



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA
GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL
TRABAJO FIN DE GRADO

EL DIBUJO DE LA FAMILIA EN LA ETAPA
DE EDUCACIÓN INFANTIL COMO
INDICADOR DE ASPECTOS EMOCIONALES



Autora: María Ortega Sánchez

Tutor académico: Andrés Palacios Picos

RESUMEN

El presente Trabajo Fin de Grado tiene como objetivo principal analizar el dibujo de la familia en niños/as de Educación Infantil considerándolo como una herramienta para indagar sobre aspectos emocionales que afectan a la psique del niño/a. En el marco teórico se reflexiona sobre la función simbólica del dibujo, sus posibilidades educativas y las etapas de evolución gráfica en un niño/a de Educación Infantil.

Para poder realizar el trabajo empírico, se han buscado investigaciones anteriores sobre el dibujo de la familia y distintos enfoques que interpretan muestras de dibujos familiares siguiendo unos indicadores concretos. En el trabajo de campo han participado alumnos/as de un colegio público de la Comunidad de Madrid, en el que he realizado mis prácticas; la interacción con los alumnos/as y las tutoras ha facilitado mi posterior interpretación de las muestras, en las que se confirma el potencial del dibujo de la familia para facilitar información al maestro sobre aspectos emocionales del niño/a y su nivel de maduración.

PALABRAS CLAVE

Etapas de evolución gráfica, aspectos emocionales, dibujo infantil de la familia, enfoque clínico y naturalista, comunicación docente-alumno.

ABSTRACT

The main objective of my Final Degree Project is to analyze the drawing of the family in children of Early Childhood Education, considering it as a tool to inquire about emotional aspects to see the psyche of the child. The theoretical framework reflects on the symbolic function of drawing, its educational possibilities and the stages of graphic evolution in a child in Early Childhood Education.

In order to carry out the empirical work, previous research on family drawings and different approaches that interpret samples of family drawings following specific indicators have been sought. Students from a public school in the Community of Madrid have participated in the field work, in which I have done my internship; interaction with them and their teachers have facilitated my subsequent interpretation of the samples, confirming the family drawing potential to provide insights about emotional aspects and maturity level of the children.

KEYWORDS

Stages of graphic evolution, emotional aspects, children's drawing of the family, clinical and naturalistic approach, teacher-student communication.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	6
2. OBJETIVOS	8
2.1 Objetivo general	8
2.2 Objetivos específicos.....	8
3. JUSTIFICACIÓN.....	9
3.1 Relevancia del tema	9
3.2 Relación con las competencias del título	11
4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	14
4.1 La función simbólica y el dibujo.....	14
4.2 El dibujo infantil y sus posibilidades educativas.....	16
4.3 Las etapas del dibujo.....	17
4.4 Teorías sobre la manifestación del dibujo en el periodo infantil.....	21
4.5 El dibujo de la familia	25
5. METODOLOGÍA	34
5.1 Participantes en el trabajo de campo	34
5.2 Contexto del colegio.....	34
5.3 Proceso de toma de datos	35
5.4 Análisis de las pruebas de dibujo infantil sobre la familia.....	35
5.5 Resultados del análisis de los dibujos	53
6. CONCLUSIONES	55
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	57

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Cuadro resumen con los indicadores del enfoque clínico y su interpretación	32
Tabla 2. Cuadro resumen con los indicadores del enfoque naturalista y su interpretación.....	33

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Dibujo de la familia número 1	37, 40 y 50
Figura 2. Dibujo de la familia número 2	38, 47 y 51
Figura 3. Dibujo de la familia número 3	38 y 52
Figura 4. Dibujo de la familia número 4	39, 42 y 52
Figura 5. Dibujo de la familia número 5	39 y 43
Figura 6. Dibujo de la familia número 6	40 y 44
Figura 7. Dibujo de la familia número 7	41
Figura 8. Dibujo de la familia número 8	42 y 53
Figura 9. Dibujo de la familia número 9	43, 44 y 49
Figura 10. Dibujo de la familia número 10	45
Figura 11. Dibujo de la familia número 11	45 y 48
Figura 12. Dibujo de la familia número 12	46
Figura 13. Dibujo de la familia número 13	46
Figura 14. Dibujo de la familia número 14	47
Figura 15. Dibujo de la familia número 15	49

1. INTRODUCCIÓN

La temática de este Trabajo Fin de Grado abarca la comprensión del alma infantil empleando para ello herramientas que nos permitan conocer su mundo. Una buena herramienta es la expresión plástica, más concretamente el dibujo, puesto que con el lenguaje no verbal los niños/as también expresan sus sentimientos y emociones de forma directa, sin filtros ni sesgos. En concreto, el trabajo se centra en el estudio de los dibujos de la familia porque es el agente de socialización primaria en el que se desarrollan los alumnos/as. Es importante para los docentes saber cómo se encuentra el alumno/a en su núcleo familiar puesto que los cambios que ocurren en el mismo a veces pueden influir en el aprendizaje de los alumnos/as, motivo por el que este Trabajo Fin de Grado realiza un trabajo de campo utilizando este enfoque.

Llega un momento en la vida del niño/a en el que no sólo dibuja por dejar una huella en el papel y como una actividad motora que le produce placer, sino que también dibuja para representar su mundo exterior. El dibujo adquiere entonces una función simbólica puesto que el alumno/a representa gráficamente a las personas importantes o a los objetos que le rodean.

Este Trabajo Fin de Grado se estructura de la siguiente manera. En el capítulo 2 vamos a encontrar el objetivo general que me he propuesto y los objetivos específicos. Por su parte, el capítulo 3, de Justificación, habla a continuación de la relevancia que tiene el tema escogido, así como su relación con las competencias del título de maestra de Educación Infantil, competencias que he desarrollado a lo largo de la carrera y que se ven reflejadas en este Trabajo Fin de Grado.

El capítulo 4 facilita la fundamentación teórica. En el marco teórico de este Trabajo Fin de Grado empiezo hablando de qué posibilidades educativas tiene el dibujo infantil, considerado como una herramienta para el docente que nos permite conocer al alumno/a. Después me he centrado en la evolución gráfica de los niños/as de Educación Infantil y en diversos autores que han investigado sobre este aspecto. La última parte del marco teórico está centrada en el dibujo de la familia. Es un tema que no se ha tratado mucho, pero en el que se ha podido explotar la información

¹ A partir de este punto, en relación con la igualdad de género, todas las denominaciones que en este trabajo se efectúan en género masculino, cuando no hayan sido reemplazadas por términos genéricos, se entenderán concebidas indistintamente en género femenino.

bibliográfica localizada. En esta parte me centro en dos enfoques concretos que interpretan los dibujos de la familia que hacen los niños y las niñas en base a unos indicadores específicos.

En el capítulo 5 se presenta el trabajo de campo desarrollado, que se basa en el posterior análisis de los dibujos de la familia que han realizado los alumnos/as de cinco años de Educación Infantil y del grupo mixto de primero y segundo de Educación Primaria del colegio Rosa Chacel de Villalba. Se han seguido las pautas marcadas por anteriores investigaciones sobre cómo interpretar el dibujo de la familia, para lo que ha servido de gran ayuda el diálogo efectuado con los propios alumnos/as y con la profesora tutora de la clase para tener una mayor información del núcleo familiar del autor/a del dibujo.

Por último, el capítulo 6, de Conclusiones, facilita un resumen del grado de consecución de los objetivos perseguidos con este Trabajo Fin de Grado a partir de las evidencias obtenidas en el trabajo de campo.

2. OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GENERAL

- Analizar el dibujo de la familia en niños de Educación Infantil para crear una herramienta con la que indagar sobre aspectos emocionales que afectan a la psique del niño.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Describir las principales características de las etapas del dibujo infantil.
- Reflejar las posibilidades que tiene el dibujo como una herramienta de conocimiento del alma infantil, de sus emociones y sentimientos.
- Conocer los enfoques de investigación que se siguen a la hora de analizar un dibujo sobre la familia.
- Interpretar muestras concretas de dibujos infantiles sobre la familia que han realizado los alumnos de cinco años de Educación Infantil y del grupo mixto de primero y segundo de Educación Primaria del colegio Rosa Chacel, de Collado Villalba, para lo que se ha contado con la aprobación de los padres de los niños.
- Valorar el uso de los dibujos realizados por los alumnos como herramienta a disposición del maestro en su relación con ellos.

3. JUSTIFICACIÓN

3.1 RELEVANCIA DEL TEMA

El dibujo es un lenguaje universal y es también el lenguaje más antiguo. Los niños muchas veces se expresan mejor con el dibujo que con el lenguaje verbal y nos muestran rasgos de su personalidad en sus creaciones plásticas.

El dibujo es un medio esencial de comunicación humana, a través del cual transmitimos nuestra percepción de la realidad, así como nuestros pensamientos y sentimientos sobre ésta. Para el niño, el dibujo significa, además de una expresión plástica, una manera de formular ideas o sentimientos que no comunicaría de otra manera, ya que los niños y las niñas de Educación Infantil no han adquirido aún suficientes herramientas de comunicación para conseguir que el adulto pueda comprender su mundo afectivo. (González, 2011, p.109)

El dibujo de la familia es un tema poco tratado, puesto que su análisis e interpretación no es una tarea sencilla. En su realización se ven implicados sentimientos y emociones, y el estudio del mundo emocional siempre resulta un poco complejo por las múltiples facetas que lo conforman. Pero sus retratos familiares pueden sernos de gran utilidad, ofreciendo información relevante al docente para entender cómo está su entorno más cercano y cómo se encuentra el niño dentro de éste.

El dibujo de la familia nos permite entender, sin que el niño lo advierta, los sentimientos reales que experimenta hacia cada uno de los suyos, al tiempo que expresa, a través de las formas visuales creadas por él mismo, su propia situación emocional con respecto al resto de los miembros, o lo que es lo mismo, nos da a conocer la familia tal como él se la representa, cognitiva y afectivamente. (Sáinz, 2006, p.66)

La familia es muy importante porque se la considera un agente socializador primario y en ella los niños configuran su identidad, sus habilidades y sus primeros roles sociales. En la socialización los niños asimilan los elementos propios de la sociedad en la que forman parte, proceso que viene marcado por el aprendizaje y la aceptación de las normas, los valores y las estructuras mediante las cuales el niño se integra en grupos sociales, asimila la estructura social, se integra en los estratos sociales correspondientes, participa en las instituciones sociales y adquiere y desarrolla los roles sociales.

