por ejemplo que realicen un dibujo “cuando yo visite al médico”; de las *relaciones de tamaño*, proponiendo “mi familia” se puede dar cuenta del tamaño de cada miembro de la familia; y, de las *relaciones afectivas*, utilizando temas como “mi mamá y yo”, “mi hermanito y yo” (Lowenfeld & Lambert Brittain, 1980).

Los materiales artísticos pueden ser utilizados como temas. Un material excelente para utilizar con niños y niñas de estas edades, es la tempera espesa sobre hojas en blanco (45 cm x 60 cm). También los colores tipo pastel y las hojas de papel de menores dimensiones (30 cm x 40 cm). Los lápices comunes permiten a los niños y las niñas que dibujen con detalles, mientras que los gruesos dan buenos resultados al ser utilizados en jardín de infantes. Otros materiales que pueden ser excelentes en esta edad son las tizas de colores, lápices de fibra, papeles coloreados, materiales para collage, la arcilla, etc. Es importante en esta etapa evitar el uso de la pintura que chorrea (Lowenfeld & Lambert Brittain, 1980).

1.3 La etapa esquemática (de 7 a 9 años de edad)

Según Lowenfeld (1980) cerca de los 7 años de edad, el niño y la niña comienzan a formar un concepto definido sobre las personas y su ambiente.

Este autor denomina de *esquema* al concepto por cual ha llegado el niño y la niña respecto de un objeto, y que repite constantemente mientras no haya una experiencia intencional que influya sobre ellos para que lo cambien. Los esquemas tienen la característica de ser flexibles, presentan variaciones y desviaciones. Estas características diferencian al esquema de los estereotipos (Lowenfeld & Lambert Brittain, 1980).

El esquema es un concepto que tiene un carácter altamente individual, así como no encontramos dos niños iguales, no encontraremos dos esquemas idénticos. El esquema, puede estar determinado por la forma en que el niño y la niña ven el objeto, el significado afectivo que le adjudican, sus experiencias kinestésicas con el mismo, la impresión táctil, o la manera en que éste funciona o se comporta (Lowenfeld & Lambert Brittain, 1980).

En palabras de Lowenfeld (1980): “*Su producción artística (refiriéndose a la del niño y la niña) es, pues una indicación de la información que recibe, de la forma en que la interpreta y*

comprende esa información. El esquema representa el concepto del niño y demuestra su conocimiento activo del objeto” (pág. 174).

Características de los dibujos esquemáticos

- El esquema humano

A medida que el niño y la niña se van acercando al concepto de la forma, desarrollan gradualmente un símbolo para representar la figura humana y comienza a repetirlo. A esto Lowenfeld (1980) lo denomina *esquema humano*. Esta figura a los 7 años de edad es fácilmente reconocible, es muy particular de cada niño y niña, y puede considerarse como un reflejo del desarrollo del individuo ya que, el niño y la niña no están tratando de copiar una forma visual, sino que han llegado al concepto que tiene mediante distintos factores como el proceso mental, la toma de conciencia de sus propios sentimientos y el desarrollo de su sensibilidad perceptiva (Lowenfeld & Lambert Brittain, 1980).

El niño y la niña dibujarán diferentes partes del cuerpo, como cabeza, cuerpo, brazos y piernas. También podremos encontrar que realizan símbolos diferentes para representar ojos, nariz y boca, así mismo, es posible que diferencie manos de dedos y piernas de pies. En esta etapa es probable que el niño y la niña le agreguen cabello y cuello al esquema humano.

Una característica muy importante que menciona Lowenfeld (1980) es que el esquema consiste en figuras geométricas que cuando se separan del conjunto pierden su significado.

- El esquema espacial

El principal descubrimiento durante esta etapa es la existencia de un *orden en las relaciones espaciales*. El niño y la niña ya no piensan que en el dibujo se encuentran diferentes objetos sin relación entre sí, como lo hacían en el período anterior, ahora piensan “yo estoy sobre el suelo, el árbol está sobre el suelo, todos estamos sobre el suelo”. Este primer indicador de que el niño y la niña son conscientes de que son parte de su ambiente, se denomina *línea de base*, a partir de ella incluye todos los objetos en una relación espacial común, poniendo todo lo que es importante para él sobre ésta línea (Lowenfeld & Lambert Brittain, 1980).

El esquema espacial en esta etapa es *bidimensional*, es decir, la niña y el niño realizan representaciones en dos dimensiones. Si bien pueden, en algunas ocasiones aparecer líneas abstractas para representar profundidad, el mayor descubrimiento es el orden definido en las representaciones espaciales.

La contraparte a la línea de base que aparece en los dibujos es la *línea de cielo*. La cual está trazada en la parte superior del dibujo y el espacio entre esa línea y la línea de base significa el aire para los niños.

Algunos niños y niñas utilizan dos líneas de base. En algunos casos, como por ejemplo en paisajes se utiliza una línea de base como la planicie y otra línea, con una elevación por ejemplo si se dibuja una montaña, esta última es también línea de base si posee elementos sobre ella. Otra manera de realizar dos líneas de base es cuando el niño y la niña por ejemplo realizan una línea de base, una representación sobre la misma, una línea de cielo y arriba de la misma otra línea de base sobre la cual se observa otra representación. La utilización de dos líneas de base implica un desarrollo mayor y un paso hacia la perspectiva, sin embargo este tipo de representación es estrictamente bidimensional.

- Representaciones espaciales subjetivas

En algunas ocasiones, los niños y las niñas debido a alguna experiencia afectiva se ven obligados a desviarse del esquema de la línea de base y usar representaciones espaciales subjetivas. Utilizando estos recursos es evidente que lo que un niño o niña incluye en sus dibujos es un reflejo directo de sus propias experiencias, en lo cual no hay nada equivocado.

El proceso más frecuentemente utilizado, es el denominado “doblado”. Lowenfeld (1980) se refiere al mismo de la siguiente manera: *“Por doblado entendemos el proceso de crear un concepto de espacio dibujando los objetos perpendicularmente a la línea de base, aun cuando parezca que esos objetos están dibujados en forma invertida.”*

Otro medio importante de representación es “plano y elevación” en donde el niño y la niña en su afán de mostrar lo que es importante para ellos, pueden elevar una parte de la representación para que se pueda observar completamente (Lowenfeld & Lambert Brittain, 1980).

- Representaciones espacio-tiempo

Las representaciones espacio tiempo tienen que ver con la inclusión, en un mismo dibujo, diferentes secuencias de tiempo o de impresiones espacialmente distintas. Aparentemente los niños y las niñas tienen dos motivaciones fundamentales para utilizar este tipo de recursos.

Uno de ellos, surge de la necesidad de comunicación. A un niño le gusta narrar cuentos y, a su vez, escucharlos. Es por este motivo que los dibujos pueden estar separados en distintas secuencias, a modo de historietas aunque no estén separados por rayas.

Otra forma de representación espacio-tiempo es aquella en la que el niño y la niña dibujan distintas acciones que han tenido lugar en diferentes momentos. Aquí el niño y la niña no tienen intención de comunicar algo sino más bien quieren representar la importancia de la acción misma (Lowenfeld & Lambert Brittain, 1980).

- Los dibujos del tipo rayos x

El niño y la niña pueden utilizar otra forma interesante de representación, en donde describe simultáneamente el interior y el exterior de un ambiente cerrado. Al dibujar de esta manera el niño y la niña nos están mostrando que el interior es igual o más importante que el exterior. Pero, por regla general, se puede observar parte del interior y parte del exterior, como si éste fuera transparente.

- El significado de las variaciones del esquema

Si aceptamos que el esquema es un concepto sobre las personas y el ambiente que el niño y la niña han llegado a dominar, entonces toda desviación adquiere una importancia particular de acuerdo a su origen y significado.

Según Lowenfeld, existen tres formas principales de desviaciones:

1. Exageración de partes importantes.
2. Desprecio o supresión de partes no importantes.
3. Cambio de símbolos para partes afectivamente significativas.

Los dos primeros están relacionados con el tamaño de las distintas partes de los esquemas, mientras que la última se refiere a la forma. Los niños y las niñas al realizar estas creaciones no son conscientes de las exageraciones u omisiones, más bien, crean relaciones de tamaño reales para ellos. Así mismo, el origen de tales desviaciones reside en experiencias autoplásticas (sensaciones del yo corporal) o en el significado relativo que ciertas partes tienen para el niño (Lowenfeld & Lambert Brittain, 1980).

- El uso del color

El niño y la niña descubren naturalmente que hay una relación entre el color y el objeto, y así como repite una y otra vez su esquema de la figura humana o del espacio, también repite los mismos colores para los mismos objetos.

Según Lowenfeld, el establecimiento de un color definido para un objeto y su constante repetición es un reflejo directo del desarrollo progresivo del proceso intelectual del niño y la niña. Ya que éstos, han comenzado a desarrollar la capacidad de categorizar, es decir, de agrupar cosas en clases y hacer generalizaciones. Lo cual conduce al desarrollo del pensamiento abstracto, en

donde el niño a partir de su propia experiencia puede generalizar situaciones (Cattaneo, 2017; Lowenfeld & Lambert Brittain, 1980).

Cada niño y niña desarrollan sus propias relaciones de color, los cuales pueden tener origen en un concepto visual o una experiencia emocional con el color. Lowenfeld (1980) sostiene que aparentemente la primera relación significativa que tiene el niño o la niña con un objeto puede determinar su esquema de color. Por ejemplo si las primeras experiencias que ha tenido el niño con una bicicleta, ha sido roja, probablemente todas las bicicletas que realice en adelante serán de este color, el cual no cambiará a menos que el niño tenga otra experiencia en la cual adquiriera importancia el cambio de color.

Así mismo, para un niño o niña de esta etapa el dibujo es un medio de expresión, no es consciente de la belleza y la estética de lo que realiza., no intenta decorar el objeto.

Para Lowenfeld (1980) uno de los atributos importantes del diseño es el ritmo, y este se puede ver en los niños y niñas en forma de repeticiones. Mientras dibujan espontáneamente, también realizan repetidas formas y esquemas inconscientemente. Esta es un actividad que no se debe interrumpir, menos tratando de enseñarle a niños y niñas a que repitan estas formas de manera consciente o intentando que adquieran técnicas para mejorar su dibujo.

La motivación, en este período, debe hacer que el niño y la niña lleguen a ser más sensiblemente conscientes de sí mismo y de su ambiente. Para Lowenfeld (1980) las motivaciones pueden resumirse en tres palabras: la primera de ellas *nosotros*, estimulando la conciencia de “yo” y de los otros. La segunda palabra es *acción*, dando significado a lo que estamos haciendo y, la última, *dónde* refiriéndose a la descripción del lugar teniendo en cuenta solamente las características y no, la profundidad o la distancia.

Utilizando estas palabras se incluyen aspectos esenciales de la experiencia del niño y la niña en la tarea de dibujar o realizar alguna obra de arte. Es muy importante que los temas que se propongan al niño y a la niña, sean para estimular el uso flexible del esquema, como por ejemplo pueden dar la oportunidad de utilizar vistas de perfil y de frente (“Mirando el acto de la escuela”), o de representaciones de tiempo y el espacio (“Visitamos la granja”). De la misma manera, se puede proponer temas en los que se pueda ensayar el uso flexible del color como por ejemplo “Juntando hojas con el rastrillo en otoño”. También es importante tomar como tema el mundo privado del niño, como “El día que tuve miedo”, lo cual seguramente incluirá un significado emocional para el niño, en donde el maestro o los adultos deben abstenerse de cualquier juicio moral con respecto al mismo. De igual forma, el material que se emplea debe

estimular a la niña y al niño a investigar sobre él y utilizarlo de forma flexible (Cattaneo, 2017; Lowenfeld & Lambert Brittain, 1980).

En cuanto al material en esta etapa, debe facilitar la expresión de la niña y el niño, ofreciéndoles la oportunidad de ensayar el dominio y seguridad en su manejo. A esta edad el niño y la niña ya pueden utilizar hojas de papel más grandes, las cuales le dan más libertad de acción. También pueden utilizar los pinceles de pelos, además de los de cerdas, ya que han desarrollado una mayor conciencia de los detalles. El papel de colores, los materiales para collage, la goma, las tijeras, cualquier material de la naturaleza, e incluso el lápiz grueso y blando pueden usarse satisfactoriamente (Lowenfeld & Lambert Brittain, 1980).

1.4 El comienzo del realismo. La edad de la pandilla (de 9 a 12 años)

En esta edad se observa un creciente desarrollo de la independencia social del niño y la niña respecto de la dominación de los adultos. Hay un aprendizaje de estructuras sociales de manera muy personal. La niña y el niño descubren que son miembros de una sociedad, la cual está constituida principalmente por sus pares, con quienes tienen similares intereses, comparten secretos y en donde el placer de hacer cosas juntos es fundamental. Es la etapa de la amistad en grupos, de grupos de iguales.

Para el niño y la niña es una etapa de construcción de su capacidad para trabajar en grupo y cooperar en la vida de los adultos. Es una parte fundamental del proceso del desarrollo y un paso importante para la interacción social. En este momento el niño y la niña comienzan lentamente a dejar el pensamiento egocéntrico y a pensar en términos sociales, a considerar las ideas y las opiniones de los demás. Comienzan progresivamente a tomar conciencia de su mundo real, el cual, solo le pertenece a ellos. Un mundo con amigos, planes y recuerdos que los adultos ignoran (Lowenfeld & Lambert Brittain, 1980).

Características de los dibujos durante la edad de la pandilla

El esquema ya no es adecuado para representar la figura humana. Durante la etapa esquemática la figura humana era una expresión generalizada de la persona, ahora la niña y el niño están interesados en expresar características vinculadas al sexo, con detalles diferentes para la figura masculina y la femenina.

Hay un acercamiento a la realidad visual, ahora las diferentes partes de un objeto cuando se separan del mismo siguen conservando su significado, a diferencia de la etapa anterior. La forma de expresión está más ligada a la naturaleza.

Comienzan a utilizar otros medios de expresión para acentuar algo. Por ejemplo la acumulación de detalles en aquellas partes que son emocionalmente significativas. La mayor toma de conciencia respecto de los detalles y el aumento del interés por ellos pueden llevarlos a dibujar por ejemplo una pierna diferente de la otra. En algunas ocasiones, esta preocupación por los detalles puede hacer que parezcan distorsionados (Lowenfeld & Lambert Brittain, 1980).

Los niños y las niñas de esta etapa van desarrollando mayor conciencia visual y comienzan a criticar el uso de representaciones subjetivas como el proceso de doblado, rayos x, la exageración u omisión de partes y otras formas de expresión (Cattaneo, 2017). Si bien hay una creciente conciencia visual, ésta hace que sus dibujos adquieran cierta dureza y formalidad debido a su falta de relación con las verdaderas tendencias naturalistas. Lo cual se puede observar en los dibujos en que no hay intentos de mostrar luz o sombra, o efectos de movimiento, o arrugas en la ropa, más bien, el niño y la niña están preocupados por caracterizar su ambiente (Cattaneo 2017, Lowenfeld & Lambert Brittain, 1980).

De la misma manera, existe una coherencia en la forma en que los niños y las niñas progresivamente cambian su expresión con respecto al color. Al principio de esta etapa la relación color-objeto era rígida, ahora el niño va desarrollando una mayor sensibilidad hacia las diferencias y semejanzas de colores de los objetos. Por ejemplo, descubre que el azul del cielo es diferente del azul del agua de mar. Sin embargo, no puede considerarse una verdadera percepción visual porque todavía no hay una conciencia particular de luz y sombra (Cattaneo, 2017; Lowenfeld & Lambert Brittain, 1980).

Entre los 9 y los 12 años de edad, los niños y las niñas se alejan gradualmente de lo concreto y comienzan a utilizar conceptos más abstractos. Adquieren la habilidad para distribuir varias imágenes en la hoja, de manera que tengan relación entre sí. Esto significa que están en condiciones de manejar esos objetos simultáneamente y no de ordenarlos solamente sobre una línea. Esto sucede como resultado de la creciente conciencia visual de la que hablábamos anteriormente, el niño descubre que el espacio entre las líneas de base adquiere significado y, además también descubre el plano. Aunque para algunos niños y niñas la línea de base continua siendo de uso frecuente, el espacio que queda debajo de la misma ahora adquiere el significado de suelo.

Así mismo, encontramos que la línea de cielo, ya no es una línea trazada a través de la hoja, sino que se extiende hasta abajo y gradualmente asume el significado de horizonte, aunque todavía no ha desarrollado la percepción visual de profundidad. Aparece el concepto de superposición y descubre que un objeto puede cubrir a otro (Cattaneo, 2017; Lowenfeld & Lambert Brittain, 1980).

Para Lowenfeld (1980) una de las principales funciones del diseño puede ser establecer relaciones armoniosas. Es importante estimular en el niño y la niña, el pensamiento y ofrecerles oportunidades que den lugar a descubrimientos que se relacionen con la belleza natural de los materiales intactos en el ambiente.

Junto con esto, comienza a desarrollarse en los niños y las niñas el sentido de la decoración en sus dibujos, como por ejemplo adornan las vestimentas.

La motivación, en esta edad, debe estar dirigida a que el niño y la niña potencien al máximo su sentido de independencia social, para que logren una buena autoestima. La experiencia artística debe ofrecerles la oportunidad para que expresen su conciencia de sexo, para que desarrolle un mayor conocimiento del yo, para que satisfaga su nueva curiosidad hacia el ambiente y para que utilice los métodos de cooperación grupal como medio de alcanzar resultados (Lowenfeld & Lambert Brittain, 1980).

En cuanto a los materiales artísticos, ya no es necesario tener la pintura espesa para que pueda pintar, sino que hasta el mismo niño o niña le agregaran agua para obtener la consistencia deseada. Querrán usar el pincel de pelo además del de cerda. Los papeles de colores proveen medios naturales para favorecer la superposición y es un material apropiado para cumplir con la cooperación de proyectos en grupo. Otro material esencial es la arcilla con cerámica que puede usarse en proyectos tridimensionales (Lowenfeld & Lambert Brittain, 1980).