La familia constituye un pilar fundamental en los mecanismos de aprendizaje e incorporación a una cultura y, sobre todo, en la transmisión de conocimientos, habilidades, estatus social, valores, cultura, etc. Se puede decir que la familia explica la evolución histórica de la sociedad. (Miralles y Alfageme, 2010, p. 46)

“La familia es la base en los mecanismos de aprendizaje y en la incorporación de la cultura, así como en la transmisión de conocimientos, habilidades y valores” (Miralles y Alfageme, 2010, pp. 46-47).

La familia cumple varias funciones, pero con los dibujos de la familia, la función que podemos analizar es la afectiva. Esta función es clave porque la familia es la base de la afectividad y ésta es importante para el desarrollo equilibrado de la persona.

Estudiar a la familia resulta ser una necesidad social y de los educadores porque vivimos en una sociedad en la que la realidad del aula es diversa y plural debido a que las estructuras familiares de los alumnos no son las mismas que hace unos años, porque la familia ejerce una gran influencia en la educación de los niños y porque tiene que haber una colaboración entre la familia y la escuela, colaboración que resulta más fácil si conocemos la realidad familiar en la que viven nuestros alumnos (Miralles y Alfageme, 2010).

Hasta aquí se ha mostrado evidencia de la relevancia de la familia en el estudio objeto de este trabajo de fin de grado. Por último, en este epígrafe se resalta la segunda parte del objetivo general de este estudio, la importancia de indagar sobre el mundo de las emociones en los niños. Actualmente, el estudio de las emociones también tiene interés para algunos autores desde diversos campos del conocimiento, desde la Psicología a la Pedagogía, porque entienden que el desarrollo global del niño no avanza de manera equilibrada si sólo se presta atención al desarrollo de los potenciales del conocimiento y de la inteligencia de los niños, dejando de lado la comprensión de los aspectos emocionales que afectan a la vida y desarrollo de estos, que son los que ayudan a que el niño tenga un desarrollo equilibrado y a que se consolide su personalidad (Sáinz, 2011).

Cuando los niños son más pequeños, sus emociones son simples y primarias, como el miedo o la tristeza, y esto hace que su análisis sea más sencillo. No ocurre lo mismo una vez que el ser humano se hace adulto; en él las emociones, tanto positivas como negativas se hacen más complejas, a medida que la persona crece y se enfrenta a nuevas situaciones (Sáinz, 2011).

3.2 RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DEL TÍTULO

Para realizar el Trabajo de Fin de Grado se han tenido que desarrollar seis competencias que forman parte de la carrera universitaria: una competencia general y cuatro competencias específicas. Las que he seleccionado son:

Competencia general 3. Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos esenciales (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas esenciales de índole social, científica o ética.

Competencia específica A2. Conocer los desarrollos de la Psicología evolutiva de la infancia en los periodos 0-3 y 3-6.

Competencia específica A22. Capacidad para conocer la evolución histórica de la familia, los diferentes tipos de familia, la historia de su vida cotidiana y la educación en el contexto familiar.

Competencia específica A39. Capacidad para analizar los datos obtenidos, comprender críticamente la realidad y elaborar un informe de conclusiones.

Competencia específica B29. Conocer los fundamentos musicales, plásticos y de expresión corporal del currículo de la etapa infantil, así como las teorías sobre la adquisición y desarrollo de los aprendizajes correspondientes.

Estas competencias se encuentran en varias asignaturas específicas que he cursado en el Grado de Maestro de Educación Infantil. En especial, la competencia específica A2, está muy ligada al área de Psicología, la cual me ha resultado muy interesante durante mi formación y la competencia específica B29, está muy ligada a la mención que he cursado en mi último año de carrera, la mención de Expresión y Comunicación Artística y Motricidad.

3.2.1 Competencia general 3

La he elegido porque está relacionada directamente con mi Trabajo Fin de Grado. Mi tema de trabajo consiste en recopilar muestras de dibujos infantiles para posteriormente analizarlas. Por lo que estoy reuniendo e interpretando datos dentro de mi área de estudio que en este caso es la Educación. Como vamos a ver en el marco teórico, los dibujos son una importante fuente de comunicación plástica que utilizan los niños de manera universal e innata. Sus dibujos nos muestran unos datos (cercanía o distancia de los personajes, número de familiares que componen el núcleo familiar...) esenciales para comprender la situación familiar del alumno.

Una vez tenemos esos datos, pasamos a emitir juicios que tengan una reflexión, en este caso, sobre temas de carácter social. Cuando yo recopilo esos datos que nos proporcionan los dibujos, siguiendo una serie de indicadores que ya se han utilizado en investigaciones anteriores, podré interpretar esos dibujos y sacar mis conclusiones sobre cómo se encuentra el alumno en su núcleo familiar.

3.2.2 Competencia específica A2

En el Grado de Maestro de Educación Infantil tenemos una asignatura específica relacionada con esta competencia: *Psicología del Desarrollo*. Se encarga de estudiar la evolución del individuo después del nacimiento, teniendo en cuenta las leyes que gobiernan el desarrollo.

Es importante conocer los periodos de evolución gráfica por los que pasan los niños, puesto que no dibujan de la misma manera un niño de tres años y un niño de cinco años.

Conociendo su evolución gráfica podremos saber a qué edad surgen los garabatos y hasta qué edad el niño garabatea, los tipos de garabateo que hay, a qué edad aparecen los cabezudos y qué son y en qué consisten, la incapacidad sintética, entre otras cosas.

3.2.3 Competencia específica A22

En el Grado de Maestro de Educación Infantil tenemos una asignatura específica relacionada con esta competencia: *Estructura Familiar y Estilos de Vida*. Como docentes debemos tener una buena relación con las familias de nuestros alumnos, puesto que la educación es algo conjunto entre la familia y la escuela. Un primer paso para que las familias se acerquen, es conocerlas. Las familias han cambiado, encontramos diversidad familiar y el contexto social y económico ha cambiado respecto al de hace unos años.

Actualmente existen diversos tipos de familias: la familia nuclear (la pareja y los hijos), la familia extensa (la pareja, los hijos, los abuelos y otros parientes), la familia monoparental (el padre o la madre sólo/a y los hijos) y la familia reconstituida (ruptura familiar previa, número familiar ampliado), entre otros.

En los dibujos se van a ver reflejadas distintas familias y tenemos que conocer la diversidad familiar que se da actualmente en las aulas.

3.2.4 Competencia específica A39

Una vez recogidos los datos que nos proporcionan los dibujos de los niños, tenemos que saber interpretarlos y analizarlos, para comprender la realidad social de los alumnos y el modelo familiar en el que viven. También es importante que sepamos elaborar un informe de conclusiones después de haber analizado los datos.

Para interpretarlos se siguen ciertos criterios que tienen en cuenta cosas concretas de los dibujos de los niños. Según el tipo de investigación empleada, tendré que seguir unos criterios u otros. Una vez que tenga datos, como si las figuras están separadas o juntas, si se han omitido personajes, si se han omitido elementos físicos en las figuras..., podré elaborar mis conclusiones sobre cómo se siente el alumno en su núcleo familiar.

3.2.5 Competencia específica B29

El aprendizaje es globalizado en los niños, su realidad no se encuentra parcelada por asignaturas. Es por eso por lo que en el currículo de la etapa infantil no se habla de asignaturas sino de áreas de la experiencia.

Mi Trabajo Fin de Grado está más centrado en el lenguaje plástico y la Psicología. Considero que en Educación Infantil se tienen que trabajar las tres áreas de forma globalizada y que es tan importante el lenguaje plástico como el lenguaje musical o el lenguaje lógico-matemático. El dibujo, al igual que la lengua escrita, es un lenguaje y tiene una intención comunicativa.

De la misma manera que hay varias teorías sobre la adquisición de la lengua escrita y cómo se desarrolla su aprendizaje, también tenemos que hablar sobre la evolución gráfica en los niños de Educación Infantil.

A modo de resumen, se destacan a continuación las seis competencias del Grado de Educación Infantil que se cubren en el desarrollo de este Trabajo Fin de Grado. La competencia general 3 (toma de datos y emisión de juicios) está presente a lo largo del trabajo realizado; se han reunido muestras de dibujos infantiles, que son el soporte para la interpretación de los aspectos reflejados en ellas para posteriormente sacar unas conclusiones. La competencia específica A2 (análisis de la evolución del niño) se cubre con el estudio que este TFG realiza de la evolución gráfica de un niño de Educación Infantil. La competencia específica A22 (conocimiento del entorno familiar y su estructura) se cubre en el ejercicio realizado cuando se estudian los distintos tipos de familia que el niño ha dibujado. La competencia específica A39 (análisis y elaboración de conclusiones) se potencia mediante el análisis realizado de las muestras de dibujo obtenidas, siguiendo los criterios determinados por los autores que sirven de referencia en este TFG en sus investigaciones. Y, por último, menciono la competencia específica B29 (expresión corporal, musical y plástica) puesto que este Trabajo de Fin de Grado se ha centrado precisamente en el uso del lenguaje plástico por parte de los niños y en el análisis de la psicología de las emociones que surgen de él.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

4.1 LA FUNCIÓN SIMBÓLICA Y EL DIBUJO

Comenzaremos hablando de los estadios del desarrollo de la inteligencia según Piaget. Este autor habla de cuatro periodos: el periodo sensoriomotor, el periodo preoperatorio, el periodo de las operaciones concretas y el periodo de las operaciones formales. Nos vamos a centrar en el periodo sensoriomotor y en el periodo preoperatorio.

En el periodo sensoriomotor, que surge antes de la aparición del lenguaje, el niño se va a basar en sus sentidos y en sus habilidades motoras para entender el mundo. Hablamos de la edad comprendida entre el nacimiento del niño y los 18 o 24 meses. En este estadio el niño aún no tiene a su disposición las palabras y los conceptos, por lo que se va a apoyar exclusivamente en movimientos y percepciones (Piaget y Vaca, 2006).

Además, el niño adquiere la permanencia del objeto, es decir, que un objeto sigue existiendo aunque no esté a la vista del niño (Satassen, 2006).

En el periodo preoperatorio aparece la función semiótica y del lenguaje y la función simbólica. Hablamos de la edad comprendida entre los dos años y los siete años. La función simbólica es la capacidad de representar cosas que están ausentes, objetos o situaciones que no están presentes, por medio de signos o símbolos. Esta función puede manifestarse de muchas maneras, una de ellas mediante la imitación diferida. En esta imitación el niño, imita un modelo que no tiene ya a la vista pero que ha visto con anterioridad (Piaget y Vaca, 2006).

Y pasamos a hablar ahora de la capacidad de representación y de la función semiótica. Utilizamos significantes para referirnos a significados. El significante está en lugar de otra cosa a la que se refiere (el significado, que puede ser un objeto, una situación o un acontecimiento). Esto hace que el niño no tenga que actuar materialmente sobre la realidad, sino que puede hacerlo de manera simbólica.

Piaget habla de tres tipos de significantes. En las señales o índices como el humo (indica fuego), el significante está directamente ligado al significado, porque es una parte de él o se producen juntos. Los símbolos guardan una relación motivada con aquello que designan. El dibujo de una casa es un símbolo de la casa. El niño que cabalga sobre un palo lo utiliza como símbolo de un caballo. Y, por último, los signos son significantes arbitrarios que no guardan relación directa con el significado, como los signos matemáticos o las palabras del lenguaje.

En Educación Infantil también hay que hablar del juego simbólico. El niño reproduce escenas de la vida real, modificándolas según sus necesidades. Los distintos símbolos adquieren significado en la actividad: unos trozos de papel se convierten en billetes para jugar a las tiendas. Se apoya en juguetes al realizar este tipo de juego.

Estamos hablando entonces de la utilización de la imitación como el primer instrumento de representación. Y ésta nos va a llevar a la adquisición del lenguaje, por imitación de los sonidos y de las palabras empleadas por otros, con significaciones dadas. Y de la imitación interiorizada va a nacer la imagen. Puesto que la imagen es una especie de representación por interiorización de los gestos imitativos (Piaget y Vaca, 2006).

Y ¿qué relación encontramos entre el dibujo infantil y la función semiótica? Pues porque el dibujo es una forma que tienen los niños de representar la realidad que les rodea; sobre una hoja de papel o sobre otros soportes plasman sus representaciones. Al principio, el dibujo va a surgir de la actividad motora como una prolongación de esta y en los primeros dibujos se van a limitar a reproducir movimientos con la mano, los cuales dejan una huella. Más adelante, además de imitar movimientos, también imitará los objetos o las personas que le rodean, recogiendo las características más llamativas para él (Delval, 1994).

A modo de resumen, Piaget habla de estadios del desarrollo de la inteligencia. En el período sensoriomotor, los bebés conocen mediante los sentidos y su acción sobre los objetos. Adquieren además por esta vía la permanencia de los objetos que estaban ocultos hasta su interacción con ellos. En el período preoperatorio aparece la función semiótica y del lenguaje. Los niños utilizan conceptos y símbolos de forma intuitiva. Aparece el juego simbólico en el que tiene un papel importante la imitación. El niño representa escenas de su vida real apoyándose muchas veces en juguetes con los que refleja los diferentes papeles sociales de su vida cotidiana. En esa etapa se habla ya de una capacidad de representación que consiste en utilizar significantes (que pueden ser señales, símbolos o signos) para referirse a significados. El niño entonces no tiene que actuar físicamente sobre el objeto, puede hacerlo de manera simbólica. Esa función simbólica no sólo se da a través del juego y del lenguaje, sino que también se da a través del dibujo.

4.2 EL DIBUJO INFANTIL Y SUS POSIBILIDADES EDUCATIVAS

El dibujo infantil es una forma de expresión plástica universal e innata, un lenguaje que existe desde la Antigüedad. Pero ¿quién descubrió el valor para el análisis de los dibujos infantiles?

La respuesta está en un joven de diecinueve años llamado Cizek. Estudiaba Bellas Artes en el año 1865 y estaba alojado en casa de un carpintero, que era padre de seis niños pequeños. Un día se le ocurrió dar a los niños materiales pictóricos y decidió no interferir con indicaciones innecesarias en sus creaciones. El joven se quedó maravillado ante la libertad y espontaneidad de los niños que expresaban las vivencias infantiles con gracia (Rodríguez, 1980).

El dibujo es un lenguaje y, por lo tanto, aparte de su función estética, también tiene una función comunicativa.

El dibujo es uno de los lenguajes relevantes que tenemos los seres humanos para comunicarnos, a través del cual podemos exteriorizar nuestras percepciones, pensamientos y sentimientos, es decir, que como lenguaje visual posee una función claramente semiótica, con una componente semántica especial por ser un medio singular para transmitir las emociones y afectos más recónditos. Es decir, que aparte del carácter de expresión plástica con valores estéticos, el dibujo infantil es una manifestación gráfico-visual de las ideas, los conceptos, los sentimientos y los valores que el niño exterioriza a través de sus representaciones plásticas. (Sáinz, 2006, p.66)

Vemos entonces cómo el dibujo infantil no son simples garabatos y trazos sin ningún significado.

En realidad, estos garabatos y trazos son una forma de comunicar, de manera no verbal, las vivencias y los conocimientos de los niños, adquiridas en las experiencias que tienen con su contexto y su entorno (Molina, 2015).

Hoyuelos (como se citó en Molina, 2015) piensa que sus dibujos son una ventana a la subjetividad del artista y su contexto, conocer sus dibujos es reconocer su mundo, en el cual se repiten patrones de una sociedad adulta.

Por lo tanto, el dibujo infantil nos ofrece diversas posibilidades educativas en el desarrollo social y en el desarrollo intelectual del niño. Cuando dibujan observamos el nivel de desarrollo infantil de manera evolutiva, puesto que en la realización del dibujo se desarrollan y aprenden. Podemos observar indicadores claros del proceso de desarrollo como son la evolución y madurez del trazo, la complejidad figurativa, el contenido de los dibujos... Cuando dibujan se relacionan entre los iguales y pueden incluso enseñarse entre ellos y colaborar. Pero también se relacionan consigo

mismos. Dibujan para comunicar y mostrar o para mostrarse a sí mismos, por el placer que supone normalmente la representación gráfica y pictórica (Molina y Rodríguez, 2014).

4.3 LAS ETAPAS DEL DIBUJO

4.3.1 Las etapas del dibujo de Lowenfeld

Lowenfeld hace dos distinciones claras: los niños que garabatean (entre los dos y los cuatro años) y los niños de cuatro a siete años. Son las dos etapas en las que me voy a centrar.

Todo empieza por un garabato. Empezamos por una primera etapa en la que el niño, con su lápiz en la mano, intenta trazar líneas sobre el papel. Es la etapa del niño que garabatea y normalmente empieza a los dos años, aunque en algunos niños puede ser antes o después. Esos garabatos al principio son movimientos incontrolados y sin ningún orden y son hechos por el niño porque disfruta haciéndolos (Lowenfeld, 1958).

Es lo que Lowenfeld llama la etapa del garabateo desordenado. Esta etapa se caracteriza porque los primeros trazos sobre el papel tienen un objetivo psicomotor únicamente. Realizan trazos desordenados que cambian en amplitud según la longitud de su brazo y el tamaño del niño y grandes movimientos con esfuerzo. En esta etapa no se sigue el objetivo de que el niño represente algo figurativo, puesto que eso es ya en etapas posteriores (Quiroga, 2007).

Unos meses después, el niño descubre una cosa muy importante: puede realizar movimientos y líneas en el papel siguiendo su propia voluntad, y además puede controlar lo que hace en el papel. Ahora dibuja porque le gusta saber controlar y dirigir sus movimientos del trazado de líneas. Para el niño poder trazar rayas sobre el papel en cualquier dirección significa el perfeccionamiento de la coordinación de sus movimientos (Lowenfeld, 1958).

Es lo que Lowenfeld llama la etapa del garabateo controlado. El trazo ya no es tan descontrolado como en la etapa anterior. El niño descubre una relación entre el movimiento de su brazo y lo que está dibujando. Tiene un mayor control visual sobre los trazos y coordina sus movimientos con el trazo conseguido (Quiroga, 2007).

Lowenfeld también habla de algo importante respecto a cómo están hechos los garabatos de los niños. Si el niño está absorto en sus garabatos y no tiene interrupciones, sino que experimenta libremente, hace garabatos con movimientos determinados. En cambio, si un niño es restringido de su actividad, puede perder confianza cuando ejecuta amplios y continuos movimientos, y puede que los realice de forma aislada o a sacudidas (Lowenfeld, 1958).

Pasamos a una nueva etapa cuando el niño le da un nombre a su garabato. Cuando dice que el garabato es su muñeca. Hay una gran diferencia con la etapa anterior puesto que antes cuando el niño realiza su garabato, no pensaba en nada exterior a él mismo. En cambio, ahora sí piensa en su muñeca o en cosas que están fuera de él. Ahora piensa utilizando sus figuras mentales o imágenes (Lowenfeld, 1958).

Es lo que Lowenfeld llama la etapa del garabateo con nombre. En esta etapa el niño les dedica más tiempo a sus dibujos, los garabatos están mejor distribuidos y puede querer explicar lo que quiere hacer mientras dibuja (Quiroga, 2007).

Hablamos a continuación de los niños de cuatro a siete años. Ya el niño ha crecido y ya no hablamos de una relación entre su pensar en imágenes y lo que dibuja, relaciones que hasta ahora han sido simples y ficticias. Ahora lo que quiere es establecer relaciones reales (Lowenfeld, 1958).

Es lo que Lowenfeld llama la etapa preesquemática. El gran cambio con la etapa anterior es que el niño dibuja objetos de su mundo con los que ha tenido contacto y dibuja con una finalidad representativa (Quiroga, 2007).

En sus dibujos vemos reflejadas las relaciones que tienen con el medio. Por ejemplo, el padre le ha guiado para cruzar la calle y le ha dado la mano al niño. Esto se convierte en una experiencia importante para él respecto a su padre. Cuando el niño dibuje a su padre, le pondrá dos grandes manos (que le guiaron para cruzar la calle). Por lo que vemos como el niño establece relaciones reales entre los objetos y sus pinturas (Lowenfeld, 1958).