1.5 La edad del razonamiento. La etapa pseudonaturalista (de 12 a 14 años)

Los niños y las niñas de estas edades están atravesando un período evolutivo de transición llamado pubertad o preadolescencia. Es un período de grandes diferencias individuales, no solamente en lo físico sino también en el área mental, emocional y social. Hay una progresiva toma de conciencia de sí mismo, lo cual se expresa en los ensayos conscientes que realiza sobre el ambiente que lo rodea. Se preocupa por su aspecto, por su vestimenta, por lo que dice y, principalmente, por como aparece frente a los demás (Cattaneo, 2017; Lowenfeld & Lambert Brittain, 1980).

Esta etapa marca el fin de la actividad gráfica espontánea y comienza un período de razonamiento en el que se hacen más críticos de sus propias producciones. Se trata de una edad en la cual se desarrolla la capacidad para el pensamiento abstracto y además cambian las expectativas sociales, creando una nueva perspectiva del mundo. La atención está centrada en el producto final, una pintura será calificada, no por el esfuerzo de su realización, sino por el

aspecto visual que presenta (Cattaneo, 2017; Lowenfeld & Lambert Brittain, 1980).

En la representación de la figura humana se observan variaciones acordes con la creciente toma de conciencia de sí mismo y la preocupación por los cambios que experimentan. Por lo general, las características sexuales de estos dibujos son exageradas y evidencian la preocupación por el desarrollo físico. Las modificaciones sexuales que se producen en su cuerpo no pueden soportarse de forma pasiva, de modo que la ausencia de esos rasgos en los dibujos, podría indicar temor hacia ellos. .

Los niños y las niñas en esta etapa se esfuerzan por lograr un mayor realismo en sus dibujos, incluyen las articulaciones en los dibujos de la figura humana, agregan detalles referidos a la ropa, a los rasgos faciales y al estilo del peinado. Hay más conciencia de la apariencia variable de la ropa o de las telas, cuando se arrugan o doblan, de los efectos de las luces o sombras y de la posición de la figura. Por otro lado, para algunos niños en esta etapa es más divertido realizar caricaturas y representar la figura humana a través de dibujos satíricos (Cattaneo, 2017; Lowenfeld & Lambert Brittain, 1980).

En cuanto al espacio, los jóvenes de esta etapa comienzan a apreciar las cualidades tridimensionales del mismo. A partir de la creciente conciencia visual del ambiente, tratan de recrear los elementos dibujados con la mayor precisión posible, por lo que se preocupan por el uso correspondiente de la perspectiva, de las proporciones y variaciones de luz. Lowenfeld (1980) sugiere que la representación de profundidad debe ser descubierta por el niño y la niña, ya que la enseñanza de la misma puede servir para confundir y hasta para detener el desarrollo de estas habilidades (Cattaneo, 2017; Lowenfeld & Lambert Brittain, 1980).

Los preadolescente tienen un sentido intuitivo del color y del diseño. El color es profundamente subjetivo en su significado, las reacciones emocionales ante el mismo, están en gran medida determinadas por asociación, a través de experiencias pasadas. Por ejemplo a una joven le puede gustar el color azul, porque le transmite paz y le recuerda al cielo y a otra joven, le recuerda el gran temor al agua que siente (Cattaneo, 2017; Lowenfeld & Lambert Brittain, 1980).

Es muy común ver en esta etapa que los jóvenes realicen los diseños de sus caratulas o de nombres propios utilizando diferentes letras con fantasías. Además, podemos observar una gran simpatía y comprensión por los diseños de la naturaleza. Por ejemplo en el diseños de las plumas de un ave, o el diseño del caparazón de una tortuga.

En cuanto al tema, es muy importante que el joven pueda expresar sus emociones, sentimientos y pensamientos, ya que hay pocas oportunidades

donde puede realizarlo. Otra experiencia significativa en esta edad, es dibujar a partir de la copia de modelos reales. El modelo puede ser una imagen o utilizar como modelo a sus compañeros. Lo importante es que el modelo sea utilizado como estímulo a partir del cual pueda realizar sus propias creaciones.

1.6 El período de la decisión (de 14 a 17 años)

Como vimos anterior mente, en la niñez temprana el arte es principalmente una expresión del yo, realizada inconscientemente. Un niño de ocho años dibujará como un niño de ocho años aunque no haya tenido oportunidad de trabajar con los mismos materiales. En cambio, un adolescente de dieciséis años dibujará de la misma forma que lo ha venido haciendo a menos que haya tenido ocasión o deseo de mejorar su técnica.

La importancia de este período radica en el comienzo del aprendizaje voluntario del arte. En esta etapa, el arte se ha convertido en algo que se puede hacer o dejar de hacer por completo (Lowenfeld & Lambert Brittain, 1980).

El adolescente joven está aún muy unido a su grupo de pares, ha encontrado una nueva independencia de la dominación de los adultos y se encuentra en búsqueda de su identidad. En cambio el adolescente mayor, si bien sigue interesado en estas cosas, se ha hecho más consciente de la responsabilidad del mundo adulto y dentro de poco deberá adaptarse a las reglas de la sociedad y ganarse la vida. Por lo tanto, el arte que estaba relacionado para él como algo perteneciente a la escuela y al mundo de fantasía, comienza a dejarse de lado. Excepto, para algunos adolescentes en los que el arte está relacionado con sus objetivos vocacionales.

Según Lowenfeld (1980) es muy importante que en el colegio se motive al adolescente a la actividad artística. Lo que se pretende en esta edad es interesar al adolescente no solo en la pintura, sino por ejemplo, en otras ramas del arte como lo son la arquitectura, el diseño, decoración de interiores, etc. La esfera del arte es ilimitada en sus posibilidades. El adolescente se puede interesar en la fotografía, la escultura, la imprenta, si dichas actividades están combinadas con sus necesidades. Por ejemplo, la fotografía puede ser importante si hay un último objetivo en ella, como una publicación. La imprenta, a su vez, puede ser interesante si lleva a la publicación del anuario del colegio, y así sucesivamente (Lowenfeld & Lambert Brittain, 1980).

En la escuela secundaria, es recomendable que se realice una reeducación dirigida a convencer que el diseño es parte integral de la función y del uso de un objeto o de un material. El diseño funcional se refiere a tres relaciones importantes: la relación que existe entre diseño y material, entre

diseño y herramientas, y la relación del diseño con el objetivo. Por ejemplo, el objetivo de un vaso puede ser puramente decorativo, en tal caso es necesario que pueda mantenerse en pie, o que se pueda colgar o que sea suficientemente pesado para que no se vuelque.

En cuanto al material, será ideal para el estudiante mientras el mismo pueda ofrecerle mayor oportunidad de manipular, cambiar y construir diversas formas. Lowenfeld (1980) sugiere que tal vez sea necesario no ofrecer materiales artísticos a los estudiantes secundarios. Es decir, que sería mejor que el mismo pueda conseguirse a través del esfuerzo del estudiante. Esta acción, daría la oportunidad al adolescente de pensar que el material artístico es de exclusiva responsabilidad del profesor, y, asimismo, implicaría que el joven pueda seguir utilizándolo después de graduarse.

El adolescente, en esta etapa, necesita saber cierto número de cosas acerca de los materiales que va a utilizar. Parte de ello, puede hacerse a través de la experimentación. Asimismo, los estudiantes necesitan adquirir ciertas técnicas, ya que estas le proporcionarían satisfacción y un sentimiento de realización y confianza en sí mismos. En años anteriores, los materiales debían limitarse de acuerdo a las posibilidades del niño. Pero en la adolescencia el número de materiales apropiados es infinito (Lowenfeld & Lambert Brittain, 1980).

2. Dibujo y desarrollo infantil

3.

Es posible considerar el desarrollo artístico del niño como un proceso de organización del pensamiento y de representación del medio, de manera tal, que nos permite comprender el desarrollo mental del pequeño. Por lo tanto, las etapas de desarrollo artístico que vimos anteriormente, son además etapas del esquema de desarrollo total del niño y la producción artística, puede ser considerada, un índice del mismo (Lowenfeld & Lambert Brittain, 1980).

Lowenfeld (1980) en su libro "Desarrollo de la capacidad creadora" expone: *"el arte es importante para el niño; lo es para su proceso mental, su desarrollo perceptivo y afectivo, su progresiva toma de conciencia social y, su desarrollo creador"* (pág. 49).

A continuación, se mostrará como se ve reflejado en el dibujo las características del desarrollo en la niñez temprana.

2.1 El desarrollo físico del niño en el dibujo infantil

El desarrollo físico se revela a través del dibujo del niño y la niña principalmente por la habilidad que tienen éstos para la coordinación visual y motriz, por la forma en que controla su cuerpo, guía su grafismo y ejecuta ciertos trazos.

El garabateo puede considerarse como un reflejo del desarrollo físico y así como encontramos grandes diferencias individuales en el crecimiento de los niños y las niñas, también podemos hallarlas en el garabateo. Como hemos hablado anteriormente, el niño y la niña en esta etapa, disfrutan principalmente de la actividad kinestésica, al principio las líneas parecen hechas al azar, pero poco a poco, el niño y la niña comienzan a tener control visual sobre sus movimientos y realiza, por ejemplo, figuras cerradas. Si el niño y la niña pueden expresarse con total libertad y disfrutar de esos movimientos kinestésicos, se asienta en ellos una base firme para el futuro desarrollo (Lowenfeld & Lambert Brittain, 1980).

Lowenfeld (1980) dice: *“no solo la participación directa de la actividad corporal en las actividades creadoras indica desarrollo físico, pues la proyección consciente e inconsciente del cuerpo también son sintomáticas en este aspecto”* (pág. 44).

Es decir, niños y niñas físicamente activos probablemente retratará movimientos físicos activos. Por ejemplo una niña que le gusta patinar, probablemente dibuje personas o a sí misma, realizando esta actividad. Así como también algunos niños y niñas con imperfecciones, carencias o dolencias suelen proyectarlas en sus dibujos, como por ejemplo cuando un niño se lastima una rodilla y esto aparece acentuado en el dibujo. Por lo tanto, la omisión o exageración reiterada de ciertas partes del cuerpo pueden vincularse con el desarrollo físico del niño y la niña.

2.2 El desarrollo emocional reflejado en el dibujo

A partir del trabajo con niños y niñas en el campo de la evaluación psicológica se ha podido observar que ellos raramente hacen uso del lenguaje verbal al momento de comunicar sus pensamientos, emociones, preocupaciones, intereses o miedos. El dibujo, entonces, puede constituir una gran oportunidad para el desahogo emocional del niño y niña ya que es una actividad lúdica, despojada de ansiedades negativas (Castro Solano & Fernandez, 2017).

La niña y el niño podrán expresar aquello que le pasa mediante un lenguaje distinto al lenguaje hablado, el lenguaje visual. A través de él, niños y

niñas crean algo, que es suyo, que le pertenece y donde probablemente se sentirá más cómodo para expresarse libremente (López-Boch, 2000).

En la medida que el niño y la niña realizan un dibujo, se identifican con él. Esta autoidentificación puede variar en distintos niveles, desde bajos niveles de compenetración con el mismo, por ejemplo con repeticiones estereotipadas, hasta altos niveles de compenetración, en donde representa cosas que son significativas para él (Lowenfeld & Lambert Brittain, 1980).

El hecho de realizar repeticiones estereotipadas da cuenta de los mecanismos de evasión que utiliza el niño o niña cuando dibuja no incluyendo nada personal en sus trabajos. Podríamos estar hablando de un niño o niña que ha perdido confianza en su capacidad para adaptarse a situaciones nuevas, utilizando repeticiones estereotipadas como medida de seguridad. Esta seguridad resulta peligrosa, pues puede inhibir el desarrollo del niño y la niña (Lowenfeld & Lambert Brittain, 1980).

Muy diferente es cuando un niño o niña participa realmente de su dibujo, cuando puede dibujarse a sí mismo, a alguien con quien se identifica u objetos que considere importantes. En este tipo de dibujos, se observa un niño o niña emocionalmente libre, que se siente seguro para afrontar cualquier problema que le surja y se siente con total libertad de probar los distintos materiales. Seguramente su dibujo presentará variaciones y no temerá cometer errores ni se preocupará por el éxito o la gratificación que podría tener.

Niñas y niños expresan en el dibujo sus experiencias y como se sienten frente a las mismas, desde los comienzos en la etapa del garabateo. Si bien, en esta etapa las sensaciones kinestésicas son lo primordial, se ha podido observar que niños y niñas tímidos encaran las actividades artísticas siempre de la misma manera, realizando repeticiones estereotipadas (Lowenfeld & Lambert Brittain, 1980).

Por lo tanto, es necesario desarrollar la confianza de niños y niñas en sí mismos, y darles independencia y responsabilidad en su propio trabajo desde los primeros momentos. El niño y la niña creadores son aquellos que dan nombres a sus garabatos evidenciando originalidad y capacidad creadora (Lowenfeld & Lambert Brittain, 1980).

Una característica fundamental de niños y niñas en la etapa pre-esquemática es la flexibilidad, la cual se puede observar en los frecuentes cambios que se producen en los conceptos de niños y niñas. Por ejemplo un niño o una niña que reacciona frente a experiencias significativas en forma afectivamente sensible demostrará, seguramente esta sensibilidad afectiva en sus trabajos. Exagerará aquellos objetos o hechos en los cuales se ha visto emocionalmente envuelto. En cambio, un niño o niña que realiza simples

repeticiones de un mismo símbolo sin ninguna desviación, posiblemente se deba a que encontró un símbolo tras el cual esconderse y exhibirá en otros comportamientos la tendencia a resguardarse o esconderse detrás de estereotipos sociales (Lowenfeld & Lambert Brittain, 1980).

2.3 El desarrollo intelectual reflejado en el dibujo

El dibujo, desarrolla la capacidad intelectual de niños y niñas ya que forma parte de un proceso de simbolización complejo. El dibujo, funciona como un mensaje conceptual apareciendo funciones simbólicas y representativas complejas. Los niños y las niñas mediante el dibujo conjugan armónicamente lo subjetivo y lo objetivo, permitiendo interiorizar y exteriorizar distintas experiencias que ha vivido (López-Boch, 2000).

El desarrollo intelectual se puede percibir en la toma de conciencia progresiva que tiene el niño de sí mismo y del ambiente que lo rodea. Los dibujos que realizan niños y niñas, dan cuenta del conocimiento que poseen acerca del mundo, lo cual permite apreciar el desarrollo intelectual

Es necesario tener en cuenta que a medida que niños y niñas crecen cambian los detalles y la toma de conciencia del ambiente que los rodea. Los niños y las niñas que tienden a quedar retrasados en comparación con sus pares en este aspecto están demostrando una falta de desarrollo intelectual. Por ejemplo, un niño de cinco años que dibuja como uno de tres, probablemente tendrá aptitudes intelectuales de un niño de tres años.

Así mismo, el garabateo es un reflejo del desarrollo total del niño, por lo que nos dará indicios del progreso intelectual del pequeño. El niño al pasar del garabateo libre y desordenado, a ejercer un cierto control y luego a poder ponerle nombre a eso que dibujó, nos da un indicio de su capacidad intelectual en desarrollo. Entonces, si un niño de cinco años dibuja garabateos desordenados, probablemente cuando pase a primer grado tal vez el aprendizaje de la lectura se vea afectado (Lowenfeld & Lambert Brittain, 1980).

Es importante tener en cuenta que para la realización de una tarea es necesaria la comprensión de la misma. Los procesos de aprendizaje están relacionados con los niveles de madurez del niño, aunque dentro de estos parámetros hay grandes diferencias individuales. Por ejemplo, podemos pedirle a un niño de cuatro años que realice un cuadrado, pero hasta que no haya adquirido el concepto de dimensionalidad no podrá dibujarlo (Lowenfeld & Lambert Brittain, 1980).

En la etapa preesquemática se puede hallar gran flexibilidad y variación en los dibujos, de la misma manera que nos encontramos con rápidos cambios en el modo de pensar. El desarrollo intelectual está mezclado con fantasía, realidad y respuestas biológicas al medio ambiente. En general, cuanto más detalles se encuentren en el dibujo, mayor será la conciencia que el niño y la niña tiene sobre su ambiente y, por lo tanto, mejor desarrollo intelectual (Lowenfeld & Lambert Brittain, 1980).

De esta manera, podemos pensar que un dibujo rico en detalles subjetivos proviene de un niño con elevada capacidad intelectual. Sin embargo, la falta de detalles en un dibujo no señala necesariamente que el niño tenga un índice bajo de capacidad intelectual, sino que pueden existir otras razones por las cuales el niño no incluya muchos detalles en sus dibujos, como por ejemplo, las restricciones afectivas pueden bloquear la expresión del niño o bien, puede faltarle compenetración con determinado tema. Por lo que, mantener un equilibrio apropiado entre el desarrollo emocional y el desarrollo intelectual es importante. (Lowenfeld & Lambert Brittain, 1980).

Por otra parte, la experiencia gráfica, lo vivido por el niño durante el proceso de realización, su posterior confrontación con el resultado y el estímulo que desencadenó dicho proceso, constituyen una pauta ejemplar de aprendizaje para el niño (López-Boch, 2000).

2.4 El dibujo reflejado en el desarrollo perceptivo

La capacidad para aprender puede depender del significado y la calidad de las experiencias sensoriales que tengamos. En la experiencia artística, es muy importante el cultivo y el desarrollo de nuestros sentidos.

El desarrollo perceptivo creciente puede observarse en la toma de conciencia progresiva del niño y en la utilización de las experiencias perceptivas que ha vivido. La percepción visual en la experiencia gráfica podría tener un valor especial ya que con ella se desarrolla una progresiva sensibilidad hacia el color, la forma y el espacio. En las primeras etapas del desarrollo se observa un simple goce y reconocimiento del color, mientras que en niveles más avanzados ya es posible estimular relaciones de color siempre variables, con diferente iluminación y en distintas condiciones atmosféricas (Lowenfeld & Lambert Brittain, 1980).