Al principio las va a dibujar sin ningún orden, sino que las va a dibujar en el orden en que se presentan en su mente. Por ejemplo, después de visitar el jardín zoológico, va a realizar una enumeración de todo lo que recuerda mientras pinta. Ni los animales ni las cosas van a tener una relación particular entre sí en su dibujo. No le preocupan las relaciones espaciales, sino establecer una relación entre el jardín zoológico y su dibujo. Lo importante de esta etapa es que el niño descubra que puede establecer relaciones entre su dibujo y su mundo exterior (Lowenfeld, 1958).

Con cuatro años dibujan figuras que se pueden reconocer, con cinco años dibujan personas, casas y árboles y a los seis años objetos que se distinguen perfectamente y temas definidos. Es realmente en esta etapa en la que se produce la relación del niño con su ambiente (Quiroga, 2007).

En la etapa del garabateo el niño estaba preocupado principalmente por su pequeño yo, sus movimientos y controlarlos. Pero no vinculaba sus pinturas con experiencias externas. En cambio, en esta etapa sí que dibujan objetos reconocibles y figuras, y sí establecen relaciones entre lo que dibujan y el mundo exterior (Lowenfeld, 1958).

Es importante saber que los niños establecen sus primeras relaciones entre los objetos porque parten de sus intereses. Es decir, que, si el niño quiere al objeto que va a dibujar, va a establecer más fácilmente una relación con ese objeto en su dibujo (Lowenfeld, 1958).

La manera de representar las cosas es un indicio de las experiencias que ha tenido el niño con ellas, mediatizadas por su egocentrismo. Todo lo que tiene importancia emocional para el niño, se va a exagerar, cambiando las formas y los tamaños en función de la importancia subjetiva del objeto, por ejemplo, un dedo será enorme cuando tiene una pequeña herida y una persona pequeña si no es muy importante (Quiroga, 2007).

Respecto al color, el niño tiene que hacer un descubrimiento personal de las relaciones color-objeto. Lo primero que va a descubrir son las cosas que más le interesan. Por ejemplo, si le han regalado un coche rojo y le ha gustado mucho, cuando lo represente en un dibujo lo va a pintar de rojo, porque es su automóvil rojo y no sería el suyo si no fuese rojo. Por lo que estas relaciones tienen una significación emocional (Lowenfeld, 1958).

4.3.2 Las etapas del dibujo de Luquet

Este autor considera al dibujo infantil fundamentalmente realista por la naturaleza de sus temas y por los resultados. Para él a los niños les interesan más las formas de vida que las formas bellas. Considera que los niños pasan por cuatro fases en el dibujo: el realismo fortuito, el realismo frustrado, el realismo intelectual y el realismo visual (Delval, 1994).

La primera fase es la del realismo fortuito. En este caso, el dibujo es una prolongación de la actividad motora plasmada en un papel. Es una actividad de juego y de acción. En esta fase nos encontramos con los garabatos, unas líneas sobre el papel reproduciendo los movimientos que el niño explora, trazos rectos o curvos, que se repiten. Los niños representan el ruido y el movimiento con formas circulares. Hay muchos tipos de garabatos, pero todos ellos son las huellas de los gestos que el niño realiza al explorar sus movimientos, los ladrillos de los que el niño parte para construir después sus dibujos figurativos (Delval, 1994).

En esta etapa del realismo fortuito hay un garabateo desordenado. Los garabatos no tienen la intención de representar algo. Pero va a llegar un momento en el que el niño empieza a encontrar una semejanza entre sus dibujos y la realidad e incluso intenta plasmar esa realidad en su dibujo, aunque no lo logre aún por falta de habilidad. En este momento, el niño ya encuentra una analogía entre su dibujo y el objeto real que pasa a representar y el parecido es algo casual o fortuito. Cuando le preguntamos al niño qué ha dibujado, nos dirá que es un ratón o un paraguas (Delval, 1994).

La segunda fase es la del realismo frustrado. El niño intenta ser realista pero se encuentra con ciertos obstáculos. Uno de esos obstáculos es su limitada atención. Es capaz de reproducir un número muy limitado de detalles del objeto que representa, no por desconocimiento de los que no ha dibujado, sino por su dificultad para mantener la atención sobre sus múltiples características. Otro obstáculo es la incapacidad sintética. Ésta se da cuando se perciben en el dibujo algunas desproporciones y una relación incorrecta entre los elementos de un objeto y en la orientación de los elementos (Sáinz, 2002).

La tercera fase es la del realismo intelectual, en la que se perciben ciertos procedimientos a la hora de dibujar, como por ejemplo el uso de la transparencia. Los niños representan así ciertos elementos, en los que los objetos que los tapa fueran transparentes y se pudiese ver a través de ellos (Sáinz, 2002).

Por último, la cuarta fase es la del realismo visual, que se da en niños de mayor edad, en torno a los 9 y los 12 años. Los dibujos en esta fase son muy fieles a la realidad, y se representan en los dibujos los objetos, los paisajes y las sensaciones. Se busca la tercera dimensión y se tiene en cuenta la superposición. La línea de base desaparece puesto que se considera al suelo como un plano y la línea de cielo ahora pasa a ser la línea de horizonte (Delval, 1994).

4.3.3 Otros autores

Las etapas gráficas han sido estudiadas por muchos autores. Aparte de los ya mencionados anteriormente, hablamos de otros autores como James Sully, un psicólogo inglés. Este autor hace un análisis por periodos sobre dibujos de animales y de la figura humana. Habla de tres etapas: garabato sin forma, dibujo de cara redonda y formas rudimentarias y una tercera de evolución hacia el dominio de la técnica, con una mayor complejidad en las figuras (Quiroga, 2007).

Kerschensteiner habla de cuatro etapas. La primera etapa es la del esquema, en la que los niños hacen representaciones muy lejanas a la realidad. La segunda etapa es la del sentimiento, en la que aparecen las relaciones en el dibujo y se enriquecen los trazos utilizando formas más detalladas. La tercera etapa es realista, aparece la línea marcando contornos y tiene importancia el aspecto figurativo de los dibujos. En la cuarta etapa los niños dominan el dibujo e incluyen elementos propios del dibujo como son el movimiento, la técnica, el color y la perspectiva (Quiroga, 2007).

4.4 TEORÍAS SOBRE LA MANIFESTACIÓN DEL DIBUJO EN EL PERIODO INFANTIL

Me voy a centrar en siete teorías sobre la manifestación del dibujo en el periodo infantil: la teoría evolutiva, la teoría estructural, la teoría psicomotriz, la teoría sobre la madurez intelectual, la teoría psicológica proyectiva, la teoría psicopatológica y la teoría semiótica.

4.4.1 La teoría evolutiva

En la teoría evolutiva, el arte infantil se entiende como una forma de expresión gráfica y plástica, que va evolucionando según unas etapas determinadas, relacionadas con la madurez intelectual del niño. La credibilidad de estas orientaciones ha sido respaldada por los estudios de autores como Jean Piaget y de los psicólogos genéticos, pero dos grandes autores representan esta corriente: el francés Georges-Henri Luquet y el norteamericano Viktor Lowenfeld (Sáinz, 2011).

Luquet (como se citó en Wallon, Cambier y Engelhart, 1999) define la evolución en base a unos estadios y determina los diferentes procedimientos gráficos que caracterizan a cada periodo. Este autor, como se ha referido en el capítulo previo, habla de cuatro etapas: el realismo fortuito, el realismo fallido o frustrado, el realismo intelectual y el realismo visual. Todas tienen en común el concepto de realismo, definido por Luquet como el deseo del niño de reproducir la realidad según los medios que dispone.

Lowenfeld habla también de una evolución en términos de estadios, pero no sigue los mismos periodos que Luquet. Este autor habla de cinco etapas (sobre algunas de ellas se ha ofrecido detalle en el capítulo previo): el garabateo (de 2 a 4 años), la etapa preesquemática (de 4 a 7 años), la etapa esquemática (de 7 a 9 años), el comienzo del realismo (de 9 a 12 años), la etapa pseudonaturalista (de 12 a 14 años) y el arte de los adolescentes en la escuela secundaria (de 14 a 17 años) (Sáinz, 2011).

Las etapas maduras, posteriores a la etapa preesquemática, no han sido detalladas en el capítulo anterior puesto que hablamos de niños de cursos superiores a la Educación Infantil.

4.4.2 La teoría estructural

La teoría estructural se basa en los principios de la Gestalt. La percepción visual capta las totalidades, para acercarse, con dinámicas de concreción, a los elementos particulares. También añade que los procesos evolutivos gráficos infantiles se sustentan en las configuraciones creadas por el propio niño, y éstas van a ser un alfabeto gráfico para la construcción de formas y figuras representativas. Los dos autores más representativos de esta corriente son Rudolf Arnheim y Rhoda Kellog (Sáinz, 2011).

La Gestalt le da mucha importancia a la percepción. Para ellos, cuando percibimos intentamos agrupar la información que nos rodea dentro de unidades más simples que permitan a nuestra conciencia adquirir la noción de objeto y afinar su capacidad abstracta. La percepción es un acto de conceptualización. Las cosas del mundo exterior son organizadas a través de categorías que buscan una cualidad que represente lo mejor posible al objeto en cuestión (Leonardo, 2004).

4.4.3 La teoría psicomotriz

En la teoría psicomotriz destacan las autoras Liliane Lurcat, Gisèle Calmy, Jacqueline Goodnow y Flora Racionero. Se centran en estudiar los procesos de maduración motriz del brazo, para comprender de este modo, el origen y la evolución de los trazados gráficos en sus fases iniciales. Para ellas los garabatos infantiles son manifestaciones espontáneas que están relacionadas con el desarrollo psicológico del niño y con el desarrollo motor del brazo y de la mano, medios eficaces en el avance hacia el dibujo y la escritura (Sáinz, 2011).

Jacqueline Goodnow se dio cuenta de que los dibujos invertidos de los niños no eran un problema de percepción cómo pensaba la gente, sino que para ella era el resultado de la secuencia de producción. Los niños, al dibujar, siguen unas reglas que consideran importantes, por ejemplo: “no tienes que cruzar líneas”. Esa sería una regla importante para ellos. Y para seguirla, van a incumplir otras que a los adultos les parecen importantes. Por lo que, según esta autora, es una cuestión de control de las reglas de la secuencia y de su importancia (Larrosa, 1996).