Así es como en la etapa del garabateo, la utilización del color es principalmente exploratoria, incluso algunas veces puede estar relacionado con la distribución física de los colores. Sin embargo, es de suma importancia en la etapa del garabateo, que el niño tenga la oportunidad de crear líneas y formas,

de desarrollar el dominio de la coordinación visomotriz y comenzar sus primeras relaciones pictóricas con el ambiente.

Siguiendo a Lowenfeld (1980) “*la **percepción** significa mucho más que el simple conocimiento visual de los objetos; incluye la intervención de todos los sentidos*” (pag. 158). Es así como el espacio, las formas, los colores, las texturas, las sensaciones kinestésicas y las experiencias visuales incluyen toda una variedad de estímulos para la experiencia creadora.

Este cúmulo de experiencias en las cuales los sentidos representan una parte fundamental para el aprendizaje y, en consecuencia, para la modificación de los esquemas. Ya que, tal como lo refirió Piaget (1985) la adaptación, es un equilibrio continuo entre la asimilación del mundo exterior con respecto a los esquemas del niño y la acomodación de los esquemas del niño con respecto al mundo exterior. Por lo tanto, la actividad creadora es fundamental para el desarrollo del niño.

A medida que el niño crece, establece algo más que el mero significado de un objeto, comienza la percepción visual y el niño empleará otras líneas aparte de las geométricas para realizar sus dibujos. En esta etapa preesquemática, los niños suelen utilizar el color por el color mismo, no dando referencia a algo particular del tema del dibujo. No obstante, el desarrollo de la discriminación perceptiva es muy rápido en esta etapa, los dibujos cambian repentinamente. Algunos niños a los 6 años dibujan detalladamente partes de objetos que les interesan, aunque no siempre en proporción (Lowenfeld & Lambert Brittain, 1980).

Los niños que se muestran indiferentes a apreciar estas características de los objetos y las experiencias que tienen con los mismos, pueden estar bloqueados por diferentes razones. La incapacidad para utilizar las experiencias perceptivas puede ser un serio indicio de falta de desarrollo del niño (Lowenfeld & Lambert Brittain, 1980).

2.5 El dibujo reflejado en el desarrollo social

Los dibujos de los niños reflejan el grado de identificación que tiene el niño con sus propias experiencias y con las de otros. Tan pronto abandonan la etapa del garabateo, generalmente el primer objeto reconocible en el dibujo de un niño es una persona y a medida que el niño crece, sus dibujos van reflejando el progresivo conocimiento que adquiere del medio social en el que vive.

Durante los dos y cuatro años de edad, es de vital importancia la expresión gráfica, ya que le permite al niño el desarrollo de actitudes respecto del propio

yo y, también, le permite conocer que el mundo es un lugar interesante. Para lograr esto, el papel de los padres y maestros es fundamental. Ellos serán los responsables de proporcionarle al niño la oportunidad de que se desarrolle por medio de sus experiencias artísticas, ayudándolo a lograr un sentimiento de confianza y la sensibilidad para la autoexpresión (Lowenfeld & Lambert Brittain, 1980).

La expresión artística es un medio que favorece el desarrollo social. Para explicar esto, Lowenfeld (1980) propone el concepto de “autoexpresión”, que define como la expresión del yo en una hoja de papel, implicando una observación de esa expresión. Este autoexamen que realiza el niño de su trabajo y de sus ideas generalmente va dirigido hacia otra persona. Por lo que sería un primer paso de comunicación. El desarrollo de la conciencia social en el dibujo tiene en cuenta la extensión del yo hacia el mundo de la realidad, puesto que comienza a incluir a otros en el análisis de lo subjetivo.

A partir de los 4 años, se puede observar una incapacidad de relacionar los objetos entre sí en el dibujo del niño, lo cual es una clara indicación de que aún no está maduro para cooperar socialmente. El niño se encuentra entre los cuatro y los siete años en la etapa egocentrista, donde se considera el centro del mundo, por lo que jugará consigo mismo o “junto” a sus compañeros, pero no “con” ellos. Así mismo, la utilización del color tiene un significado propio. No obstante, es una edad en la que el niño se muestra entusiasmado, inclinado a aprender y deseoso de expresarse (Lowenfeld & Lambert Brittain, 1980).

El desarrollo de la conciencia social también está implícito en la descripción de ciertas partes o aspectos de nuestra sociedad, en las cuales el niño puede identificarse. Por ejemplo, dibujar un bombero, un policía, jugadores de fútbol, la maestra dando clases, etc. es una evidencia de cierto grado de conciencia social.

Las actividades creadoras proveen un excelente medio para promover la capacidad del niño para cooperar en la sociedad. Esto no puede desarrollarse a menos que el niño aprenda a asumir su responsabilidad por las cosas que realiza, a enfrentar sus propias acciones e identificarse con otros. Los niños que no logran estas condiciones, generalmente, muestran en sus trabajos artísticos detalles como falta de correlación espacial y figuras aisladas (Lowenfeld & Lambert Brittain, 1980).

2.6 El dibujo reflejado en el desarrollo estético

Lowenfeld (1980) define la **estética** 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*” (pág. 48). Por lo tanto el desarrollo estético, suele considerarse como un factor fundamental de cualquier experiencia artística.

En los niños el desarrollo estético se revela por la aptitud sensitiva para integrar experiencias en un todo cohesivo. Esta integración puede verse en la organización armónica y en la expresión de pensamientos y sentimientos realizada a través de las líneas, texturas y colores utilizados.

La estética está íntimamente relacionada con la personalidad, lo cual lo observamos por ejemplo en los artistas, no es igual una pintura de Picasso a la de Van Gogh, ni a ningún otro artista. De la misma manera, cada niño utiliza un esquema de organización propio para expresar sus experiencias artísticas, las cuales, nos pueden dar pautas de su ordenamiento inconsciente. Esto resulta tan importante que la falta de organización o la disociación de partes dentro de un dibujo puede ser señal de falta de integración psíquica del individuo (Lowenfeld & Lambert Brittain, 1980).

CAPITULO 3

EL DESARROLLO DEL DIBUJO INFANTIL Y EL CONTEXTO SOCIOECONOMICO CULTURAL

En el capítulo anterior hablamos del desarrollo del dibujo infantil y cómo éste es una herramienta que les permite a niñas y niños expresar como se sienten, sus pensamientos, las relaciones con las personas significativas de su vida, etc., así como desarrollar distintas habilidades.

En este capítulo indagaremos sobre la importancia del contexto socioeconómico cultural en el desarrollo de la niña y el niño, con el objetivo de observar si influye este contexto en el desarrollo de la creatividad de la niña y el niño.

1. La importancia del contexto en el desarrollo del niño y la niña

A lo largo de la historia de la investigación sobre desarrollo infantil, muchos autores han concordado en la importancia que tiene el contexto en el desarrollo del niño y la niña. Un psicólogo muy reconocido en el tema es Vigotsky (1885-1935), quien afirma que las funciones superiores del pensamiento son un producto de la interacción cultural. De tal manera, el contexto histórico y cultural, los artefactos y sistemas simbólicos, y la interacción con otras personas se entretajan estrechamente en el desarrollo cognitivo.

Este autor, señala que en el desarrollo psíquico del niño y la niña, toda función aparece en primera instancia en el plano social y posteriormente en el psicológico. En esta transición de afuera hacia adentro se transforma el proceso mismo, cambia su estructura y sus funciones (Vigotsky, 1978; Chaves Salas, 2001).

En nuestra sociedad los niños y niñas reciben la influencia de contextos diferentes. Así son muchos los agentes y las instituciones que juegan un papel en el desarrollo del niño y la niña: la familia, los iguales, la escuela, los medios de comunicación en masa, etc. Esta influencia aumenta a medida que crecen y las interacciones sociales en las que participan se incrementan en cantidad y complejidad. Así mismo, la influencia de estos agentes durante la mayor parte del desarrollo infantil y adolescente es simultánea e interdependiente (Muñoz Silva, 2005).

Según las revisiones actuales sobre el tema, los investigadores están de acuerdo que el desarrollo infantil puede estar afectado por factores biológicos y socioculturales que actúan incluso antes del nacimiento. Los efectos de la influencia de estos factores, serán diferentes de acuerdo al período en que dichos factores se presenten y este impacto podría estar asociado a las

oportunidades de crecimiento, de desarrollo mental, de educación y de inclusión (Lipina, 2011).

El avance de las neurociencias sugieren que el desarrollo durante los primeros años de vida establecerán la trayectoria que tendrán en el futuro el aprendizaje y la salud, lo cual incluye la posibilidad de prever efectos significativos que pueden persistir de por vida.

Actualmente gracias a las nuevas tecnologías como el uso del electroencefalograma, la neuropsicología está realizando investigaciones para observar en el cerebro a través de imágenes la relación entre desarrollo cognitivo y factores socio económicos culturales, así como otros tipos de asociaciones.

El cerebro, como hemos visto anteriormente, es un sistema sumamente complejo y evolucionado. El cual comprende diferentes niveles que van desde las neuronas a los distintos circuitos que integran la corteza cerebral. Continuamente se adapta, actualiza y modifica a sí mismo en función de diferentes factores. Estas modificaciones varían con respecto a la función cerebral que se trate, la herencia, la genética, el desarrollo, la edad, el género y las experiencias personales (Álvarez & Trapaga, 2005).

El bienestar emocional, la salud física, las competencias sociales, las aptitudes cognitivas y el desarrollo del lenguaje son las bases para un óptimo desarrollo de la persona. Éstas, emergen en los primeros años de vida y, a medida que el niño y la niña crecen, aprenden mediante la interacción social dentro de un contexto cultural, y esto involucra profundamente al desarrollo de su cerebro (Lipina, 2011).

Como venimos mencionando, en las últimas décadas, desde la psicología cognitiva y la neurociencia cognitiva del desarrollo, se ha verificado que el desarrollo cognitivo infantil es modulado por diversos factores como: las características de crianza (proporcionada por los progenitores, el modo de disciplina que ejercen los mismos, la sensibilidad y la capacidad de respuesta de éstos), el estado de salud y nutricional del niño, el temperamento del mismo, el nivel socioeconómico de éste y el estado de salud de los progenitores (Prats et al, 2012).

Shonkoff y Phillips (2000, citados en Lipina & Sigman, 2011) luego de muchas décadas de investigación en el área del desarrollo infantil, han podido establecer que las familias y las comunidades desempeñan un papel central al brindar sostén para las relaciones y las experiencias positivas de aprendizaje que precisan los niños y las niñas para lograr un desarrollo saludable.

Las relaciones de interacción recíproca (de ida y vuelta) y equilibrada, entre padres y niños o niñas, promueven el desarrollo físico y mental saludable.

En esta interacción, incluimos todas las actividades que realizan los padres y/o cuidadores del niño o la niña, en el proceso de cuidado, socialización, atención y educación de sus hijos e hijas. En cambio, cuando faltan este tipo de respuestas empáticas de atención y comunicacionales con los niños y las niñas, es posible que la arquitectura cerebral se vea afectada, lo cual eventualmente podrían asociarse a futuros trastornos de conducta y aprendizaje (Borenstein et al, 2015; Lipina, 2011).

Así mismo, White (1964, citado en Lowenfeld, 1980) sostiene que un medio pasivo, neutro, estéril, no es ideal para el desarrollo de un niño. Se ha demostrado que aun durante los primeros meses de vida, los niños expuestos a un ambiente visualmente rico se desarrollan más rápidamente que aquellos que no tienen nada interesante en lo cual puedan concentrar su atención, tales como tener muchos juguetes, incluso colgados de la cuna.

Es esencial considerar la actividad cognitiva de los individuos en los contextos culturales en el que está inmerso su pensamiento. Este contexto cultural comprende tanto instituciones sólidas y burocráticas como las escuelas y los sistemas políticos y económicos, como así también los sistemas informales de prácticas que incluyen un sistema de valores acerca de la interpretación que se hace de las relaciones sociales y del modo en que éstas se organizan. De esta manera, la forma en que cada individuo intenta resolver problemas, por ejemplo, está intrínsecamente relacionada con los valores de la sociedad, con los instrumentos y con las instituciones (Ragoff y Lacasa, 1993).

Por lo tanto, para ser participantes activos de su grupo social, los niños y las niñas necesitan comprender, producir y usar los sistemas externos de representación que las personas emplean para comunicar información. Es durante los primeros años de escolaridad, que aprenden a usar representaciones arbitrarias como la escritura y la matemática, así como el calendario y los mapas, que representan el tiempo y el espacio. Sin embargo, antes de ingresar a la escuela, los niños y las niñas ya tienen una vasta experiencia con representaciones externas: observan a los padres escribir, a sus hermanos dibujar, “leen” libros de imágenes, miran imágenes en el celular, la televisión y las computadoras (Salsa, 2013).

La educación se convierte en un factor fundamental para la apropiación de la cultura y de lo que la misma establece como aspectos fundamentales para la supervivencia. Es a través de la educación que se facilita el desarrollo de ciertas habilidades, en lugar de otras. El contexto educativo posibilita nuevas experiencias que promueven el desarrollo de las funciones ejecutivas del niño, y esto favorece los procesos de aprendizaje escolar. El docente se convierte en un mediador, con la posibilidad de potenciar y enriquecer esta dinámica entre el

niño y la niña, y el contexto educativo, promoviendo el desarrollo de los mismos (Korzeniowski, 2011; Lowenfeld, 1980; Lipina 2011).

De esta manera, el contexto socioeconómico educativo puede influir en el desarrollo del niño y la niña. Arán Filippetti (2011) expone que investigaciones previas han demostrado que niños y niñas de estrato socioeconómico bajo obtienen desempeños cognitivos inferiores en diversas tareas, respecto a niños y niñas de nivel socioeconómico medio. El efecto de la pobreza podría afectar el desarrollo cognitivo y emocional del niño y la niña, sin embargo, sería mediado por la coexistencia de múltiples agentes de riesgo ambiental tales como el estilo parental, la salud del niño y la niña, la estimulación cognitiva en el hogar y el ambiente físico de éste.

Salsa A., (2013) realizó un estudio en la ciudad de Rosario, Argentina, cuyo objetivo fue investigar si la experiencia simbólica, en función de la edad y el contexto socioeconómico de los niños, tiene efectos en la emergencia y la comprensión de representaciones gráficas. Para ello, participaron niños y niñas de 30 a 60 meses de edad, 56 pertenecientes a un nivel socioeconómico medio y 74 a un nivel socioeconómico bajo. Para la determinar el nivel socioeconómico, se tuvo en cuenta entre otros factores, la escolaridad y ocupación de los padres. Los padres de niños y niñas de nivel socioeconómico bajo poseían estudios primarios incompletos y el ingreso económico principal de las familias era algún tipo de asistencia gubernamental. En cambio, los padres de nivel socioeconómico medio habían completado en todos los casos la escolaridad secundaria como mínimo, y trabajaban en sus profesiones o comercios. Los resultados mostraron una tendencia evolutiva similar en los dos niveles, pero con una marcada asincronía en la edad de aparición de la comprensión simbólica y producción figurativa. Los niños y las niñas de socioeconómico medio comprendieron la relación dibujo-referente desde los 30 meses y produjeron dibujos figurativos desde los 42 meses; en niños y niñas del nivel socioeconómico bajo, la comprensión se observó a los 42 meses y la producción gráfica figurativa recién a los 54-60 meses.

Es posible considerar el nivel socioeconómico como una variable a tener en cuenta, ya que un número importante de investigaciones a tener en cuenta, han mostrado que los padres de nivel socioeconómico medio, en comparación con los de nivel socioeconómico bajo, proveen a sus hijos e hijas, de experiencias de aprendizaje más estimulantes con ilustraciones en libros y un ambiente lingüístico más rico. De la misma manera, despliegan estrategias de enseñanzas más elaboradas y demandantes en sus experiencias con libros de imágenes (Hoff, Laursen y Tardif, 2002; Hoff-Ginsberg, 1991; Ninio, 1980; Peralta y Salsa, 2001; citados en Salsa, 2013).

2. La expresión del contexto en el dibujo infantil

Como hemos visto, a través del dibujo el niño y la niña expresan distintos aspectos del desarrollo, como por ejemplo el desarrollo intelectual, emocional y también como es la relación del niño y niña con su medio, cual es la percepción del mismo y como se manejan en él.

Cabeza López (2007) afirma, en cuanto a la expresión de los rasgos culturales en el dibujo infantil, que del primero a los cinco años de edad, los dibujos de los niños y las niñas presentan las mismas características en cualquier tipo de cultura, por ejemplo garabato, trazos, figuras y objetos. Es recién a partir de los cinco años, cuando las formas son más reconocibles, que comienzan a expresar en el dibujo los símbolos dominantes en su cultura.

Esta expresión de las características culturales se puede observar en la tesina de Hektor, A. (2017), quien tomó muestras de niños y niñas residentes en la ciudad de Mendoza, Argentina y niños y niñas residentes en Aachen, Alemania. Los niños y niñas residentes en Argentina cuando dibujaron una casa, tenía la particularidad ser de una sola planta, con amplios ventanales y con techo grande. En cambio, niños y niñas residentes en Alemania en sus dibujos de casas, se puede observar casas altas (dos o tres plantas) y angostas, lo cual puede relacionarse con las características de los hogares alemanes.

Jimenez & Mancinas (2009) realizaron una investigación en Chile, El Salvador y México, en donde a través del dibujo infantil observaron, en niños de edad escolar, que tanto la televisión como el ámbito educativo y el contexto próximo al niño ejercían gran influencia en la temática de sus producciones gráficas. Asimismo, sostienen que existen elementos comunes en todos los dibujos producto de la globalización y de una identidad Latinoamérica compartida. Aun así la diversidad cultural se ve reflejada en las producciones gráficas de los niños y niñas de la muestra.

En el sudoeste de Paraguay se realizó una investigación con niños y niñas, entre 2 y 9 años de edad, pertenecientes a la tribu Kadiwéu. Se pudo observar que los niños y niñas que participaron en la muestra, presentaban características formales del dibujo semejantes a niños y niñas no indios. Sin embargo, en sus dibujos se pudieron observar características cualitativas particulares. El trazo colorido en las fachadas de las casas, plantas o animales, con sus especificaciones en el color, revelan las características culturales que han adquirido los niños y las niñas de la tribu. Posiblemente esto se deba a que sus madres se dedican a realizar artesanías en cerámicas y sus hijas e hijos permanecen, la mayor parte del tiempo, con ellas hasta que tienen edad para la

distribución de roles dentro de la tribu, lo cual sucede aproximadamente a los 12 años (Grubits & Vera-Noriega, 2010).

Gernhardt A., Keller H. y Rübeling H. (2016) querían investigar la calidad de apego a través del dibujo de la familia de niños y niñas de dos contextos socioculturales diferentes. Para ello tomaron una muestra de 63 niños y niñas, de los cuales, 32 de ellos pertenecen a familias de clase media de la ciudad de Berlín, Alemania y, el resto, pertenece a familias agrícolas, pertenecientes a la tribu Nso, de un pueblo rural situado cerca de Kumbo, Camerún. Se encontraron grandes diferencias entre los dibujos de los niños y niñas de los dos contextos. Algunas de ellas son que los niños y niñas Nso, dibujaron a los miembros de su familia con muchos menos detalles y con poca expresión facial, a diferencia de los niños y niñas residentes en Berlín. Así mismo, los niños y niñas Nso, frecuentemente representan a su familia como llena de personas y en algunos casos, superpuestos unos con otros, con los brazos hacia abajo, con pocos signos de individualización y en muchos casos no se dibujan a sí mismos o a sus madres con la frecuencia que lo hicieron los niños y niñas alemanes. Según los investigadores, probablemente estas diferencias están relacionadas con las experiencias tempranas de socialización que viven los niños y las niñas de las dos culturas. Por ejemplo, mientras que las madres Nso en la crianza en la crianza de sus hijas e hijos, promueven la obediencia, el respeto y la armonía social, las madres de los niños y niñas de Berlín ponen mayor énfasis en la expresión temprana de las preferencias de los niños y niñas, el desarrollo de los talentos personales y sus intereses, así como en las metas autónomas.

3. El dibujo como herramienta para la investigación de la comparación entre contextos

En el presente estudio nos interesa indagar si las características del desarrollo creativo que propuso Viktor Lowenfeld (1980) se condicen con las características de los dibujos de los niños y niñas en nuestro contexto. Así como también si la pertenencia a un contexto socioeconómico cultural establece diferencias en las mismas. Para lo cual expondremos algunas investigaciones que se han propuesto observar de manera similar estos objetivos.

En el año 2008, en la ciudad de Buenos Aires, Argentina, el Centro de Investigaciones psicopedagógicas de la ciudad, tuvieron la necesidad de investigar si en este contexto la etapa pre esquemática desarrollada por Lowenfeld se situaba en las mismas edades en las niñas y niños que asisten a las escuelas de la ciudad. Para lo cual se evaluó un total de 913 de dibujos de niñas y niños, que rondaban entre las edades de 3 a 7 años y 6 meses. Los resultados arrojaron que la etapa pre-esquemática se daría entre los 4 hasta los

5 años. A partir de los 5 años comenzarían a tomar valores significativos las características esquemáticas. Asimismo, encontraron que la variable de escolaridad previa es de considerable importancia, ya que la estimulación temprana favorece la adquisición de características pre-esquemáticas y esquemáticas en los niños, mientras que los niños que no han recibido escolarización previa lo logran 6 meses más tarde. A partir de esta observación, concluyeron que la etapa podría haberse acortado en su extensión (aunque manteniendo las mismas características) producto de la escolarización previa y la estimulación tanto de la familia como de los medios masivos de comunicación.

De la misma manera, Puleo Rojas (2012) teniendo en cuenta que el contexto social es muy importante en el desarrollo del niño y la niña, realizó una investigación, para indagar las características evolutivas del dibujo en los niños y las niñas, de entre 1 y 6 años, de la ciudad de Mérida, Venezuela y compararlas con las características propuestas por Viktor Lowenfeld. El grupo de participantes consistió en un total de 100 niños, de instituciones privadas y públicas, de Mérida. Los resultados mostraron que la secuencia en que suceden las etapas en el desarrollo creativo de los niños y las niñas de la muestra es idéntica con respecto a lo expuesto por Lowenfeld. Sin embargo, se encontró que el límite de las edades ha descendido. Observaron que en los niños y las niñas merideños la etapa del garabateo se daba a partir del primer año de edad hasta los dos años y medio; la etapa pre esquemática a los 3 años hasta los 4 años de edad; y la etapa esquemática estaría comprendida desde los 3 años y medio hasta los 6 años. En dicha investigación se concluyó que tal cambio podría deberse a la mayor estimulación que recibe el niño y la niña por parte del entorno, el cual le proporciona mayor oportunidad de interactuar con más recursos, desarrollando de esta manera procesos de observación, manipulación y exploración a edades más tempranas, y despertando todos los sentidos por la riqueza de experiencias sensoriales que les proporciona tanto los medios de comunicación como el entorno social.

Al año siguiente, la Unidad de Medición de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación del Perú, también se interesó en observar el desarrollo del niño y la niña a través del dibujo comparando contextos. Por lo que se realizó una investigación con el propósito de conocer las características del dibujo en niños y niñas de 5 años de edad, comparando contextos sociales urbanos y rurales. Más específicamente se buscó identificar las características del dibujo de la figura humana y relacionarlas con el desarrollo de la conciencia corporal, así como también relacionar el desarrollo de la conciencia de espacio con el modo de representar las relaciones espaciales. Para ello, se recogió información del dibujo a través de dos actividades "Soy yo" y "La tarjeta especial". La primera actividad tuvo como consigna dibujarse a sí mismo para poder conocer cómo se describen los niños y las niñas utilizando el dibujo que realizaron. Mientras que,

en la segunda actividad, se les pidió a los niños y las niñas que dibujen y produzcan textos libres acerca de lo que más les gustó realizar durante su participación en el estudio, con el objetivo de poder determinar si las niñas y niños diferencian dibujo de escritura y conocer sus producciones escritas. Los resultados mostraron que las niñas y niños de zonas urbanas dibujan la figura humana de forma completa con trazo firme y fino, a diferencia de los niños de zonas rurales. Esto podría deberse a que en las zonas urbanas se están favoreciendo en mayor medida las oportunidades para desarrollar la conciencia corporal y espacial, la coordinación visomotora, el reconocimiento de sí mismo o que cuentan con más oportunidades para la expresión gráfica.

MARCO METODOLÓGICO

1. Objetivos del trabajo

1.1. Objetivo general

- Analizar la evolución del dibujo en la actualidad de acuerdo a las etapas propuestas por Lowenfeld.

1.2. Objetivos específicos

- Describir las características del dibujo de niños y niñas de 4 a 6 años de edad participantes del estudio atendiendo a la clasificación propuesta por Lowenfeld.
- Indagar si los dibujos de los niños y las niñas participantes del estudio, guardan correspondencia con las etapas descritas por Lowenfeld, y analizar si se suceden en las mismas edades.
- Comparar las características del dibujo de niños y niñas provenientes de sectores socioeconómicos medios-altos de la población y de sectores socialmente vulnerables, con el fin de indagar si existen diferencias entre ambos contextos socioeconómicos.

2. Preguntas de investigación

- ¿Cómo se ubican los niños y niñas participantes del estudio, de acuerdo a las etapas evolutivas del dibujo infantil expuestas por Viktor Lowenfeld?
- En la actualidad: ¿Se suceden las etapas evolutivas en las mismas edades en la muestra de niños y niñas participantes?
- ¿Existen diferencias en cuanto a las características del dibujo infantil entre niños y niñas provenientes de los diferentes contextos socioeconómicos?

3. Metodología

Se procederá a caracterizar los aspectos metodológicos del presente trabajo en función a lo propuesto por Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2010).

Enfoque

El trabajo presenta una *metodología cuantitativa*, ya que se utilizó la recolección de datos para alcanzar los objetivos propuestos, con base a la medición numérica y el análisis estadístico, para probar patrones de comportamiento y probar teorías.

Tipo de investigación

Para llevar a cabo la misma se utilizó un tipo de estudio *descriptivo-comparativo*. El cual, consiste en describir fenómenos, situaciones, contextos y eventos; esto es, detallar cómo son y se manifiestan. Es decir, miden, evalúan o recolectan datos sobre diversos conceptos, aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar.

Diseño

Se trabajó con un *diseño transversal* en el cual se recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables, y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado (Hernández Sampieri et al, 2010).

4. Muestra

La muestra con la que se trabajó fue de tipo no probabilística y seleccionada de forma intencional, debido a que no todos los sujetos tuvieron la posibilidad de ser incluidos en el estudio. En el presente trabajo se incluyeron niños y niñas de instituciones educativas de la provincia de Mendoza cuyas edades oscilaron entre los 4 a 6 años y 6 meses de edad. No se incluyeron escolares que poseyeran dificultades motrices o discapacidad intelectual.

Caracterización de la muestra

Los escolares participantes del estudio pertenecieron a dos instituciones educativas del departamento de Godoy Cruz, Mendoza. Los participantes fueron 76 niños y niñas, concurrentes a salitas de 4 y 5 años, por lo que la edad de los sujetos estuvo comprendida entre los 4 años-5 meses y los 6 años-6 meses. Si bien, las instituciones educativas fueron del mismo departamento, presentaban características muy diferentes entre sí.

Una de ellas fue una escuela de gestión estatal situada en un barrio vulnerable de la zona, con necesidades básicas insatisfechas. En dicha institución los niños y las niñas reciben la merienda y almuerzo que proporciona el Estado. Es una institución con un alto índice de ausentismo, en general la clase está compuesta por 8 alumnos y alumnas. Las maestras,

en general, unen las salitas de 4 y de 5 años y dan las actividades en conjunto. Los recursos con los que cuenta la institución provienen del gobierno provincial y de donaciones. Los 39 niños y niñas que participaron en el estudio presentan a un NSE bajo (varios de ellos a un NSE marginal) y reciben la Asignación Universal por Hijo. La mayoría de los padres no han terminado la educación básica elemental y solo algunos poseen un trabajo estable. Otro dato interesante es que en el hogar de cada niño viven más de 5 personas, en algunos incluso hasta 11 personas, compartiendo la vivienda con abuelos, tíos y primos.

La otra institución participante es una escuela de gestión privada ubicada en una zona más céntrica del departamento de Godoy Cruz. Los jardines tienen dos maestras por curso y poseen un alto índice de presentismo. De los 37 niños y niñas que participaron del estudio, 29 pertenecen a un NSE medio y 8 pertenecen a un NSE bajo superior. La mayoría de los padres poseen escolaridad completa, varios de ellos son profesionales. Los hogares están compuestos por el núcleo familiar y, por lo menos uno de los padres posee trabajo estable, con obra social.

La muestra fue dividida por las salitas. Por un lado, en el sistema educativo de la Provincia de Mendoza se establece que, a partir de los 4 años, la escolaridad es obligatoria. En consecuencia, niños y niñas de sala de 4 años no necesariamente han concurrido a una institución educativa previamente, en cambio los niños y niñas que pertenecen a sala de 5 años en su mayoría sí. Por otro lado, las edades están reguladas en las distintas salas. En nuestra investigación el **Grupo 1** se encuentra conformado por niñas y niños correspondientes a la sala de 4 años y comprenden las edades de entre 4 años-5 meses a 5 años-4 meses. El **Grupo 2** incluye a niñas y niños de sala de 5 años, entre 5 años- 4 meses a 6 años 6 meses.

Tabla 1: Análisis de frecuencia de los niños y niñas de la muestra por contexto escolar y salita.

ESCOLARES	CONTEXTO		TOTAL
	VULNERABLE	NO VULNERABLE	
GRUPO 1	25	16	41
GRUPO 2	14	21	35
TOTAL	39	37	76

5. Instrumentos utilizados

5.1 Instrumentos para la evaluación

En primer lugar, para determinar en qué etapa del dibujo se encontraban los niños y las niñas, se administró la técnica llamada dibujo libre. La consigna de la misma fue “dibuja lo que vos quieras”. Se facilitaba al niño y niña una hoja A4 blanca, lápices de colores, fibras y crayones.

En segundo lugar, para evaluar dichos dibujos se elaboró una planilla ad hoc, adjuntada en anexos (Hektor & Ciabuschi, 2016). Para la elaboración de dicha planilla se tuvieron en cuenta los siguientes aportes: a) el modelo de planilla de evaluación elaborada por Mammoliti (2008), b) la definición de los ítems de cada etapa propuestas por Lowenfeld (1980) y c) para profundizar los indicadores de figura humana se utilizó los criterios aportados por Casullo (1988).

La planilla de evaluación estuvo dividida en 3 partes, según las etapas propuestas por Lowenfeld (1980), las cuales son: Garabateo, Pre esquemática y Esquemática. Cada etapa presenta un listado de ítems, los cuales fueron definidos de acuerdo a criterios teóricos según los aportes de los autores mencionados en el párrafo anterior. Los mismos se definen a continuación.

a. Etapa del garabateo

Significado de la forma

Garabateo descontrolado

1. Los trazos varían en longitud y dirección: los trazos no tienen sentido, el niño o la niña parecen no darse cuenta que podrían hacer de ellos lo que quisiera.
2. No hay control visual: el niño o niña mira hacia otro lado mientras realiza los trazos.
3. El niño o niña utiliza distintos métodos para sostener el lápiz o crayón: el lápiz puede sujetarse con los puños o entre los dedos. En cambio, el crayón puede sostenerse con la punta hacia el papel p emplearse lateralmente. No se usan los dedos ni la muñeca para controlar el elemento con que dibuja.
4. El tamaño de los movimientos guarda relación con el tamaño del niño o la niña: si un adulto mueve su brazo de atrás para delante o viceversa puede cubrir un arco de más de 90 cm, mientras que un niño o niña pequeño trazará un arco de solo 30 cm.

5. No hay intento de representar algo: los garabatos no son intento de reproducir el medio visual circundante.

Garabato controlado

6. Hay control visual y motor: el niño y la niña controlan visualmente los trazos que ejecutan, pueden llegar a ensimismarse totalmente en su garabateo.
7. Repetición de líneas: Las líneas generalmente se realizan sin levantar el lápiz de la hoja. Se pueden trazar horizontalmente, verticalmente o en círculos. Raramente se encuentran puntos o pequeños trazos repetidos.
8. Llena toda la página: el niño o la niña realiza trazos que abarcan la totalidad de la hoja sin sobrepasarse de la misma.

Garabato con nombre

9. Da nombre a sus garabatos: el niño le pone nombre a aquello que realiza, aunque no se pueda reconocer forma alguna.
10. Realiza el dibujo con una intención: 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.

Significado del color

1. No hay correspondencia entre color y objeto. En la etapa del garabateo el color desempeña un papel secundario. El niño y la niña eligen indistintamente colores para realizar sus dibujos. Solo cuando el niño o la niña puede dar nombre a sus garabatos desea realmente emplear diferentes colores para distintos significados.

b. Etapa Pre esquemática

Significado de la forma

1. No hay orden en el espacio: los objetos aparecen arriba, abajo o uno junto al otro en la forma en la que el niño y la niña los comprenden. No se ven a sí mismos en el suelo ni a los objetos que se encuentran junto a ellos.
2. Desproporción del tamaño entre elementos del dibujo: el niño o niña exageran objetos o hechos en los cuales se ha visto emocionalmente envuelto.

3. Formas reconocibles con objetos reales: el adulto puede reconocer el objeto que dice haber dibujado, aunque resulte un poco difícil decidirse sobre que representan.

Figura humana

1. Renacuajo o cabezón: el niño y la niña realizan un círculo un tanto nebuloso para representar la cabeza. Del mismo salen dos líneas verticales que representan las extremidades.
2. Cara y cuerpo primitivo: la representación se torna más elaborada con la adición de brazos que salen a ambos lados de las piernas y con el agregado de un redondel entre ambas piernas que representan el vientre. En algunas ocasiones con inclusión del vientre.
3. Dos extremidades (1D): representa dos extremidades del cuerpo con una línea.
4. Cuatro extremidades (1D): representan cuatro extremidades con una línea.

Significado del color

1. No hay criterio entre el color y el objeto real: no existe relación entre el color elegido para pintar un objeto y el objeto representado. Por ejemplo, el sol puede ser violeta, azul negro.
2. Hay criterio en uno o dos elementos: algunos objetos en el dibujo pueden presentar concordancia con el color real del mismo.

c. Etapa Esquemática

El esquema humano

1. Dibuja diferentes partes de la figura humana: la figura que representa del hombre es, en esta edad, fácilmente reconocible. No solamente habrá un cuerpo, cabeza, brazos y piernas. Ahora, los ojos serán diferentes de la nariz, y el símbolo que use para la nariz será diferente al de la boca. También dibujará cabello y hasta cuello. Incluirá símbolos separados para las manos y para los dedos, y otro para los pies.
2. Cabeza: toda representación clara de la cabeza, consistente en un círculo u óvalo que encierra las fracciones del rostro.
3. Cuello: se tendrá en cuenta cualquier representación clara del cuello como algo diferente de la cabeza y el tronco.