Los niños utilizan reglas que no desconocen los adultos pero que difieren respecto al orden de importancia en niños y adultos. Para los niños el dibujo es como aprender un idioma, adquieres primero un círculo y una línea recta y luego haces lo que puedes con ellos. Es una secuencia por la que pasan los niños, porque es parte del proceso en el que alcanzan un determinado nivel de dibujo (Larrosa, 1996).

4.4.4 La teoría sobre la madurez intelectual

La teoría sobre la madurez intelectual afirmaba que las diferencias formales y de contenido entre los dibujos de los niños de misma edad podían darse por diferencias perceptivas, cognitivas o intelectuales, ya que las producciones gráficas infantiles evolucionan y progresan en paralelo con el desarrollo de la inteligencia. Lo que hicieron entonces fue determinar de manera empírica los rasgos o niveles medios de cada edad y establecer así, comparaciones y diferencias. En base a esto aparecen los test, muchos de ellos conocidos, como el test del árbol de Koch o los test de los dibujos de la figura humana. Como modelos de referencia están las escalas elaboradas por Florence Goodenough y Elizabeth M. Koppitz (Sáinz, 2011).

En esta teoría se da mucha importancia al valor enorme que tienen como diagnóstico las pruebas del dibujo infantil.

Diversos autores han generado propuestas para la evaluación del dibujo proyectivo en especial el de la figura humana (DFH) que se ha usado para evaluar en niños y adultos el estado emocional y la madurez intelectual. Este test ha sido utilizado para el diagnóstico y evaluación de poblaciones adolescentes víctimas de agresiones sexuales, para la medición de ansiedad y depresión y para trabajar con niños con rendimientos excepcional, entre otras. Algunos autores han utilizado las técnicas de dibujo (de familia) para facilitar la conversación con menores y estimular su narrativa para conocer sus vínculos afectivos y sentimientos, lo que permite obtener información más completa. (Madera et al., 2015, p.30)

El test de la figura humana de Florence Goodenough consiste en darle una hoja de papel en blanco y un lápiz con borrador a la persona examinada y pedirle que dibuje una persona. Cuando acaba su dibujo, se le pide que dibuje a una persona del sexo opuesto a la del primer dibujo que ha hecho. Al final, se le pide al examinado que invente una historia sobre la persona que ha dibujado (chica o chico), como si fuese un personaje de un teatro. La premisa de Goodenough era clara: “dibuje una persona” (Sánchez y Pirela, 2012).

En este test, aspectos como una figura grande, una omisión del cuello, los brazos largos y los cabellos en punta son un indicador para el grado de impulsividad; las piernas juntas, la presencia de tachaduras, el sombreado de la cara y el sombreado de las manos son un indicador para el grado de ansiedad; y, por último, una figura pequeña, unos brazos cortos y pegados al cuerpo y la omisión de la boca son indicadores para el grado de timidez (González, 2011).

El test del árbol de Karl Koch se utiliza para conocer la personalidad, el carácter y el desarrollo en niños desde cinco años hasta los adultos. La única premisa que se da es: “dibuja un árbol a tu gusto y según tu propia idea”. Para analizarlo se tiene en cuenta la localización en el espacio, las características del trazo y respecto al dibujo del árbol: el tamaño, el suelo, las raíces, entre otras cosas (Llopis, Pablo y Fernández, 1970).

El test gestáltico visomotor de Laurretta Bender, se emplea para evaluar el funcionamiento visomotor. Se realiza en dos fases, una primera de copiado de diseños y otra segunda de recuerdo de los diseños dibujados, aparte de dos pruebas complementarias que evalúan la motricidad fina y la percepción visual. En la parte de copia, el niño tiene que reproducir todos los diseños que se le presentan uno por uno. Inmediatamente después, se le pide al niño que recuerde los diseños presentados y que los dibuje uno por uno. Complementariamente, el niño tiene que resolver ítems de coordinación motora y discriminación visual (Merino y Allen, 2014).

4.4.5 La teoría psicológica proyectiva

La teoría psicológica proyectiva, entiende el dibujo como un medio idóneo a través del cual el niño comunica su manera de entender, de forma racional y emotiva, el entorno que le rodea. Se centra en conocer el ámbito emocional infantil (Sáinz, 2011).

El dibujo de la familia entraría en este enfoque. Es un tema con mucha relevancia porque en la familia, se generan sentimientos básicos contrapuestos (amor-rencor, confianza-celos, fraternidad-rivalidad...). Esta prueba se puede realizar de dos maneras, podemos decirle al niño que dibuje una familia (según Corman) o podemos decirle dibuja tu propia familia (según Mantz-Le Corroller) (Sáinz, 2011).

Aiken (como se citó en Sánchez y Pirela, 2012) dice que el término técnicas proyectivas fue creado por Lawrence Frank para estímulos ambiguos que sirven como base para que las personas puedan “proyectar” sus necesidades y sentimientos internos.

Ortet y Sanchís (como se citó en Sánchez y Pirela, 2012) también lo definen como la presentación de estímulos relativamente poco estructurados y ambiguos, como manchas de tinta, dibujos que representan diferentes escenas, inicios de frases o hacer dibujos, entre otros, ante los cuales el individuo tiene que hacer descripciones, explicar una historia, completar o responder de alguna otra forma.

En el Test del Dibujo de la Familia, de Louis Corman (1961), se tienen en cuenta los siguientes indicadores: respecto al tamaño del dibujo si es grande o pequeño; respecto al emplazamiento del dibujo si se utiliza el plano superior o el plano inferior, si está centrado y si se utiliza el plano de la izquierda o el de la derecha, se tiene también en cuenta el sombreado y las tachaduras; respecto a la separación entre las figuras: si están distribuidas en diferentes estratos, si están separadas o juntas, y si hay obstáculos entre ellas; respecto a los personajes más valorados y menos valorados, si son el padre, la madre o la autora o si son otros miembros de la familia (abuelos, hermanos...); respecto al personaje más cercano o más alejado, si es el padre, la madre u otro miembro de la familia (abuelos, hermanos...); respecto a la omisión de algún personaje, si es el padre, la madre, la autora, los hermanos o no hay omisión; respecto a la ausencia de algunos elementos físicos en las figuras si hay ausencia de manos, ojos, nariz o boca; y, respecto a la presencia de otros elementos anexos, si hay objetos, escenario o mascotas (González, 2011).

4.4.6 La teoría psicopatológica

La teoría psicopatológica trata con niños que están bloqueados por experiencias traumáticas y que tienen una pobreza en la comunicación verbal. En estos casos resulta complicado entrar en el núcleo psíquico del conflicto, puesto que el niño considera la comunicación verbal como algo agresivo o intimidador. Es aquí muy útil el dibujo y las técnicas gráfico-plásticas, ya que aportan datos valiosos del mundo emocional infantil (los niños sin darse cuenta abren su mundo interior con estos medios y se liberan de las tensiones). Un autor importante de esta corriente es Henry Aubin, que supuso un acercamiento en el conocimiento de las patologías expresadas mediante el dibujo. Destacan otros autores como Brauner, Kramer, Rocher... que han abordado diversas problemáticas desde niños traumatizados por la guerra hasta abusos sexuales (Sáinz, 2011).

Françoise y Alfred Brauner hicieron una colección de dibujos infantiles y toda su vida recogieron dibujos de niños en guerra. Era importante para ellos poner en primer plano al niño y su discurso específico sobre la guerra. Para ellos los dibujos eran relatos (Duroux, 2016).

4.4.7 La teoría semiótica

Por último, la teoría semiótica, que hace una mezcla entre la Psicología y la Expresión Plástica. Se habla de Dibujo Libre de Tema, un lenguaje gráfico específico, pero con cierto nivel de proyección psicológica. Se utilizan test estandarizados, pero con limitaciones y carencias, puesto que para que tenga un sentido semiótico, el sujeto investigado hace una interpretación consciente de la temática propuesta. Se quiere saber qué conceptos saben los niños sobre un ámbito del saber, conscientes o no conscientes. Como autores representativos de esta corriente son Duborgel (concepciones simbólicas de los niños en relación con los elementos de la Naturaleza), Matthews (dimensión narrativa de los dibujos) y Sáinz (la familia, o lo que piensan los escolares de la paz y la violencia) (Sáinz, 2011).

4.5 EL DIBUJO DE LA FAMILIA

El dibujo de la familia está dentro del Dibujo Libre de Tema. Es uno de los temas que más relevancia tiene de los temas que se le puede proponer a un niño. A la hora de analizar un dibujo infantil sobre la familia, se pueden seguir dos enfoques que llevan las investigaciones de manera diferente: el enfoque clínico y el enfoque naturalista.

El modo prioritario de investigación de la personalidad infantil a través del dibujo de la familia ha sido el clínico. En este enfoque, el niño realiza el dibujo de la familia en la consulta del terapeuta y en su presencia. En el enfoque naturalista, en cambio, el dibujo lo realizan en el aula de manera colectiva y como una actividad escolar más (Sáinz, 2011).

4.5.1 El enfoque clínico

La propuesta inicial que se le hace al niño en este enfoque es la de Dibuja una familia que tú imagines. En este enfoque por lo tanto se pide al niño que dibuje una familia imaginaria, aunque consideran que el niño va a representar a su propia familia en un alto porcentaje de los casos. Para analizar los dibujos, se siguen ciertos criterios (Sáinz, 2011).

Sexo del autor o autora

Es algo para tener en cuenta porque nos ayuda a entender el grado de identificación que existe con los miembros del propio género o con los del otro (Rodríguez, 2009).

Respecto a este punto, si en el dibujo realizado por una niña la encontramos con la misma vestimenta que la de su madre, y un pelo y unos lazos parecidos, entonces es porque hay una identificación con la madre (Sáinz, 2011).

Orden de aparición de los personajes

El personaje de la familia con el que se inicia el trabajo es un personaje relevante, puesto que suele ser el miembro de la familia más importante en la vida del niño. Cuando ya se ha trazado la primera figura del grupo familiar, debemos tener en cuenta el orden en el que se dibujan el resto de los miembros, ya que es posible que nos indique las preferencias afectivas que tiene el autor del dibujo (Rodríguez, 2009).

Cuando una niña se dibuja a ella misma en primer lugar, significa que tiene una gran autoestima. Si la niña dibuja a continuación a su hermana mayor y a su madre, quiere decir que el género femenino tiene mucha importancia para ella (Sáinz, 2011).

Posición del autor o autora

La posición gráfica de quién realiza el dibujo es importante porque nos ayuda a analizar el núcleo familiar en su conjunto y a ver qué relación tiene el autor del dibujo con el resto de los miembros. El cómo y en qué sitio de la lámina se dibuja nos aporta claves sobre si hay un alejamiento o una proximidad emocional (Rodríguez, 2009).

Respecto a este punto ponemos el ejemplo de un niño que se ha dibujado en el centro de la lámina entre sus padres y, además, está cogido de la mano por ambos. En cambio, a su hermano pequeño le ha dibujado en una esquina, con los brazos caídos y sin contacto con la madre que está a su lado. En este caso, el autor del dibujo se siente como el centro afectivo de sus progenitores, y su hermano pequeño queda relegado a un nivel secundario (Sáinz, 2011).

Distribución de los personajes

La figura que ocupa el centro de la lámina es el personaje más relevante, desde un punto de vista espacial. El centro de la lámina es lo que se conoce como el centro geométrico de la lámina. Pensamos en una hoja que tiene forma de rectángulo. Si dividimos el rectángulo con un eje horizontal tendremos dos zonas: una superior y otra inferior y si lo dividimos con un eje vertical tendremos dos zonas: el lado derecho y el lado izquierdo. El punto de cruce de ambos ejes es lo que se llama el centro geométrico (Sáinz, 2011).

A veces los niños dibujan en la parte superior y en la parte inferior de la lámina. Por ejemplo, una niña dibuja a los miembros mayores en la parte superior (abuelos, padres, tíos y prima) y en la parte inferior se dibuja a ella misma y a su hermano pequeño. Además, en la parte izquierda están dibujados los abuelos (la generación pasada) y en la parte derecha los tíos (el futuro). En el centro se encuentran sus padres (Sáinz, 2011).

Esto responde al esquema que describe Louis Corman: “el sector de la izquierda es el del pasado, el de los sujetos que regresan hacia su infancia. El sector de la derecha es el sector del porvenir” (Sáinz, 2011, p.272).

Conexión de personajes

La superposición de los personajes manifiesta la unidad de los miembros de la familia. Los dibujos en los que aparece una casa junto a los miembros de la familia representan la idea de integración familiar (Sáinz, 2011).

El alejamiento, que implica un distanciamiento emocional, también se puede encontrar en los dibujos. Por ejemplo, una niña que se dibuja en el extremo izquierdo de la lámina y sus padres están en el extremo opuesto, además separados de ella por una casa, un árbol y flores (Sáinz, 2011).

Tamaño de las figuras

Los niños exageran el tamaño de los objetos o personas que son importantes para ellos mientras que disminuyen el tamaño de las cosas menos importantes para ellos o que desvalorizan. Cuando empieza el realismo, ya no se hace de esta manera, sino que los niños acumulan detalles o hacen trazados más precisos cuando son personas emocionalmente significativas para ellos y hace trazados más rápidos y sin apenas dar relevancia para las personas a las que rechazan (Sáinz, 2011).

Por ejemplo, una niña que dibuja a su madre tremendamente grande, ocupando el centro de la lámina. Y ella además se ha dibujado muy pequeñita, dentro del amplio cabello materno de su madre. Nos dice que la niña tiene un gran apego con su madre. Su padre y sus hermanos también están dibujados con gran tamaño, puesto que también son importantes (Sáinz, 2011).

Ausencia de personajes o de partes de las figuras

Puede ocurrir que en el dibujo no se represente a algún miembro de la familia, pero que sí pertenezca a ella. Esto nos dice que el autor rechaza a esa persona o personas que no ha incluido en la escena familiar (Rodríguez, 2009).

El niño que se dibuja solo, entre sus padres o al lado de uno de ellos, y no incluye a sus hermanos, muestra un alto grado de egocentrismo. Pero no siempre se excluye a los hermanos en el dibujo. También puede excluirse al padre o a la madre cuando el autor tiene relaciones difíciles con ellos (Sáinz, 2011).

Al igual que se excluyen personajes, también se puede eliminar gráficamente una parte del cuerpo de uno o varios personajes. Esto pasa cuando hay un fuerte rechazo a la conducta de un miembro de la familia. Las formas que se suelen suprimir son los brazos o el rostro (Rodríguez, 2009).

Un ejemplo de esto sería un niño que dibuja a su familia, pero que no le ha trazado la boca al padre, y al resto de la familia sí. Hablando con el niño, se descubrió la razón. Su padre le gritaba y al niño no le gustaba y se asustaba. Además, no se ha dibujado las orejas en el mismo y al resto de miembros si se las ha hecho. Esto puede ser porque el niño no quiere oír los gritos de su padre (Sáinz, 2011).

4.5.2 El enfoque naturalista

Es una investigación alternativa al enfoque anterior, puesto que el enfoque clínico tiene muchas limitaciones. El trabajo se realiza en el aula y hay contacto con los alumnos que dibujan y con sus profesores. A veces incluso con los padres. También siguen unos criterios a la hora de analizar el dibujo.

El color

Lo importante de este punto es el uso del color en función del género, porque en la familia es donde aprenden las pautas sociales atribuidas a cada género. No es raro ver que las niñas utilizan el color rosa para dibujar, puesto que culturalmente este color se asocia a lo femenino (Sáinz, 2011).

Los colores vivos e intensos manifiestan alegría y vitalidad. Los trabajos con tonalidades oscuras manifiestan tristeza (Rodríguez, 2009).

El escenario: la casa

El niño puede dibujar a la familia dentro de la casa o fuera de la casa. La casa es el hogar y la unidad afectiva de los miembros. Una niña que vive en una ciudad y en un piso, dibuja a su familia delante de la casa, que es el telón de fondo y lo que da cohesión afectiva a los miembros. Otra niña dibuja a su familia en el interior de la casa, en el salón. A veces plasman en los dibujos las actividades que el niño considera habituales en cada miembro de la familia (su madre limpiando el suelo, su padre llamando por teléfono, su hermana estudiando...) (Sáinz, 2011).

El escenario: la naturaleza

En el campo los niños son libres en un lugar donde pueden jugar y el dibujo de una casa es más complejo que el del campo, puesto que la casa es un lugar tridimensional con paredes, techo y suelo. El trazado de la línea de base es la representación del suelo del campo y los elementos más habituales de la naturaleza son el Sol, el árbol, las flores... Los miembros de la familia se suelen dibujar frontalmente y alineados entre ellos (Sáinz, 2011).

Escenario: otros contextos

Otros escenarios pueden ser la playa, el camping, la piscina para reflejar la época de las vacaciones y la calle en sentido amplio, en niños que viven en contextos urbanos, donde hay muchos elementos atractivos y deseables (Sáinz, 2011).

La afectividad

Las manifestaciones de afectividad y cariño se ven reflejadas en los dibujos en los que los miembros están cogidos de la mano. Cuando aún no encontramos la superposición, los brazos extendidos también muestran que las manos están cercanas. Cuando superponen parcialmente algunos miembros sobre otros, también hablamos de afectividad. Y finalmente, cuando los miembros se encuentran dibujados con los brazos elevados hacia arriba es señal de alegría (Sáinz, 2011).

Como símbolos visuales de la afectividad, los niños emplean el corazón para expresar el cariño, el arco iris para expresar estados de alegría y bienestar y el Sol animista, con una sonrisa, en ocasiones la misma sonrisa dibujada en los miembros de la familia (Sáinz, 2011).

La identificación

Es la estrecha conexión con uno o varios miembros de la familia, lo opuesto a los celos y al rechazo. Esto se ve reflejado cuando se repite el mismo color de ropa, cuando los personajes están próximos y cuando hay elementos comunes como adornos (Sáinz, 2011).

Juegos-humor

Un niño dibuja a sus padres bailando y a él mismo y a sus hermanos jugando al fútbol. Otro niño dibuja a su familia viendo la televisión. Los niños a veces dibujan a todos los miembros de la familia participando conjuntamente en una actividad. También se da el humor a veces en los dibujos porque algunos padres saben combinar el sentido de la autoridad con el sentido del humor (Sáinz, 2011).

La separación

Esto puede afectar mucho a los niños. Un ejemplo de dibujo sería un niño que dibuja a su familia (él mismo, su madre y sus abuelos). No ha dibujado a su padre. Los padres se han separado y el niño vive con la madre. Tampoco aparecen los abuelos paternos. Aparece una cosa importante: para los niños es difícil dibujar a su familia en la lámina cuando los padres se han separado, porque las personas viven en sitios distintos. Algunos niños solucionan este problema dibujando a sus padres en el campo y trazándolos de perfil de manera que su madre no ve a su padre.

A veces, la separación de los padres conlleva la separación de los hijos. Uno de ellos se queda a vivir con la madre y otro con el padre. El niño dibuja en la parte izquierda de la lámina, a su madre, al novio de su madre y a él mismo, y en la parte derecha a su padre, la novia de su padre y su hermana (Sáinz, 2011).

Fallecimiento

El sentimiento de tristeza por la pérdida de un miembro de la familia va a depender de la proximidad que representa el miembro fallecido. Puede pasar que el niño dibuje a su familia e incluya a la persona fallecida en el dibujo, pero que la dibuje con un color oscuro y al Sol triste (Sáinz, 2011).

Celos

La representación gráfica de los celos es diversa. Los niños no dibujan al hermano o hermana envidiado, lo alejan o le reducen de tamaño. A veces incluso pueden dibujar a ese hermano como un monstruo (Sáinz, 2011).

Frialdad

Un indicio de falta de conexión afectiva entre los miembros de la familia es dibujar a los miembros con los brazos pegados al cuerpo o metidos en los bolsillos. Mas indicios son los rostros serios, el alejamiento de las figuras, que una persona mire al exterior... (Sáinz, 2011).

La agresividad

Se puede ver reflejada en los dibujos cuando el personaje aparece con cicatrices, el rostro agresivo y los pelos de punta. Siendo de un tamaño muy grande y el resto de los familiares de un tamaño muy pequeño (Sáinz, 2011).

El miedo

Ejemplo de esto sería un niño que dibuja a sus padres en el exterior de la casa y él mismo y a su hermana dentro de la casa, se les ve a través de la ventana. Los padres están dibujados con la boca abierta y viéndoseles los dientes. Es un signo de agresión verbal y de que los pequeños se quedaban solos en casa (Sáinz, 2011).