4. Ojos: cualquier indicación que refleja la presencia de dos ojos sirve. Los mismos pueden estar acompañados de pestañas y/o cejas.
 5. Nariz: cualquier indicación clara que represente la nariz. La misma puede representarse como un punto, pero distintos símbolos usados en los ojos.
 6. Boca: cualquier representación clara que se asemeja a una boca, distinguiéndose de la nariz y de los ojos.
 7. Cabello: cualquier indicación de representar el cabello como algo consistente, sea un simple contorno o sombreado.
 8. Orejas: presencia de cualquier indicación de orejas.
 9. Tronco: cualquier indicación clara del tronco, en dos dimensiones: debe ser mas largo que ancho.
 10. Dedos: cualquier representación de dedos separados de la mano y el brazo.
 11. Brazos (2D): Cualquier indicación de representar los brazos en dos dimensiones. El número de los mismos debe ser el correcto.
 12. Piernas (2D): cualquier representación de piernas en dos dimensiones. Si hay una sola pierna presente, pero el niño dibuja un bosquejo de división que muestra lo que el niño piensa, se acredita como pierna. Una sola pierna con dos pies, se considera positivo.
 13. Pies: pies que estén representados de cualquier forma: dos de frente o hacia los costados.
 14. Vestimenta: cualquier representación clara de vestimenta.
 15. Vista mixta de frente y de perfil del esquema humano: algunos esquemas presentan una mixta de frente y de perfil, que incluye la representación de los dos ojos y el perfil de la nariz.
 16. Vista de perfil del esquema humano: la cabeza, tronco y pies deben ser vistos de perfil, sin error.
 17. Vista de frente del esquema humano: todas las partes importantes del cuerpo en correcta ubicación. Cada parte debe estar en dos dimensiones.
- Significado de forma/espacio

18. Generalización del uso de figuras geométricas en los esquemas: Se utilizan óvalos, triángulos, círculos, rectángulos o figuras irregulares para el esquema del cuerpo y toda clase de formas para las piernas, brazos y troncos.
19. Los detalles pierden su significado cuando se separan del conjunto: Las figuras geométricas que el niño utiliza para representar cada parte del dibujo, cuando se separan del todo, no significan nada
20. Orden en las relaciones espaciales: El niño dibuja los objetos en una relación espacial común, representando todo sobre una línea de base
21. Representaciones bidimensionales: Los esquemas del niño y la niña están representados en dos dimensiones, no aparecen líneas abstractas para representar profundidad.
22. Línea de base: Línea trazada en la parte inferior de la hoja, sobre la cual el niño coloca todo sobre ella, representando así no sólo el suelo sobre el cual se apoyan los objetos, sino el piso de una habitación, la calle o cualquier base sobre la que se encuentre el niño.
23. Línea de cielo: Está trazada en la parte superior del dibujo y el espacio entre esa línea y la de base significa el aire para los niños y niñas.
24. Utilización de dos líneas base: En algunas ocasiones el niño o la niña dibujan una línea de base sobre la cual se apoyan las cosas, y otras líneas, que representan la superficie del terreno del paisaje.
25. Proceso de doblado (representación espacial subjetiva): Proceso de crear un concepto dibujando los objetos perpendicularmente a la línea de base, aun cuando parezca que esos objetos están dibujados en forma invertida.
26. Plano y elevación: Recurso gráfico en el cual, el niño y la niña elevan una parte del objeto que considera importante mostrar. Por ejemplo, dibujar un tablero mostrando las fichas de ajedrez, pero representando la mesa con una línea y dos patas.
27. Representaciones espacio-tiempo: Se incluye en un mismo dibujo diferentes secuencias de tiempo o de impresiones espaciales distintas.
28. Dibujos tipo rayos X: Se observa parte del interior y parte del exterior del edificio o cualquier otro ambiente cerrado, como si este fuera transparente. Esta representación del interior y del exterior es una mezcla de dos impresiones distintas, que se expresan en un solo espacio.

Aparentemente sin tener conciencia de la imposibilidad de que exista semejante concepto visual.

29. Abatimiento: Es un recurso gráfico para representar las partes de un objeto que se encuentran en otro plano (partes que no necesariamente se ven, pero que el niño hace visible para mostrar las características más importantes de un objeto). Por ejemplo, al dibujar una mesa, esta se ve como si tuviera las patas extendidas.

Significado del color

1. Relación entre el color y el objeto: Establece un color definido para cada objeto y lo repite. El niño y la niña establecen un esquema del color, el cual tiene relación con el significado de las experiencias vividas.

d. Trazo

1. Trazo fuerte: El niño, al dibujar, realiza los trazos aplicando presión sobre la hoja, creando líneas gruesas y notorias.
2. Trazo débil: El niño no aplica suficiente presión logrando que el trazo sea poco visible y en ocasiones tembloroso.

e. Utilización del color

1. Utilizan un solo color.
2. Utilizan dos colores.
3. Utilizan tres colores o más.

5.2. Instrumentos para el análisis

Para el análisis de los dibujos se utilizó la planilla elaborada ad hoc (Hektor & Ciabuschi, 2016), en la cual se obtuvo el grado de concordancia a través del índice de Kappa de Cohen.

Para el análisis de los resultados se utilizó el programa estadístico Statical Package Social Sciences (SPSS) 25, a través del cual se obtuvieron los porcentajes, frecuencias y el índice Chi cuadrado.

6. Procedimiento

En septiembre del año 2017 se realizaron los contactos con escuelas del

departamento de Godoy Cruz, Mendoza. Una de ellas fue de gestión estatal, ubicada en un barrio urbano marginado y la otra escuela fue de gestión privada. Una vez obtenida la autorización en ambos establecimientos educativos se realizó una reunión con los docentes de cada salita con el fin de explicar brevemente los objetivos del trabajo. Luego, se enviaron los protocolos de consentimiento informado a los padres y una vez obtenida su autorización, se comenzó el trabajo.

En un primer momento, se realizó un encuentro con los niños de cada sala donde la señorita presentó a la alumna tesista y realizó una dinámica en la que participaron todos para conocerse. A demás, se les explico a los niños y niñas que la tesista trabajaría con ellos. Luego se dispuso un aula, donde se aplicó la técnica del dibujo libre en pequeños grupos, entre 1 y 4 niños y niñas, para poder realizar una observación activa de la realización del dibujo. Este procedimiento se repitió para cada sala de las dos escuelas primarias.

La técnica del dibujo libre se tomó a los niños de sala de 4 años y de sala de 5 años de ambas instituciones, por lo tanto, la muestra quedó conformada por 76 niños y niñas entre los 4 años- 6 meses y los 6 años-6 meses; 39 niños y niñas pertenecieron a la escuela de gestión estatal y los restantes 37, a la escuela de gestión privada.

Para obtener información sobre el nivel socioeconómico de las niñas y niños de ambas escuelas se citaron a los padres, pero debido al gran ausentismo de los mismos, se consultaron las entrevistas que propone la DGE para el ingreso de los niños y niñas al Jardín. La misma provee información sobre la escolaridad y el nivel educativo de los padres. A partir de esos datos se estimó el nivel socioeconómico de las familias.

Una vez obtenidos todos los dibujos, se procedió a realizar el análisis de cada uno de ellos, en base a la planilla elaborada ad hoc (Hektor & Ciabuschi, 2016).

Se generó una base de datos en el programa estadístico SPSS 25 (Statistical Package Social Sciences), a fin de realizar el análisis de los datos obtenidos.

7. Análisis de datos

Para el análisis de los dibujos se utilizó la planilla elaborada ad hoc (Hektor & Ciabuschi, 2016), a partir de la cual se evaluaron cada una de las producciones gráficas. Cada dibujo fue evaluado en forma independiente por dos tesistas. Posteriormente, se obtuvo el grado de concordancia a través del índice Kappa de Cohen (Hektor, 2018).

Los resultados fueron expresados por medio de una distribución de frecuencias, que luego fueron transformadas en porcentajes. A fin de comparar los dibujos de las niñas y niños de ambos contextos socioeconómicos, se utilizó la prueba estadística Chi cuadrado.

Para el análisis de los resultados se utilizó el programa estadístico Statical Package Social Sciences 25 (SPSS).

PRESENTACION DE **RESULTADOS**

Los resultados se presentan siguiendo los objetivos propuestos en la presente investigación.

El **primer objetivo** fue “describir las características del dibujo de niños y niñas de 4 a 6 años de edad participantes del estudio”. Para dar respuesta a dicho objetivo se presentarán a continuación los resultados que se obtuvieron de cada una de las características del dibujo infantil separados por grupo, en función de la edad.

Tabla 2 Etapa del Garabateo. Características del dibujo. Puntajes y frecuencias obtenidos por los niños y las niñas según los Grupos.

Etapa del Garabateo			Total de la muestra N= 76			
Características			Grupo 1 n=41		Grupo 2 n=35	
			fr	%	fr	%
Significado de la forma	Garabateo descontrolado	Los trazos varían en longitud y dirección	2	4,88	0	0
		No hay control visual	-	-	-	-
		Utiliza distintos métodos para sostener el lápiz o crayón	-	-	-	-
		El tamaño de los movimientos guarda relación con el tamaño del niño o la niña	2	4,88	-	-
		No hay intento de representar algo	1	2,44	-	-
	Garabateo controlado	Hay control visual y motor	3	7,32	-	-
		Repetición de líneas	3	7,32	-	-
		Llena toda la página	2	4,88	-	-
	Garabato con nombre	Da nombre a sus garabatos	-	-	-	-
		Realiza el dibujo con una intención	2	4,88	-	-
Significado del Color		No hay correspondencia entre color y objeto	3	7,32	-	-

En la tabla 2, podemos observar las características que presentaron los dibujos en la **Etapa del Garabateo**. En las producciones gráficas de los niños y niñas más pequeños (4 años-5 meses a 5 años- 4 meses), se pudo apreciar mayor porcentaje de características propias del garabateo controlado (control visual y motor y repetición de líneas) y en la no correspondencia entre color y objeto. Los niños y niñas del Grupo 2 (5 años-4 meses a 6 años-6 meses) no puntuaron ninguna característica de esta etapa, como es de esperar.

Tabla 3 Etapa Pre esquemática. Características del dibujo. Distribución de frecuencias y porcentajes obtenidos por niños y niñas en función de los Grupos.

Etapa Pre Esquemática		Total de la muestra N=76					
		Grupo 1 n=41		Grupo 2 n=35			
		fr	%	fr	%		
Forma y Espacio		Características					
		No hay orden en el espacio		29	70,73	12	34,29
		Desproporción del tamaño entre elementos del dibujo		35	85,37	12	34,29
Formas reconocibles con objetos reales		32	78,05	14	40		
Figura Humana		Renacuajo o cabezón		12	29,27	2	5,71
		Cara y cuerpo primitivo		20	48,78	5	14,29
		Dos extremidades (1 Dimensión)		6	14,63	3	8,57
		Cuatro extremidades (1 Dimensión)		19	46,34	7	20
Significado del Color		No hay criterio entre el color y objeto real		16	39,02	8	22,86
		Hay criterio en uno o dos elementos		6	14,63	4	11,43

En la tabla 3, vemos en el Grupo 1 (niñas y niños de 4 años-5 meses a 5 años-4 meses) la gran concentración de características de Forma y Espacio (No hay orden en el espacio, desproporción del tamaño entre los elementos del dibujo, formas reconocibles con objetos reales), lo cual es esperable para la edad de los niños. El 48% de los sujetos de este grupo introducen en sus dibujos cara y cuerpo primitivo y un 29,27% realiza monigotes tipo renacuajo o cabezón. A su vez, el 46,34% realiza cuatro extremidades, aunque en una sola dimensión. Otro aspecto interesante en cuanto al significado del color es que el 39,02 % de niñas y niños de este grupo puntuaron que no hay criterio entre color y objeto real y solo el 14, 63% que hay criterios en uno o dos elementos de la figura.

Además, podemos observar que el 40% de las producciones gráficas de los niños y niñas del Grupo 2 (5 años-4 meses a 6 años-6 meses) realizaron formas reconocibles con objetos reales y el 34,29% presentaron desproporción del tamaño entre elementos del dibujo y sin un orden en el espacio. En el grupo de

niños mayores se observó que las producciones graficas de un reducido número de niños presentaron características de la etapa pre-esquemática.

Tabla 4 Etapa Esquemática. Características del dibujo. Distribución de frecuencias y porcentajes obtenidos por niños y niñas según la Sala.

Etapa Esquemática		Total de la muestra N=76			
		Grupo 1 n=41		Grupo 2 n=35	
Características		fr	%	fr	%
		Esquema Humano	Figura humana	-	-
Dibuja diferentes partes del cuerpo	7		17,07	17	48,57
Cabeza	11		26,83	19	54,29
Cuello	3		7,32	6	17,14
Ojos	12		29,27	21	60
Nariz	4		14,63	13	37,14
Boca	12		29,27	23	65,71
Cabello	10		24,3	15	42,86
Orejas	6		14,13	8	22,86
Tronco	7		17,07	16	45,71
Dedos	2		4,88	6	17,14
Manos	4		9,76	7	20
Brazos (2D)	3		7,32	12	34,29
Piernas (2D)	4		9,76	9	21,71
Pies	4		9,76	8	22,86
Vestimenta	2		4,88	12	34,29
Vista mixta de frente y de perfil del esquema humano	-		-	-	-
Vista de perfil del esquema humano	-	-	-	-	
Vista de frente del esquema humano	-	-	-	-	
Significado de la forma/espacio	Generalización del uso de figuras geométricas en los esquemas	3	7,32	20	57,14
	Los detalles pierden significado cuando se separan del conjunto	3	7,32	17	48,57
	Orden en las relaciones espaciales	1	2,44	14	40
	Representaciones bidimensionales	-	-	2	5,71
	Línea de base	3	7,32	17	48,57
	Línea de cielo	-	-	5	14,29
	Utilización de dos líneas de base	-	-	-	-
	Proceso de doblado	-	-	-	-
	Plano y elevación	-	-	-	-
	Representaciones espacio/tiempo	1	2,44	1	2,86
	Dibujo tipo rayos x	-	-	5	14,29
	Rebatimiento	-	-	0	0
Significado del Color	Relación entre color y objeto	-	-	9	25,71

Como se puede apreciar en la tabla 5, el grupo 2 presenta mayores indicadores de la etapa esquemática, en comparación con el grupo 1. En el grupo de niños y niñas más pequeños (4 años-5 meses a 5 años-4 meses), se puede apreciar que algunos de ellos realizan diferentes partes del cuerpo en sus producciones gráficas. De los niños y niñas que pertenecen a este grupo un 29,27% realiza en sus dibujos ojos y boca, el 26,33% dibujan la cabeza y un 24,3% le coloca cabello a la figura humana. El 17,07% le realiza el tronco a la figura humana y en un porcentaje menor realizan otros detalles en sus creaciones, como nariz, orejas, cuello, pies, entre otros. En cuanto al significado de la forma y el espacio, es interesante observar que el 7,32% del Grupo 1 puntúan las siguientes características: generalización del uso de figuras geométricas en los esquemas, los detalles pierden significado cuando se separan del conjunto y línea de base, debido a que estas características no son esperables en esta edad.

A pesar de que en el Grupo 2 (conformado por niñas y niños de 5 años-4 meses a 6 años-6 meses) tampoco es esperable encontrar características de esta etapa según Lowenfeld, un gran porcentaje de estos niños las realiza en sus dibujos. En cuanto al esquema humano, el 48,57% realiza diferentes partes del cuerpo. Los detalles de la figura humana que mayormente realizaron los niños y niñas de este grupo son: boca (realizado por el 65,71% del grupo), ojos (el 60%), cabeza (un 54,29%), tronco (el 45,71%), cabello (un 42,86%), el 37,14% de las producciones gráficas de este grupo tenía nariz y el 34,29% brazos en dos dimensiones y vestimenta. Otras características como cuello, orejas, manos, dedos, piernas en dos dimensiones y pies estuvieron presente en los dibujos, pero en un porcentaje menor. En cuanto al significado de la forma/espacio el 57,14% de este grupo generalización del uso de figuras geométricas en los esquemas. Otras características muy importantes en esta etapa son línea de base y los detalles pierdan significado cuando se separan del conjunto, las cuales fueron puntuadas por el 48,57% de las niñas y niños. El 40% del grupo establece orden en las relaciones espaciales en sus dibujos. Las características líneas de cielo y dibujo tipo rayos x fueron realizados por un 14,29% del grupo. En cuanto al significado del color el 25,71% estableció correctamente la relación entre el color y objeto.

El **segundo objetivo** fue *indagar si los dibujos de los niños y las niñas participantes del estudio, guardan correspondencia con las etapas descritas por Lowenfeld, y analizar si se suceden en las mismas edades*. Para responder a dichos objetivos se realizó una tabla en donde se colocaron, por un lado las etapas y las edades propuestas por Viktor Lowenfeld (1980) y por el otro, los grupos estudiados.

Tabla 5: Análisis de las etapas del dibujo: comparación con la propuesta de Lowenfeld.

TOTAL DE LA MUESTRA INVESTIGADA n=76			
ETAPAS PROPUESTAS POR LOWENFELD	GARABATEO (2-4 años)	PREESQUEMATICA (4-7 años)	ESQUEMATICA (7-9 años)
GRUPOS DE LA MUESTRA			
Grupo 1: (4 años- 5 meses a 5 años- 4 meses) n=41	7,32%	87,80%	4,88%
Grupo 2: (5 años- 4 meses a 6 años- 6 meses) n=35	0%	40%	60%

En la tabla 5, podemos observar que en los niños y niñas del Grupo 1, tan solo el 7,32 % se encontraron en la etapa del garabateo. En este grupo hay una gran predominancia de dibujos en la etapa pre-esquemática, lo cual es esperable para la edad, y solo algunos de ellos (casi el 5%) presentaron características de la etapa esquemática. En el Grupo 2, se observó que el 40 % de las producciones graficas de niñas y niños pertenecían a la etapa pre-esquemática y el 60% restante ya presentaban características de la etapa esquemática, por lo que las mismas surgen antes de lo que propone Lowenfeld.

A partir de las tablas presentadas anteriormente, podemos decir que las etapas propuestas por Lowenfeld guardan correspondencia con las producciones graficas de los niños y las niñas de la muestra. Si bien la etapa de garabateo y pre-esquemática siguen apareciendo en las mismas edades, no podemos decir lo mismo de la etapa Esquemática, ya que comienza a manifestarse mucho antes de lo que propone dicho autor. Esto indicaría que la etapa pre-esquemática sería más corta, ya que, a menor edad, los niños y niñas empiezan a realizar características de la etapa esquemática.

El **tercer objetivo** fue *comparar las características del dibujo de niños y niñas provenientes de sectores socioeconómicos medios-altos de la población y de sectores socialmente vulnerables, con el fin de indagar si existen diferencias entre ambos contextos socioeconómicos.*

Se realizó la siguiente tabla en donde se tiene en cuenta las etapas del dibujo infantil propuestas por Lowenfeld (1980) comparando los dos contextos.