Publicidad

Puede pasar que en los dibujos aparezcan logotipos de marcas conocidos en la ropa o también que un niño dibuje a algún miembro de la familia con la camiseta de un conocido equipo de fútbol (Sáinz, 2011).

Familias numerosas y extensas

Lo habitual es que se dibuje a los miembros que residen en el mismo hogar, pero a veces también se incluye a los abuelos, aunque no residan en la misma casa por las relaciones frecuentes con sus nietos y a los tíos o primos (Sáinz, 2011).

Los animales domésticos

Las mascotas a veces son reflejadas en los dibujos porque acaban siendo como parte de la familia y tienen un vínculo muy fuerte con ellos. Lo más habitual es que los niños dibujen perros, pero también suelen dibujar gatos (Sáinz, 2011).

Hermanos

Puede ser que los hermanos dibujen a su familia de manera diferente. El ejemplo es de dos niños mellizos, que no dibujan a su familia de la misma manera. Uno de ellos dibuja a su padre en primer lugar, después se dibuja a sí mismo, en tercer lugar, a su perro, en cuarto lugar, a su hermana melliza y finaliza el dibujo con su madre. En cambio, su hermana incorpora en el dibujo a los hermanos de matrimonios anteriores. Empieza su dibujo por el perro, después sus hermanos mayores y a los niños de ellos (sus sobrinos). Y finaliza con sus padres, su hermano mellizo y ella misma (Sáinz, 2011).

Tabla 1. Cuadro resumen con los indicadores del enfoque clínico y su interpretación

Enfoque clínico	
Indicador	Interpretación
La misma vestimenta y mismo pelo que uno de los progenitores.	La identificación con ese progenitor.
El personaje dibujado en primer lugar:	
- La autora del dibujo	- La autora tiene gran autoestima.
- Otro personaje distinto de la autora	- Es el personaje más importante para ella.
El niño no se dibuja a sí mismo. Sólo dibuja a sus progenitores.	- Falta de estima personal. - El autor quiere plasmar a las dos personas que son el eje de su familia.
El niño se dibuja en el centro de la lámina entre sus dos padres y están cogidos de la mano. Su hermano pequeño está en una esquina con los brazos caídos.	El hermano pequeño es relegado en un segundo plano.
La persona que ocupa el centro de la lámina	Es el personaje más importante
La superposición de los personajes.	Indica la unidad de los miembros de la familia.
El alejamiento de los personajes.	Indica el distanciamiento emocional.
El tamaño exagerado de los objetos o de las personas.	Indica que son importantes para ellos.
La disminución de tamaño de los objetos o de las personas.	Indica que son menos importantes para ellos.
Se elimina gráficamente una parte del cuerpo de uno o varios personajes como los brazos, las manos o el rostro.	Indica un fuerte rechazo a la conducta de algún miembro de la familia.

Fuente: Sáinz, 2011 y Rodríguez, 2009

Tabla 2. Cuadro resumen con los indicadores del enfoque naturalista y su interpretación

Enfoque naturalista	
Indicador	Interpretación
En el dibujo utiliza colores intensos.	Indica alegría y vitalidad.
En el dibujo no hay color o hay muy poco y se utilizan colores oscuros.	Indica tristeza y apatía.
Los miembros están cogidos de la mano, sus brazos están extendidos, sus brazos están elevados hacia arriba o hay una superposición.	Es una manifestación de afectividad, cariño y alegría.
Emplea en el dibujo símbolos visuales como un corazón, un arcoíris o un sol animista.	Indica afectividad, cariño, alegría y bienestar.
Se repite el mismo color de ropa, los personajes están próximos y hay elementos comunes.	Indica la identificación con uno de los progenitores.
El niño no dibuja a su hermano/a, lo aleja o lo dibuja muy pequeño.	Indica que tiene celos de su hermano.
Los miembros de la familia tienen los brazos pegados al cuerpo o metidos en el bolsillo.	Indica la frialdad entre los miembros de la familia.
Algún miembro aparece con cicatrices, un rostro agresivo o los pelos de punta.	Indica agresividad por parte de un miembro de la familia.

Fuente: Sáinz, 2011 y Rodríguez, 2009

5. METODOLOGÍA

5.1 PARTICIPANTES EN EL TRABAJO DE CAMPO

En la realización del dibujo de la familia participaron alumnos de cinco y seis años de Educación Infantil. El grupo es seleccionado porque se adecuaba a los intereses de este estudio y permite realizar este trabajo de campo: que fuese una clase de cinco años (edad en la que suelen estar en la etapa preesquemática del dibujo) y que fuese mi clase de prácticas. El número de participantes fueron 17 alumnos, de los cuales 7 fueron niñas y 10 niños.

Posteriormente, aprovechando que la mitad de mis prácticas las hice en un segundo grupo, también realizaron el dibujo de la familia en una clase mixta de primero y segundo de Educación Primaria, alumnos de seis y siete años. En esta clase se encontraban dos hermanos de los alumnos de la clase ya mencionada anteriormente de Educación Infantil, lo que añade en principio un elemento analítico de interés, sobre lo que se comentará más adelante. El número de participantes fueron 14 alumnos, de los cuales 8 fueron niños y 5 niñas.

Como consecuencia de su bajo nivel de desarrollo, 7 dibujos de los del primer grupo, han sido excluidos en el análisis de detalle que se presenta en este TFG. Se trata de dibujos sin contenido que permita hacer análisis emocional, objeto de este estudio, pero que en cualquier caso facilitan en sí mismos una interesante herramienta al docente sobre el nivel de desarrollo madurativo de los alumnos. En estos dibujos se realizan meras formas sin color ni contenido apreciable. No se han considerado en el apartado 5.4 de este estudio, aunque cabe resaltar la importancia de su número: un 41% de los niños de Educación Infantil realizaron este tipo de dibujos no analizables.

Como tuve la oportunidad de estar posteriormente en Primaria he decidido incorporar 4 de los 14 dibujos realizados. Las razones son varias, en primer lugar, para tener en el trabajo de campo más dibujos de los alumnos con los que poder hacer un análisis. Y, en segundo lugar, para contrastar los dibujos realizados por los hermanos que están en distinto curso.

5.2 CONTEXTO DEL COLEGIO

Los dibujos de la familia se realizaron en el CEIP Rosa Chacel, un colegio público de Educación Infantil y Educación Primaria situado en Collado Villalba. Es un centro en el que encontramos alumnos de clase media o media baja, con una cobertura de diferentes estamentos sociales. En las clases hay alumnos con necesidades educativas especiales y mucha diversidad cultural, puesto que en el colegio encontramos clases heterogéneas en las que los alumnos pertenecen a distintas culturas. Es un centro en el que hay muchos alumnos marroquíes y sudamericanos (Consejo Escolar CEIP “Rosa Chacel”, 2021).

5.3 PROCESO DE TOMA DE DATOS

Para analizar los dibujos de la familia en niños de cinco años de Educación Infantil, pedí permiso previamente a la profesora y a los padres de los alumnos por si no estaban conformes. Después de ver que no había objeción por ninguna parte, pedí a los niños y a las niñas de mi clase de prácticas que realizaran un dibujo con un tema concreto: el dibujo de su familia.

Los datos los voy a obtener de sus dibujos realizados de manera individual, de la observación cuando los realizan y de las preguntas que me surgen durante la realización de sus dibujos, las cuales fueron respondidas por los alumnos. También podré contrastar esos datos con la profesora tutora del aula, que conoce bien a sus alumnos y sabe mejor la situación familiar que tiene cada uno.

Los dibujos se realizaron en el mes de marzo de 2021, el 2 y el 10 de marzo. La única premisa que les di fue: hacer un dibujo de vuestra familia. Podían utilizar los colores que quisieran e incluir a los miembros familiares que quisieran. Yo solo les decía que tenían que dibujar a su familia. La maestra tutora y yo les dimos una hoja en blanco como soporte; durante la realización de sus dibujos iban surgiendo preguntas que me respondieron en el momento.

Posteriormente, tal como se ha indicado al inicio de este capítulo, estuve haciendo apoyo en una clase mixta de primero y segundo de Educación Primaria, en la que se encontraban algunos hermanos de mi clase de cinco años de Educación Infantil. La profesora me preguntó de qué era mi TFG y le interesó mucho la temática, tanto que me dijo que si quería pedirles también a sus alumnos el dibujo de la familia. Los dibujos se realizaron en el mes de abril de 2021, el 15 y el 16 de abril, uniéndose este segundo grupo al trabajo de campo, dado el interés que puede aportar a este estudio el contraste entre los alumnos de distintas edades y grado de maduración.

5.4 ANÁLISIS DE LAS PRUEBAS DE DIBUJO INFANTIL SOBRE LA FAMILIA






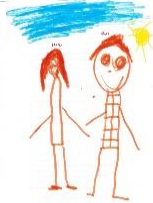

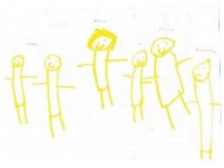




Una vez que los alumnos han realizado sus dibujos he elaborado un análisis de estos utilizando el contexto ofrecido por el apartado de metodología de este TFG (singularmente las referencias ofrecidas en los enfoques naturalista y clínico) con el objetivo de obtener algunas evidencias y en lo posible alcanzar resultados y conclusiones de interés. Es un análisis transversal puesto que me he centrado en una edad concreta y no he visto su evolución en etapas posteriores. He podido encontrar rasgos emocionales siguiendo unos indicadores a la hora de analizar las muestras. El resto del capítulo facilita una panorámica amplia, con el fin de obtener evidencia de múltiples facetas de las emociones y relaciones del niño/a, desde celos, miedo, agresividad, afectividad, identificación, a otras relacionadas con sus tipos de familia, el escenario (la casa), la información bifocal que puede facilitar el análisis de dibujos realizados por hermanos y, por último, la