Tabla 6. Comparación de las etapas del dibujo infantil entre niños y niñas de contexto vulnerable y no vulnerable.

ETAPA DEL DIBUJO	CONTEXTO				Total n= 76	
	Vulnerable n= 39		No vulnerable n= 37			
	fr	%	fr	%	fr	%
Garabateo	3	7,7	0	-	3	3,9
Pre esquemática	32	82,1	18	48,6	50	65,8
Esquemática	4	10,3	19	51,4	23	30,3
Total	39	100	37	100	76	100

La comparación de las producciones gráficas realizadas por niños y niñas de ambos contextos, se realizó a través de la prueba estadística de *chi cuadrado* el cual fue de 16,662, con una significación de 0,000. Por lo tanto, las diferencias entre ambos contextos fueron significativas. El mayor porcentaje de niñas y niños de contexto socioeconómico vulnerable se encuentran en la etapa pre-esquemática, el 10% de ellos ya se encuentran en la etapa esquemática y el 7% se encuentran en la etapa del garabateo. A diferencia de ello, el 48,6% de niñas y niños pertenecientes al contexto socioeconómico no vulnerable pertenecen a la etapa pre-esquemática y el 51,4% restante ya se encuentran en la etapa esquemática del dibujo.

Luego se realizó una comparación por contexto en cada uno de los grupos participantes, con el fin de observar si la diferencia es realmente en toda la muestra o en algún grupo determinado.

Tabla 7. Comparación de las etapas del dibujo infantil de niños y niñas del Grupo 1, según contexto vulnerable y no vulnerable.

CONTEXTO	ETAPA DEL DIBUJO						Total	
	GARABATEO		PRE ESQUEMATICA		ESQUEMATICA			
	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
VULNERABLE	3	12	20	80	2	8	25	100
NO VULNERABLE	0	-	16	100	0	-	16	100
Total	3	7,3	36	87,8	2	4,9	41	100

La comparación del Grupo 1 (niñas y niños de 4 años-5 meses a 5 años-4 meses) pertenecientes a los diferentes contextos socioeconómicos, se realizó a través de la prueba de *Chi cuadrado de Pearson*, cuyo valor fue de 3,644, con una significación bilateral de 0,162. Este resultado nos indica que no hay diferencias significativas entre los niños y niñas de menor edad provenientes de los diferentes contextos socioeconómicos-culturales.

Tabla 8 Comparación de las etapas del dibujo infantil de niños y niñas del Grupo 2, según contexto vulnerable y no vulnerable.

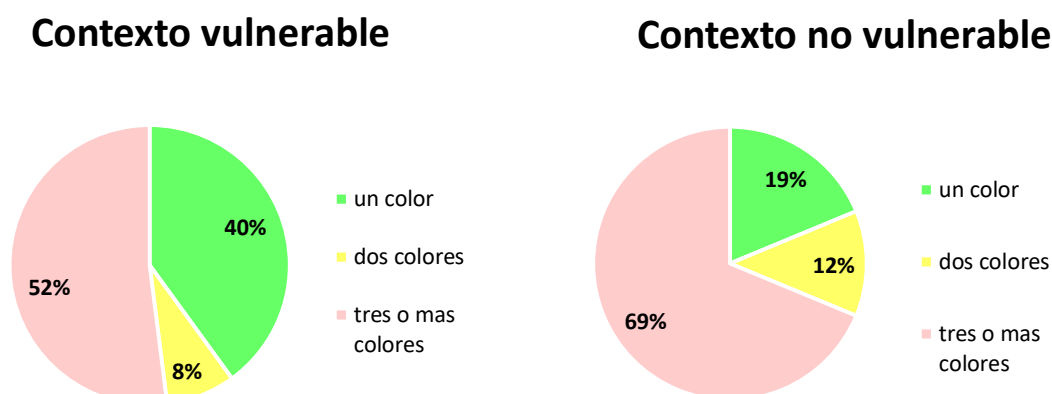
CONTEXTO	ETAPA DEL DIBUJO				Total	
	PRE ESQUEMATICA		ESQUEMATICA			
	fr	%	fr	%	fr	%
VULNERABLE	12	85,7	2	14,3	14	100
NO VULNERABLE	2	9,5	19	90,5	21	100
Total	14	40,0	21	60,0	35	100

Se realizó la prueba de *Chi cuadrado de Pearson*, la cual es de 20,317 y la significación bilateral fue de 0,000. Este resultado indica que se observan diferencias significativas entre ambos contextos, en el Grupo 2, conformado por niñas y niños de 5 años-4 meses a 6 años-6 meses, pertenecientes a la sala de 5 años.

Se observa que el mayor porcentaje de niños y niñas de contexto vulnerable, se encuentran en la etapa pre-esquemática, en cambio, la mayoría de los niños del contexto no vulnerable se ubican en la etapa esquemática. Esto nos muestra que los dibujos de los niños y niñas provenientes de contextos no vulnerables, presentan un mayor desarrollo de la producción gráfica en comparación con los niños y niñas de contextos vulnerables.

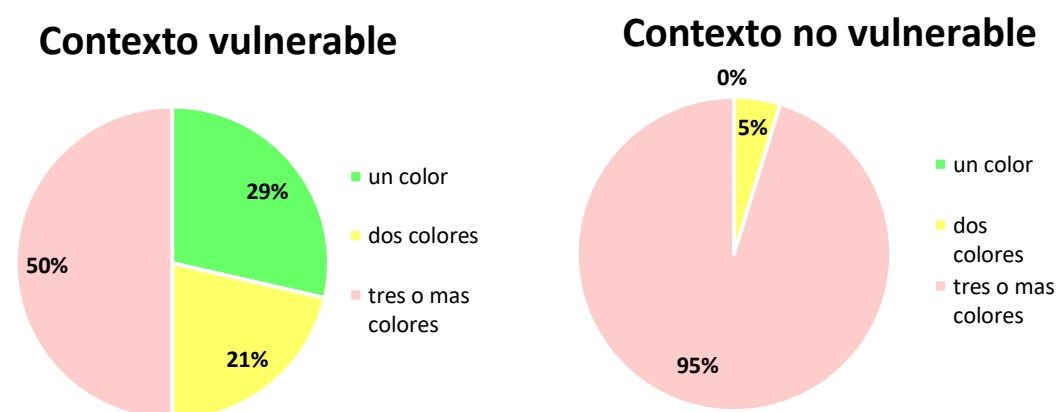
Para la presente investigación se tuvieron en cuenta a grandes rasgos, dos aspectos cualitativos importantes en el grafismo infantil: el trazo (fuerte o débil) y la utilización de colores (uno o más colores). El primero se utilizó, debido a que, es un indicador de la disposición afectiva frente a la tarea y asimismo, podría indicar la madurez psicomotriz del niño o la niña. Por otro lado, la utilización de colores puede tener que ver con la estimulación que ha recibido el niño y la niña de parte de su entorno. Además, podría mostrar la motivación del niño o la niña con la tarea y las experiencias emocionales del niño con el objeto que realiza, ya que cada niño desarrolla sus propias relaciones de color (Lowenfeld, 1980).

Figura 1. La **utilización del color** en el Grupo 1 (niñas y niños de 4 años 5 meses a 5 años 4 meses).



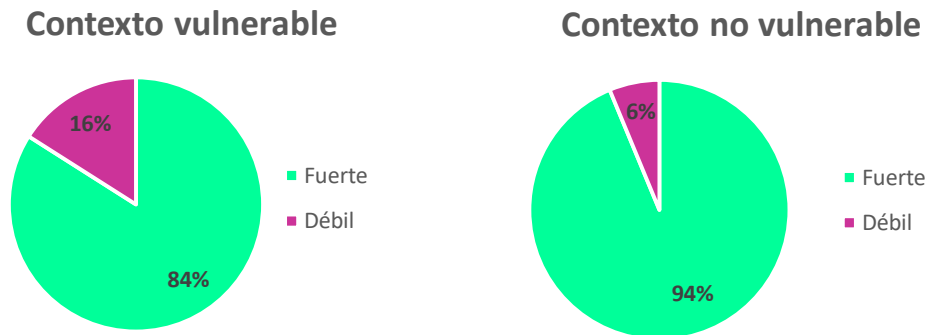
En la figura 1, se puede observar que los niños y niñas de contexto vulnerable en un 40% utilizan un solo color, solo un 8% utiliza dos colores y el 52% utiliza tres colores o más. En la muestra perteneciente al contexto no vulnerable la gran mayoría de los niños utiliza tres colores o más. Un 12% utiliza dos colores y un 19% un solo color.

Figura 2. La **utilización del color** en el Grupo 2 (niñas y niños de 5 años 4 meses a 6 años 6 meses).



En la figura 2, se puede apreciar que los niños y niñas del Grupo 2 pertenecientes al contexto vulnerable, en un 50% utilizan tres colores o más para realizar sus dibujos, un 29% realiza sus trabajos con un solo color y el resto con dos colores. En cambio, el 95% de los niños y niñas del Grupo 2 pertenecientes a un contexto no vulnerable, realizan sus dibujos con tres colores o más y solo el 5% restante utiliza dos colores.

Figura 3. El trazo en Grupo 1 (niñas y niños de 4 años 5 meses a 5 años 4 meses).



En la figura 3, se puede apreciar una gran predominancia del trazo fuerte en el Grupo 1.

En relación al trazo débil, se observó que el 16% de los niños y niñas pertenecientes al contexto vulnerable realizaron trazo débil, en comparación con un 6% de los niños y niñas de contexto no vulnerable.

De los niños y niñas pertenecientes a la Grupo 2 ninguno realizó sus dibujos con trazo débil.

DISCUSION DE RESULTADOS

A continuación se discutirán los resultados expuestos anteriormente, en relación a los objetivos propuestos.

En relación al primer objetivo que fue, *describir las características del dibujo de niños y niñas de 4 a 6 años de edad participantes del estudio atendiendo a la clasificación propuesta por Lowenfeld*, se pudo observar que en el grupo de niños más pequeños (4 años-5 meses a 5 años-4 meses) solo el 7,32% de la muestra presentó **características de la etapa de Garabateo**. Es decir, las producciones gráficas presentaron características que corresponden al garabateo controlado y al garabateo con nombre, como el control motriz y visual, la repetición de líneas, llenar toda la página y realizar el dibujo con una intención. Otra característica que se destacó es la no correspondencia entre color y el objeto. Tal como lo desarrolló Lowenfeld, en esta etapa, el color tiene un papel secundario.

Los resultados obtenidos en este trabajo, coinciden con la investigación realizada en Buenos Aires por Mammoliti (2008), quien observó una disminución sustancial de la cantidad de niños y niñas en la etapa de garabateo a la edad de 4 años. Asimismo, las características que obtuvieron mayor presencia en dicha etapa fueron la falta de orden espacial y la no correspondencia entre color y el objeto. En la ciudad de Mérida, Venezuela, Puleo Rojas y su equipo de investigación (2012) observaron características del garabateo al año de edad y hasta aproximadamente los 3 años, evidenciando de este modo la aparición de estas destrezas motoras a temprana edad, tanto en niños como en niñas. En este mismo sentido, Hektor (2018) observó características de la etapa del garabateo en niños y niñas residentes en Argentina y Alemania, especialmente aquellas pertenecientes al garabateo controlado y al garabateo con nombre. Ejemplo de ello es el control motriz y visual, dar nombre a los dibujos y realizarlos con una intención.

Es interesante observar que las características del garabateo controlado y el garabateo con nombre están estrechamente relacionadas con la función simbólica. Esta función se da en el curso del segundo año de vida y la adquisición de la misma es muy importante, ya que permite a los niños y las niñas representar situaciones sin tenerlas presentes físicamente. La función simbólica es esencial para la constitución del espacio representativo así, como para las categorías reales del pensamiento (Piaget, 1976). El garabateo con nombre tiene una relevancia especial ya que da cuenta del movimiento del pensamiento kinestésico al imaginativo (Lowenfeld, 1980). En los dibujos de los niños y niñas participantes en este estudio, se pudo observar estas características del pensamiento imaginativo, lo cual es esperado para su edad.

En el presente trabajo se pudo observar que a partir de los 4 años los niños presentaron **características de la etapa pre-esquemática**, como

desproporción en el tamaño entre elementos del dibujo, formas reconocibles con objetos reales y falta de orden espacial. Estos resultados coinciden con los encontrados por Hektor (2017), quien observó que partir de los 4 años de edad, los niños y niñas de tanto de Argentina como de Alemania, presentaban características tales como las formas reconocibles con objetos reales, la desproporción del tamaño entre los elementos y la falta de orden espacial. Puleo Rojas (2012), afirma que algunas características de la etapa pre-esquemática comenzaron a verse a partir de los 3 años de edad. Las características correspondientes a la etapa pre-esquemática que aparecieron mayormente en dicho estudio fueron: la realización de figuras reconocibles para los adultos, la relación entre lo dibujado y la realidad, y la ausencia de orden en las relaciones espaciales. Asimismo, Mammoliti y su equipo de investigación (2008), encontraron que los niños y las niñas entre 4 a 5 años 6 meses presentaron mayormente características de la etapa pre-esquemática, destacándose aquellas como la falta de orden en el espacio y las formas reconocibles con objetos reales.

Otro aspecto a tener en cuenta en nuestro estudio, es que la mayoría de los niños y las niñas participantes realizaron en sus dibujos características de la figura humana propias de la etapa pre-esquemática, como la figura humana tipo renacuajo o cabezón o cara y cuerpo primitivo. Casi la mitad de ellos le realizaron cuatro extremidades a la figura humana, aunque en una sola dimensión, y en menor cantidad realizaron solo dos extremidades.

En cuanto a la utilización del color, Lowenfeld (1980) sostenía que en la etapa pre-esquemática el significado que el niño le da a la elección del color, tiende a ser estrictamente individual por lo que hay poca relación entre el color elegido para pintar un objeto y el objeto representado, tal como lo vemos en los resultados de este trabajo de tesis.

En los resultados obtenidos en el presente estudio, podemos ver que a los 4 años 5 meses, en algunos dibujos, se observan algunas **características de la etapa esquemática**. Sin embargo, es en el grupo de niños más grandes (5 años-4 meses a 6 años-6 meses) donde las producciones gráficas presentan mayores característica de esta etapa.

A medida que el niño se va acercando al concepto de la forma, desarrolla gradualmente un símbolo para representar la figura humana y comienza a repetirlo. A esto Lowenfeld (1980) lo denominó *esquema humano*. En esta etapa, el niño y la niña comienzan a agregarle detalles al esquema humano. En las producciones graficas de la muestra observamos con mayor frecuencia detalles como boca, ojos, cabeza, tronco, cabello, nariz, brazos en dos dimensiones y vestimenta. En menor porcentaje encontramos cuello, orejas, manos, dedos,

piernas en dos dimensiones y pies. Las cuales son características esperables en la etapa esquemática.

En Perú, la Unidad de Medición de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación (2013), realizó una investigación con el propósito de conocer las características del dibujo en niños y niñas de 5 años de edad, comparando contextos sociales urbanos y rurales. Se buscó identificar las características del dibujo de la figura humana y relacionarlas con el desarrollo de la conciencia corporal, así como también relacionar el desarrollo de la conciencia de espacio con el modo de representar las relaciones espaciales. Los resultados arrojaron que la mayoría de los niños (96%) dibujaban la figura humana. El 57% dibujó la figura humana de manera básica (es decir, cabeza, tronco y extremidades) y el 29,9% lo hizo de manera completa. Asimismo, se observó que los niños de zonas urbanas dibujaron la figura humana de forma completa, a diferencia de los niños de zonas rurales. Esto puede deberse a las oportunidades mayores en las zonas urbanas para el desarrollo de la conciencia corporal y espacial.

El dibujo de la figura humana es muy utilizado en el trabajo clínico. Carreras et al. (2013), realizaron una investigación con el fin de actualizar los índices madurativos del dibujo de la figura humana en niños y niñas escolarizados de la ciudad de Buenos Aires. Para ello se identificaron ítems esperables, comunes y excepcionales según la propuesta original de Koppitz (1968). Algunos de estos ítems como, dibujar la cabeza, ojos, boca, tronco, piernas y pies son detalles básicos que se convierten en signos clínicos muy importantes en caso de ser omitidos en los dibujos. En la muestra del presente trabajo, se pudo observar que aparecen con frecuencia estos ítems mencionados. Lo cual posibilitaría pensar que los niños y niñas de la muestra presentan en general indicadores de madurez esperables para su edad. Algo semejante encontró el equipo de investigación de Mammoliti (2008), quienes observaron que el 60% de las producciones gráficas de niños y niñas de 5 años en adelante presentaron características relacionadas con la figura humana como cabeza, cuerpo, brazos y piernas y rasgos como ojos, boca, nariz, entre otros. Esto también se pudo observar en la investigación de Hektor (2018) quien encontró que tanto en la población residente en Argentina como en Alemania, entre los 5 años y 6 años-2 meses, los niños comienzan a dibujar las figuras humanas con más detalles.

En relación a la presente investigación se observó que las características que más se destacaron en la etapa esquemática, son las relacionadas con el significado de la forma/espacio. Las de mayor frecuencia fueron: generalización del uso de figuras geométricas, detalles pierden significado cuando se separan de su conjunto, línea de base y orden en las relaciones espaciales. Según Lowenfeld (1980) el descubrimiento de la existencia de un orden en las

relaciones espaciales es un indicador de que el niño es consciente de que es parte de su ambiente, esto se manifiesta en la realización de representaciones bidimensionales, la línea de base y el descubrimiento de una relación entre el color y el objeto. Mammoliti (2008) observó en los dibujos de niños y niñas en etapa esquemática que más del 80% presentaban las siguientes características: uso generalizado de figuras geométricas, el orden espacial, la bidimensionalidad de dibujos y la línea de base.

En nuestro trabajo, fue muy escasa la presencia de dibujos con representación espacio/tiempo y dibujos tipo rayos x. Las características que no se observaron en los dibujos de los niños y niñas participantes en este estudio fueron la utilización de dos líneas bases, proceso de doblado, plano y elevación, y rebatimiento. Estos resultados son consistentes con lo hallado por Hektor (2018) y Mammoliti (2008), en donde la presencia de estas características fue de escasa aparición.

Por otra parte, se observaron diferencias al analizar los dibujos de los niños y las niñas de este estudio, en relación con las etapas descritas por Lowenfeld, y las edades en que las mismas aparecen.

Se tuvieron en consideración para la presente investigación las primeras tres etapas del desarrollo de la capacidad creadora propuestas por Lowenfeld (1980). Las mismas son: etapa del Garabateo comprendida según el autor entre los 2 a 4 años de edad, etapa pre-esquemática, la cual se inicia alrededor de los 4 años hasta los 7 años y la etapa esquemática, que comienza a los 7 años hasta los 9 años.

Los resultados obtenidos en este trabajo mostraron que entre los 4 años-5 meses a los 5 años-4 meses (Grupo 1), sólo el 7,32% de los niños/as se encontró en la etapa del garabateo, la mayoría de ellos en la sub etapa de garabateo con nombre. Puleo Rojas (2012), observó que los niños y niñas merideños comenzaban la etapa del garabateo al año y se mantenía hasta los 2 años y 6 meses. Por otras parte, Mammoliti (2008), observó en niños de Buenos Aires que la etapa del garabateo predomina a los 3 años de edad y a los 4 años disminuye sustancialmente la cantidad de niños y niñas que realizan garabatos en sus producciones gráficas. Por lo tanto, es posible suponer que estos niños y niñas comenzaron mucho tiempo antes a realizar garabatos.

El 87,80% de los niños y niñas del Grupo 1 (4 años-5 meses a 5 años-4 meses), participantes en este estudio, realizaron producciones gráficas correspondientes a la etapa pre-esquemática tal como es de esperarse por lo propuesto por Lowenfeld. Solo algunos de ellos, casi el 5%, presentaron características de la etapa esquemática. Es en el Grupo 2 (niñas y niños de 5 años-4 meses a 6 años-6 meses) que comienzan a observarse diferencias

significativas con lo propuesto por Lowenfeld (1980) ya que el 60% de los niños y niñas de este grupo presentaron características de la etapa esquemática, mucho antes de lo que propone dicho autor. El 40% restante del grupo presentaron características de la etapa pre-esquemática. Dichos resultados son consistentes con lo expuesto por Hektor (2018) quien observó que en el grupo de 5 años a 6 años 2 meses, un gran porcentaje de niños y niñas, residentes alemanes y argentinos, presentaron características de la etapa esquemática.

Mammoliti y su equipo de investigación (2008), también observaron este adelanto sustancial en las etapas cuando estudiaron un total de 913 niños y niñas de la ciudad de Buenos Aires, Argentina. En ellos, la etapa del garabateo comprendía las edades de 3 a 3 años y medio, a partir de los 4 años se reducía las características propias de esta etapa. A partir de los 4 años, estos investigadores observaron que aparecían características de la etapa pre-esquemática, alcanzando su mayor potencial a los 5 años, y decayendo a los 5 años y medio. Es a esta edad, cuando comienzan a surgir las características esquemáticas, prolongándose hasta la edad de 6 años y medio. Además, concluyeron que a los 5 años 6 meses es el tiempo de transición entre la etapa pre-esquemática y la esquemática.

Nuestros resultados también son coincidentes con los obtenidos por Puleo Rojas (2012), quien observó que a partir del primer año de edad los niños y niñas venezolanos comenzaron a realizar garabatos. Posteriormente a los 3 años comenzaron a aparecer características de la etapa pre-esquemática y perduraron hasta los 4 años. A partir de los 3 años y 6 meses las producciones gráficas de los niños de nuestra muestra comenzaron a mostrar características de la etapa esquemática hasta los 6 años de edad.

Alter-Muri (2002) realizó un estudio, el cual tenía como objetivo llevar adelante una revisión de las etapas pre-esquemática, esquemática y la etapa del realismo o también llamada de la pandilla, expuestas por Lowenfeld. Dicho estudio contó con una muestra total de 156 niños de 5 países europeos (Hungría, Alemania, Francia, Suiza y Dinamarca), comprendidos en edades de 3 a 11 años. Del total de la muestra, 104 niños realizaron dibujos que indicaban la etapa evolutiva de acuerdo a su grupo de edad. No obstante, la autora sostuvo que hay un avance de niños en la etapa pre-esquemática hacia la etapa esquemática.

A través del análisis realizado a cada dibujo de los niños y niñas participantes en este estudio, se observó que la secuencia en que se suceden las etapas del dibujo infantil es idéntica a la propuesta por Lowenfeld, teniendo en cuenta que primero se presenta la etapa del garabateo, luego la pre-esquemática y al final la esquemática. Sin embargo, en la actualidad, las edades en las que dichas características se presentan varían con las descriptas por el dicho autor.

Como se ha destacado en este trabajo, el desarrollo y la madurez del niño y la niña dependen de múltiples factores, tanto internos como externos, los cuales juegan un rol de gran importancia en desarrollo del dibujo. Por lo tanto, es posible pensar que lo que Lowenfeld describió como frecuente hace 50 años atrás, hoy haya cambiado. Esto se debe a una mayor estimulación que niños y niñas reciben por parte del ambiente familiar y escolar, así como también de los medios masivos de comunicación e internet (Puleo Rojas, 2012; Mammoliti y equipo de cooperación, 2008; Hektor, 2017).

El tercer y último objetivo de esta investigación fue comparar las características del dibujo de niños y niñas provenientes de sectores socioeconómicos medios-altos de la población y de sectores socialmente vulnerables, con el fin de indagar si existen diferencias entre ambos contextos socioeconómicos. Para ello se tuvo en cuenta la etapa del dibujo infantil que predominó en cada grupo y se compararon ambos contextos.

Los resultados mostraron que no hubo diferencias entre los dos contextos socioeconómicos estudiados a la edad de 4 años-5 meses a 5 años-4 meses de sala de 4 años. Sin embargo, en el grupo formado por niñas y niños de 5 años-4 meses a 6 años-6 meses, pertenecientes a sala de 5 años, hubo diferencias significativas entre los dos contextos socioeconómicos estudiados. La mayoría de niños y niñas que provenían de contextos vulnerables, sus producciones gráficas mostraron características propias de la etapa pre-esquemática, a diferencia de los niños y niñas pertenecientes al contexto no vulnerable, quienes mayormente se ubicaron en la etapa esquemática. Estos resultados aportan evidencia acerca de la influencia del contexto socioeconómico sobre el desarrollo de la capacidad creadora.

Siguiendo esta hipótesis, Salsa (2013) realizó un estudio en la ciudad de Rosario, Argentina, cuyo objetivo fue investigar si la experiencia simbólica, en función de la edad y el contexto socioeconómico de los niños, tiene efectos en la emergencia y la comprensión de representaciones gráficas. En ese estudio, participaron niños y niñas de 30 a 60 meses de edad, 56 pertenecientes a un nivel socioeconómico medio y 74 a un nivel socioeconómico bajo. Los resultados mostraron una tendencia evolutiva similar en los dos niveles, pero con una marcada asincronía en la edad de aparición de la comprensión simbólica y producción figurativa. Los niños y las niñas de nivel socioeconómico medio comprendieron la relación dibujo-referente desde los 30 meses y produjeron dibujos figurativos desde los 42 meses. En contraposición, los niños y niñas del nivel socioeconómico bajo demostraron ser capaces de comprender los símbolos propuestos un año más tarde, a los 42 meses, y realizaron la producción gráfica figurativa recién a los 54-60 meses. Esta autora sostiene que si bien el desarrollo del simbolismo gráfico depende de una serie de

competencias básicas ligadas a la maduración, también es sensible a la influencia del contexto socioeconómico.

La educación se convierte en un factor fundamental para la apropiación de la cultura. Es a través de ella que se facilita el desarrollo de ciertas habilidades, en lugar de otras. Hektor (2018), observó que las características pre-esquemáticas aparecen en edades más tempranas en niños residentes de Argentina, en comparación con los niños y niñas residentes en Alemania. Este resultado podría estar estrechamente relacionado con la edad de inicio de la educación formal en Argentina. En nuestro país la escolaridad obligatoria empieza a partir de los 4 años, en cambio en Alemania es a partir de los 6 años. Por otro lado, Mammoliti (2008) encontró que la variable escolaridad previa, influye significativamente en la adquisición de la etapa pre-esquemática. Los niños que asisten al jardín desde los 4 años alcanzan las características pre-esquemáticas antes de lo esperado, mientras que los niños sin escolarización previa la alcanzan 6 meses más tarde.

Otro aspecto interesante a tener en cuenta son los aspectos cualitativos del dibujo infantil, como por ejemplo la utilización del color. En la presente investigación podemos observar que niños y niñas pertenecientes a un contexto no vulnerable utilizan más cantidad de colores en comparación con los niños y niñas de contexto vulnerable. Se podría inferir que los niños y niñas de contextos socioeconómico medio-alto presentan mayores oportunidades para acceder a condiciones materiales y simbólicas que permiten mayor utilización del color. Grubits & Vera-Noriega (2010) observaron que en niños y niñas de la tribu Kadiwéu (indígenas latinoamericanos), las producciones gráficas de la muestra presentaban características formales del dibujo semejantes a las estudiadas en niños y niñas no aborígenes. Sin embargo, lo que más llamó la atención de los investigadores fueron las características cualitativas, como por ejemplo el trazo colorido en las fachadas de las casas, plantas o animales, con sus especificaciones en el color similares a las utilizadas en la realización de cerámicas de la tribu. Posiblemente, esto se deba a que niñas y niños permanecen, la mayor parte del tiempo, con sus madres, quienes se dedican a realizar las artesanías en cerámicas.

Para concluir, teniendo en cuenta los resultados presentados, y la propuesta de Viktor Lowenfeld (1980) sobre el desarrollo del dibujo infantil, podemos decir que éste es un proceso que comienza con el *garabateo*, en donde el niño y la niña disfrutan del movimiento kinestésico y de los trazos que realizan. A medida que los niños y las niñas tienen mayor maduración y son más conscientes del ambiente que los rodea, el desarrollo del dibujo va evolucionando hasta las etapas en las cuales las realizaciones gráficas son similares a los objetos de la realidad. Es interesante destacar que, este trabajo

pudo mostrar que la etapa esquemática comienza mucho antes de lo que Lowenfeld proponía en sus estudios. Por otro lado, es interesante destacar las diferencias significativas encontradas entre los niños y niñas de 5 años-4 meses y 6 años-6 meses, según los diferentes contextos socioculturales.

CONCLUSIONES

En el presente trabajo se abordó la temática del desarrollo del dibujo infantil con el objetivo de aportar información actualizada acerca de las etapas propuestas por Lowenfeld (1980). Así, se buscó describir las características del dibujo infantil en niños y niñas mendocinos y se analizó las características de las producciones gráficas de niños y niñas en dos contextos socioeconómicos culturales diferentes.

Si bien existen investigaciones actuales que han indagado las etapas del dibujo, el aporte del presente trabajo fue brindar información actualizada en niños y niñas mendocinos provenientes de distintos contextos socioeconómicos culturales.

Este trabajo muestra que los dibujos de los niños y las niñas participantes del estudio guardan correspondencia con las etapas descritas por Lowenfeld. Sin bien las etapas se suceden exactamente en la misma secuencia que propone Lowenfeld (1980), habría una modificación en las edades en que dichas etapas aparecen.

Lowenfeld (1980) sostenía que la etapa pre-esquemática comprendía edades desde los 4 a los 7 años. Sin embargo, en el presente trabajo se ha podido observar que la gran mayoría de los niños entre 4 años-5 meses a 5 años-4 meses, presentaron características de la etapa pre-esquemática. En el grupo de niños más grandes, entre 5 años 4 meses a 6 años 6 meses, un porcentaje menor realizaban dibujos característicos de esta etapa. Los resultados aquí obtenidos, son coincidentes con otros estudios que muestran que la etapa pre-esquemática parecería abarcar, hoy en día, un rango menor de años (Puleo Rojas, 2012; Mammoliti, 2008; Hektor, 2018).

En relación a la siguiente etapa, denominada esquemática, Lowenfeld sostuvo que recién a partir de los 7 años y hasta los 9 años, los niños realizaban dibujos que refieren a un concepto definido sobre la persona y su ambiente. Los resultados de esta tesis muestran que, entre los 5 y 6 años, más de la mitad de los niños comienzan a dibujar características esquemáticas en sus producciones gráficas.

En síntesis, si bien las edades se mantienen en la etapa del garabateo según la clasificación de Lowenfeld, esto varía a partir de la etapa pre-esquemática. Así, las características del dibujo propias de la etapa esquemática, aparecería antes a lo propuesto por el mencionado autor.

El tercer y último objetivo de esta investigación, fue comparar las características del dibujo de niños y niñas provenientes de contextos socioeconómicos-culturales medios-altos y vulnerables. Nuestros resultados mostraron que a la edad de 4 años-5 meses a 5 años-4 meses de sala de 4 años no hubo diferencias entre ambos contextos respecto de las características de las

producciones gráficas. Sin embargo, en el grupo niñas y niños de 5 años-4 meses a 6 años-6 meses, pertenecientes a sala de 5 años, sí hubo diferencias significativas entre ambos contextos. La mayoría de las producciones gráficas de niños y niñas que provenían de contextos vulnerables, mostraron características propias de la etapa pre-esquemática, a diferencia de los niños y niñas pertenecientes al contexto no vulnerable, quienes mayormente se ubicaron en la etapa esquemática. Estos resultados aportan evidencia acerca de la influencia del contexto socioeconómico-cultural sobre el desarrollo de la capacidad creadora.

En resumen se puede decir que:

- En la actualidad, las etapas evolutivas del dibujo propuestas por Lowenfeld, han sufrido modificaciones en relación a las edades en las que aparecen. En la actualidad, la etapa pre-esquemática tiene una duración más corta y la etapa esquemática aparecen más tempranamente.
- Se observaron diferencias significativas en los distintos contextos socioeconómicos culturales a partir de los 5 años 4 meses, lo cual podría asociarse con una mayor estimulación tanto del entorno familiar, escolar y cultural.

Limitaciones

Si bien se considera que el presente trabajo ha realizado aportes a la temática de estudio, es importante mencionar algunas limitaciones del mismo, las cuales deberían considerarse para los alcances de sus resultados y conclusiones y para intentar superar en trabajos futuros.

En primer lugar, cabe mencionar que el relevamiento sociodemográfico se realizó por medio de los legajos escolares. En este sentido, la posibilidad de obtener información por medio de diferentes fuentes (por ejemplo entrevistas a padres, visitas a los hogares, etc) permitiría obtener mayor información del contexto hogareño.

En segundo lugar, se debería aumentar la cantidad de niños y niñas participantes en cada uno de los grupos, a fin de analizar si los resultados obtenidos en este estudio varían al modificar el tamaño de la muestra. Este aspecto posibilitaría analizar los resultados en función del género.

En tercer lugar, en futuros estudios se debería analizar los factores contextuales con mayor profundidad a fin de establecer asociaciones con el desarrollo del grafismo infantil.

Recomendaciones

A más de 50 años de la primera publicación de Lowenfeld, se considera importante seguir investigando esta temática, ya que hay numerosas evidencias que muestran variaciones en las características del dibujo infantil en cada una de las etapas evolutivas del dibujo infantil. Cabe destacar la necesidad de actualizar los contenidos teóricos de esta temática, analizando diferentes factores asociados a estos cambios.

En futuras investigaciones, sería interesante profundizar aspectos relacionados con la estimulación que reciben los niños y las niñas en el ámbito educativo, según el contexto socioeconómico-cultural al que pertenece la institución educativa.

Sería importante indagar las oportunidades de estimulación o las características de la misma, brindadas a los niños y niñas, por parte de adultos significativos.

De igual manera, sería importante describir las características del ambiente familiar en distintos niveles socioeconómicos-culturales, a fin de analizar las características que posibilitan u obstaculizan la participación de los padres en la educación de sus hijos.

REFERENCIAS
BIBLIOGRAFICAS

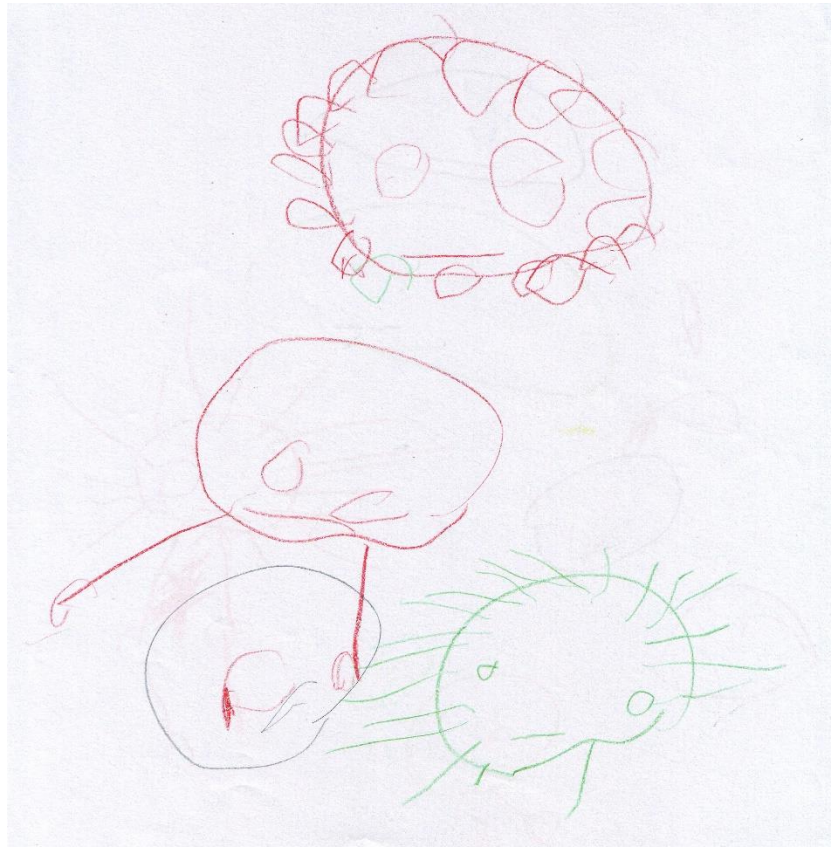
- Alter-Muri, S. (Febrero de 2002). Viktor Lowenfeld revisited: A review of Lowenfeld's preschematic, schematic, and gang age stages. *American Journal of Art Therapy*, 3(40), 170-193.
- Álvarez Gonzales, M., & Trápaga Ortega, M. (2005). *Principios de neurociencias para psicólogos*. Buenos Aires : Paidós.
- Arán Filippetti, V. (Junio de 2011). Funciones ejecutivas en niños escolarizados: efectos de la edad y del estrato socioeconómico. *Avances en psicología latinoamericana*, 29(1), 98-113. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79920065008>
- Berger. (2016). *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*. España: Ed Medica Panamericana .
- Cabeza López, C. (2007). *Análisis y Características del dibujo infantil* . España : ittakus .
- Carreras, M. A., Uriel, F., & Fernandez Liporace, M. (2013). Actualizaciones en el análisis de ítems madurativos del dibujo de la figura humana en niños escolarizados de Buenos Aires. *interdisciplinaria*, 30(1), 101-110. Obtenido de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1668-70272013000100006
- Castro Solano, A., & Fernandez Liporace , M. (2017). *La evaluación psicológica en niños*. Argentina: Paidós S.A. .
- Casullo, M. (1988). *El Test Gráfico del Dibujo de la Figura Humana*. . Buenos Aires : Guadalupe .
- Cattaneo, B. (2017). *El dibujo en el contexto del psicodiagnóstico*. Buenos Aires : Paidós.
- Chaves Salas, A. L. (Septiembre de 2001). Implicaciones educativas de la Teoría Sociocultural de Vigotsky. *Educación*, 25(2), 59-65. Obtenido de https://www.uv.mx/personal/yvelasco/files/2012/08/Implicaciones_educativas_de_la_teor%C3%ADa_sociocultural_de_Vigotsky.pdf
- Craig, G. (2001). *Desarrollo Psicológico*. Mexico: Prentice Hall.
- Educativa, U. d. (2012). *Estudio de educación inicial: explorando el dibujo de niñas y niños de 5 años de edad*. Perú : Ministerio de Educacion.

- Gernhardt, A., Heidi, K., & Hartmut, R. (July/August de 2016). Children's Family Drawings as Expressions of Attachment Representations Across Cultures: Possibilities and Limitations. *Child development*, 87(4), 1069-1078.
- Grubits, S., & Vera-Noriega, J. A. (septiembre-diciembre de 2010). Grafismos de los niños Kadiwéu. *Ra Ximhai*, 6(3), 401-410.
- Hammer, E. (2011). *Tests proyectivos gráficos*. Buenos Aires: Paidós.
- Hektor, A., & Ison, M. (2018). Estudio piloto sobre el dibujo infantil en dos contextos socioculturales (Argentina-Alemania). *Acta Psiquiátrica Psicológica de America Latina*, 64(4), 241-253.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Corrado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Inhelder, B., & Piaget, J. (1985). *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*. España: Paidós S.A.
- Jimenez, C., & Mancinas, R. (2009). Semiótica del dibujo infantil: una aproximación latinoamericana sobre la influencia de la televisión en los niños: casos de estudio en ciudades de Chile, El Salvador y México. *Arte, individuo y sociedad*, 21, 151-164. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/166/16617203.pdf>
- Koppitz, E. (2000). *El dibujo de la figura humana en los niños*. Buenos Aires : Guadalupe .
- Korzeniowski, C. G. (2011). Desarrollo evolutivo del funcionamiento ejecutivo y su relación con el aprendizaje escolar. *Revista de Psicología*, 7(13), 7-25.
- Lacunza, A., Castro Solano, A., & Contini, N. (2009). Habilidades sociales preescolares: una escala para niños de contextos de pobreza. *Revista de Psicología*, 27(1), 3-28.
- Lipina, S., & Sigman, M. (2011). *La pizarra de Babel: puentes entre neurociencia, psicología y educación* (1a ed.). Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- López-Bosch, M. A. (2000). Simbolización, expresión y creatividad: tres propuestas sobre la necesidad de desarrollar la expresión plástica infantil. *Arte, Individuo y Sociedad*, 12, 41-57.

- Lowenfeld, V., & Lambert Brittain, W. (1980). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Mammoliti, A. (2008). Revisión de la Etapa Pre-Esquemática en el Dibujo Libre según Lowenfeld. *Centro de investigaciones Psicopedagógicas de la Universidad Católica Argentina*. Obtenido de http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo18/files/Revision_de_la_etapa_pre-esquemática_del_dibujo_libre_seg-n_.pdf
- Muñoz Silva, A. (2005). La familia como contexto de desarrollo infantil. Dimensiones de análisis relevantes para la intervención educativa y social. *Portularia*, 5(2), 147-163. Obtenido de <https://core.ac.uk/download/pdf/60630894.pdf>
- Papallia, D. W. (2017). *Desarrollo Humano* (decimotercera ed.). Mexico: Mc. Graw Hill.
- Piaget. (1961). *La formación del símbolo en el niño*. D.F Mexico: Fondo de la Cultura Económica.
- Piaget, J. (1976). *Psicología de la inteligencia* . Buenos Aires: Ed Psique.
- Piaget, J. e. (2007). *Psicología del niño* . Madrid : Ediciones Morata .
- Puleo Rojas, E. M. (Abril de 2012). La evolución del dibujo infantil. Una mirada desde el contexto sociocultural merideño. *Educere*, 53(16). Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35623538016>
- Rogoff, B., & Lacasa, P. (1993). *Aprendices del pensamiento: el desarrollo cognitivo en el contexto social* . España: Paidós Ibérica .
- Salsa, A. (2013). Comprensión y producción de representaciones gráficas: cambios evolutivos y diferencias por nivel socioeconómico. *Cultura y educación*, 25(1), 95-108. doi:10.1174/113564013806309073
- Shaffer, D. (2002). *Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia* (sexta ed.). Mexico: Thomson.
- Vigotsky, L. (1978). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: La Pleyade.
- Vigotsky, L. (2006). *La imaginación y el arte en la infancia*. Mexico: Ediciones Coyocan .

ANEXOS

Dibujos de la muestra. Comparación entre dibujos de niños y niñas de contexto socioeconómico cultural vulnerable y no vulnerable.



Dibujo 1. Etapa pre-esquemática. Realizado por K., 4 años y 11 meses. Contexto socioeconómico cultural vulnerable.



Dibujo 2. Etapa pre-esquemática. Realizado por T., 5 años y 4 meses. Contexto socioeconómico cultural vulnerable.



Dibujo 3. Etapa pre-esquemática. Realizado por V., 4 años y 6 meses. Contexto socioeconómico cultural no vulnerable.



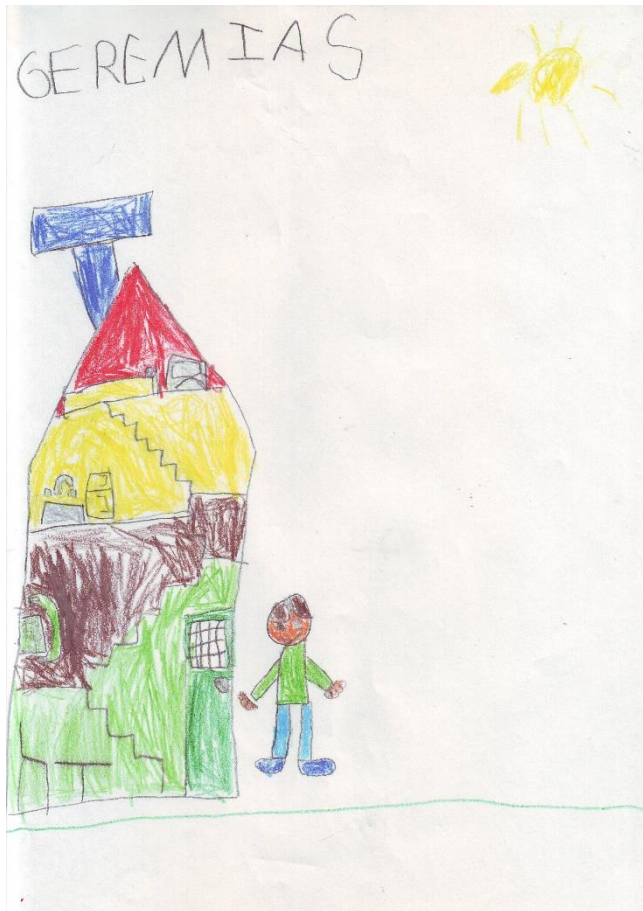
Dibujo 4. Etapa pre-esquemática. Realizado por P., 4 años y 7 meses. Contexto socioeconómico cultural no vulnerable.



Dibujo 5. Etapa esquemática. Realizado por T., 6 años y 4 meses. Contexto socioeconómico cultural vulnerable.



Dibujo 6. Etapa pre-esquemática. Realizado por A., 5 años y 11 meses. Contexto socioeconómico cultural no vulnerable.



Dibujo 7. Etapa esquemática. Realizado por Geremías, 5 años y 6 meses. Contexto socioeconómico cultural no vulnerable.



Dibujo 7. Etapa esquemática. Realizado por Julia, 5 años y 4 meses. Contexto socioeconómico cultural no vulnerable.

PLANILLA DE EVALUACION	
DATOS PERSONALES	
NOMBRE:	ESCOLARIDAD
FECHA DE TOMA:	PREVIA: SI NO ¿DESDE QUE EDAD?
FECHA DE NACIMIENTO: / /	JARDIN MATERNAL:
EDAD: Años..... meses	NIVEL INICIAL:
SEXO: F M	PRIMARIA:
Marque con una X la presencia del ítem en el dibujo.	

Etapas Evolutivas

GARABATEO	
Garabateo descontrolado	
1. Los trazos varían en longitud y dirección.	
2. No hay control visual.	
3. Utiliza distintos métodos para sostener el lápiz o el crayón	
4. El tamaño de los movimientos guarda relación con el tamaño del niño	
5. No hay intento de representar algo	
Garabateo controlado	
1. Hay control visual y motor.	
2. Repetición de líneas.	
3. Llena toda la página.	
Garabateo con nombre	
1. Da nombre a sus garabatos.	
2. Realiza el dibujo con una intención.	
Significado del color	
1. No hay correspondencia entre color y objeto.	
2. Usa un solo color.	
3. Usa dos colores.	
4. Usa más de tres colores.	

PREESQUEMATICA	
Significado de la forma y espacio	
1. No hay orden en el espacio	
2. Desproporción del tamaño entre elementos del dibujo.	
3. Formas reconocibles con objetos reales.	
Figura humana.	
1. Renacuajo o cabezón.	
2. Cara y cuerpo primitivo.	
3. Dos extremidades (1D)	
4. Cuatro extremidades (1D)	
Significado del color	
1. No hay criterio entre el color y objeto real.	
2. Hay criterio en uno o dos elementos.	

Trazo	
1. Trazo fuerte	
2. Trazo débil	

Observaciones:

.....

.....

.....

.....

.....

ESQUEMATICA	
El esquema humano	
1. Figura humana.	
2. Dibuja diferentes partes del cuerpo	
2.1. Cabeza.	
2.2. Cuello	
2.3. Ojos.	
2.4. Nariz	
2.5. Boca	
2.6. Cabello	
2.7. Orejas.	
2.8. Tronco	
2.9. Dedos	
2.10. Manos	
2.11. Brazos (2D)	
2.12. Piernas (2D)	
2.13. Pies	
2.14. Vestimenta	
3. Vista mixta de frente y de perfil del esquema humano	
4. Vista de perfil del esquema humano	
5. Vista de frente del esquema humano	
Significado de la forma y espacio	
1. Generalización del uso de figuras geométricas en los esquemas	
2. Los detalles pierden su significado cuando se separan del conjunto	
3. Orden en las relaciones espaciales	
4. Representaciones bidimensionales	
5. Línea de base	
6. Línea de cielo	
7. Utilización de dos líneas base	
8. Proceso de doblado	
9. Plano y elevación.	
10. Representaciones espacio-tiempo.	
11. Dibujos tipo rayos X	
12. Rebatimiento	
Significado del color	
1. Relación entre el color y objeto.	

PROTOCOLO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA NIÑOS DE 3 A 6 años

Datos Personales del Padre, Madre o Tutor

Nombre y Apellido: _____

Edad: _____

Tipo y Número de Documento: _____

En Mendoza, a los..... días del mes de..... de 2017, en plena posesión de mis capacidades, libre y voluntariamente, autorizo a mi hijo/a a participar del estudio denominado “*La evolución en el dibujo infantil. Actualización en niños de edad pre escolar en dos contextos socioeconómicos culturales de Mendoza*” que se llevará a cabo en la escueladurante el ciclo lectivo 2017.

El objetivo de dicho estudio consiste en analizar la evolución de dibujo infantil en la actualidad, de acuerdo a la clasificación en etapas: etapa del garabateo, etapa preesquemática, etapa esquemática, etapa del realismo, etapa del pseudonaturalismo, y etapa de decisión, propuesta por Lowenfeld en el año 1947. Para ello, se administrará la técnica del Dibujo Libre a niños entre 3 y 6 años, de forma colectiva en grupos de 4 a 5 niños. Cabe aclarar que los niños sólo deberán realizar un dibujo libre sin que haya ningún tipo de interpretación personalizada.

La importancia de este trabajo radica en que se podrá obtener información actualizada sobre las etapas evolutivas del dibujo infantil en niños que provienen de diferentes contextos socio económicos culturales de Mendoza.

Se me ha informado que la confidencialidad de los datos que se obtengan será preservada, ya que no serán individualizados por los datos personales de mi hijo, sino por medio de un código específico. Asimismo, se me ha hecho saber que a mi hijo se le solicitará su consentimiento, pudiendo retirarse del estudio cuando lo desee.

Se me ha especificado que el presente proyecto es gratuito y no involucra ningún compromiso económico a mi cargo.

Dejo constancia que consiento con los objetivos, procedimientos y pruebas de evaluación utilizadas. Ante cualquier duda o consulta, se me ha informado que puedo comunicarme al teléfono los díasde a hs.

Esta investigación es realizada por la Srta. Ciabusch, Maria Julia, alumna en la carrera de Licenciatura en Psicología, en la Universidad del Aconcagua, y bajo la supervisión de la Dra. Mirta Susana Ison, docente-investigadora de la Facultad de Psicología de la Universidad del Aconcagua.

Padre/Madre/Tutor: _____
 FIRMA ACLARACIÓN

Cuestionario para clasificación en niveles socioeconómicos.

Datos personales:

- Nombre de la madre/padre/tutor:
- Edad:
- ¿Cuántos hijos tiene?

Datos personales del alumno/a:

- Nombre:
- Salita a la que asiste:
- Edad:
- ¿Con quién vive?
- ¿Ha asistido a Jardín antes? ¿Desde qué edad asiste a Jardín?

Preguntas a responder por el Padre/Madre/Tutor:

1. ¿Cuántas personas en total viven en su hogar?

.....

2. ¿Y cuántas de ellas aportan ingresos para los gastos del hogar?

.....

(Si no responde 1 ó 2 consignar relación de aportantes 2)

Si más de uno: **2a.** ¿Y cuál es la persona que más aporta para los gastos del hogar?

.....

PSH = residente del hogar que más aporta para los gastos del hogar

ATENCIÓN: todas las preguntas que siguen se refieren al PSH

3. ¿Cuál es el máximo nivel de estudios que alcanzó?

a) Sin estudios / Primaria incompleta

- b) Primaria completa/ Secundaria incompleta
- c) Secundaria completa/ Terciaria o Universitaria incompleta
- d) Terciaria o Universitaria completa

4. ¿Actualmente esta persona tiene alguna actividad o trabajo?

- a) SI -> Pregunta **6** (presente)
- b) NO

5. ¿... y no está trabajando porque...?

- a) Tiene una beca de estudios o de investigación -> Pregunta **10**
- b) Tiene una pensión -> Pregunta **11**
- c) Está jubilado de alguna actividad o trabajo -> Pregunta **11**
- d) Está desocupado - > Pregunta **6** (pasado)
- f) Tiene un plan Trabajar, Jefes o similar -> Pregunta **11**

6. ... ¿y su [principal/última] actividad o trabajo [es/era]...?

- a) Como dueño o socio de una empresa, negocio, estudio o comercio
- b) En una institución social o de bien público
- c) En una empresa, fábrica, negocio, estudio o comercio
- d) Con una persona que le da trabajo
- f) En casas de familias -> Pregunta **7b**
- g) En una dependencia, organismo, empresa o banco público
- h) Trabajando solo, por su cuenta, sin empleados

7a. ¿A qué se [dedica/dedicaba] ese negocio/empresa/institución?

.....

7b. ¿Cómo se [llama/llamaba] la ocupación que [hace/hacía] esta persona en ese trabajo o actividad?

.....

7c. ¿y qué tareas [realiza/realizaba] en ese trabajo?

.....

8. (Sólo para directivos, jefes y empleadores [“a” en P6] ocupados actualmente) ¿Usted diría que es el lugar donde trabajan...?

- a) Hasta 5 personas
- b) Entre 6 y 40
- c) Entre 41 y 200,
- d) Más de 200 personas NS/NC (considerar como “hasta 5 personas”)

9. (Sólo para cuentapropistas [“h” en Pregunta 6] ocupados actualmente)

Entre todas las ocupaciones o actividades laborales que pudiera tener actualmente, ¿trabaja al menos 35 horas en la semana?

- a) SI
- b) NO NS/NC (considerar como respuesta “NO”)

10. ¿Esta persona (PSH) tiene actualmente algún tipo de cobertura médica, ya sea desde una obra social o mutual (incluye PAMI), o una empresa de medicina prepaga?

- a) SI
- b) NO NS/NC (considerar como respuesta “NO”)

11. ¿Tienen algún baño en el interior de su casa?

- a) SI
- b) NO