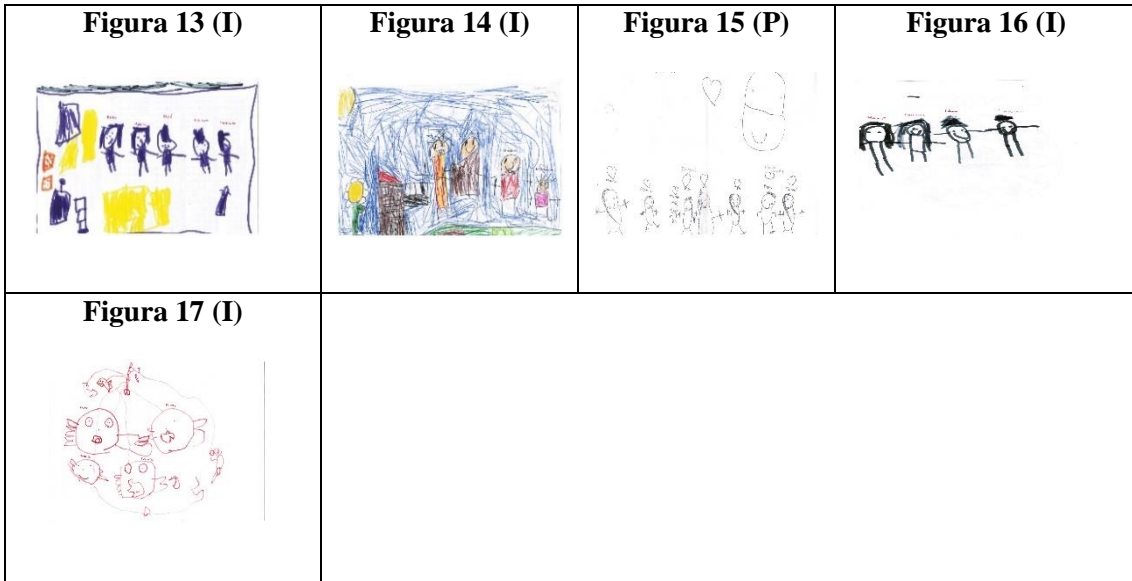
valoración del dibujo familiar como herramienta informativa para la relación del maestro con el alumno.

Los dibujos seleccionados tanto de la clase de Educación Infantil, como de la clase mixta de primero y segundo de Educación Primaria, aparecen en las siguientes figuras. Al final (figuras números 16 y 17) se facilitan a modo de ejemplo dos de los dibujos sin contenido informativo emocional, de los 7 de Educación Infantil que han sido descartados en este ejercicio (pero que, como se ha indicado, en cualquier caso, tienen valor informativo para el docente sobre el nivel de desarrollo madurativo del alumno).

Detrás de las figuras aclaro si el dibujo es de un niño de Educación Infantil (I) o de un niño de Educación Primaria (P). Las figuras 2 y 11 han sido realizadas por dos hermanos que van a distinto curso. Lo mismo sucede con las figuras 9 y 15.

Figura integrada con los dibujos de los niños

<p>Figura 1 (P)</p> 	<p>Figura 2 (I)</p> 	<p>Figura 3 (I)</p> 	<p>Figura 4 (P)</p> 
<p>Figura 5 (I)</p> 	<p>Figura 6 (I)</p> 	<p>Figura 7 (I)</p> 	<p>Figura 8 (I)</p> 
<p>Figura 9 (I)</p> 	<p>Figura 10 (I)</p> 	<p>Figura 11 (P)</p> 	<p>Figura 12 (P)</p> 



Fuente: todos los dibujos reflejados en esta figura son anónimos y pertenecen a alumnos del colegio CEIP Rosa Chacel, cuyos padres han autorizado su uso en este TFG

5.4.1 La identificación con uno de los dos sexos

El dibujo 1 pertenece a una alumna que tiene siete años. Como podemos ver reflejado, se da una clara identificación de la alumna con la madre puesto que ambas están dibujadas con el mismo pelo, la misma vestimenta y los mismos zapatos. También vemos que el hermano pequeño tiene una clara identificación con el padre, puesto que llevan la misma vestimenta y el mismo peinado.



Figura 1. Dibujo de la familia número 1

El dibujo 2 pertenece a un alumno que tiene cinco años. Nuevamente vemos que el alumno tiene una clara identificación con el hermano y con el padre, puesto que los tres están dibujados con el mismo peinado y con la misma vestimenta.



Figura 2. Dibujo de la familia número 2

5.4.2 La afectividad

El dibujo 3 pertenece a una alumna que tiene seis años. Como símbolo de afectividad podemos ver que todos los miembros de la familia tienen los brazos elevados hacia arriba, por lo que vemos que los miembros de esa familia son felices y que hay una unidad afectiva entre todos ellos.

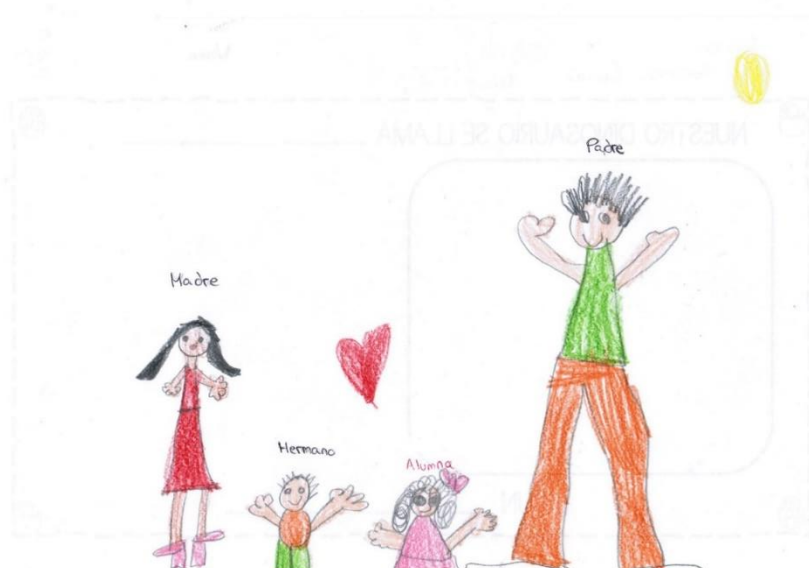


Figura 3. Dibujo de la familia número 3

El dibujo 4 pertenece a un alumno que tiene seis años. Como podemos ver, se dan varios símbolos de alegría y afectividad en este dibujo. Como pasaba en el dibujo anterior, los miembros de la familia están levantando los brazos hacia arriba. Encontramos el corazón como un símbolo visual de la afectividad, expresando el cariño que tiene hacia su familia. También podemos ver un arcoíris y una tierra y un sol animista, ambos con una sonrisa. La misma sonrisa que tiene una de las hermanas del alumno.



Figura 4. Dibujo de la familia número 4

5.4.3 El tamaño de los miembros familiares

El dibujo 5 pertenece a una alumna que tiene cinco años. Esta alumna no se representa a sí misma en el dibujo, pero por el gran tamaño con el que ha dibujado a sus progenitores, parece que quiere destacar lo importantes que son para él. Los niños dibujan las cosas con gran tamaño, cuando éstas son importantes para ellos.



Figura 5. Dibujo de la familia número 5

Lo mismo pasa en el dibujo 6, el cual pertenece a un alumno que tiene cinco años. Nuevamente este alumno no se representa a sí mismo y dibuja a sus progenitores con un tamaño muy grande. Estamos ante la misma situación que en el dibujo anterior.



Figura 6. Dibujo de la familia número 6

En cambio, en el dibujo 1, vemos como la alumna dibuja a su hermano pequeño con un tamaño diminuto. Puede ser que lo haya dibujado así porque tiene menos importancia para ella que sus dos progenitores, a los que ha dibujado del mismo tamaño.



Figura 1. Dibujo de la familia número 1

5.4.4 Las familias numerosas, las familias monoparentales y las familias reconstituidas

En el dibujo 7, realizado por una alumna de cinco años, podemos ver a una familia extensa. La niña no sólo ha dibujado a su madre y a su padre, sino que ha dibujado también a sus abuelos, a sus primos y a sus tíos. Es extraño que al padre es a la única persona que dibuja con una cara triste, preguntando después a la alumna la razón me dijo que su padre estaba enfadado con ella por no hacer los deberes y por eso está con cara triste.



Figura 7. Dibujo de la familia número 7

Esta alumna asistía muchos días triste al colegio y hablando con ella me dijo que echaba mucho de menos a su familia de Honduras y que realmente quería estar allí.

En el dibujo 8, realizado por una alumna de cinco años, vemos a una familia monoparental. La niña no ha dibujado a su padre y ha dibujado a más miembros de la familia aparte de su madre como sus primos, su tía, su abuela y su madrina. Hablando con la alumna después nos dijo que pasaba mucho tiempo con su abuela, porque su madre trabajaba mucho. Y la profesora de la clase me dijo que esa alumna había perdido a su padre cuando ella tenía sólo unos meses y acababa de nacer hace poco.

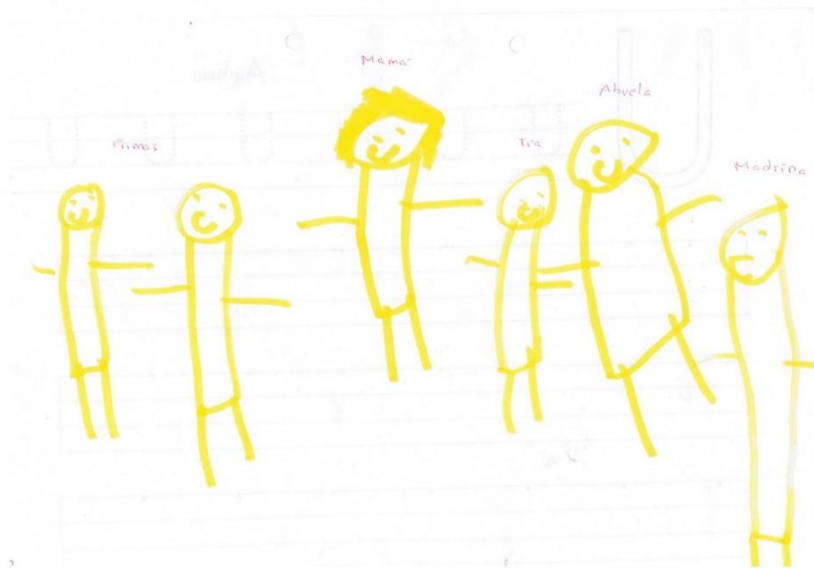


Figura 8. Dibujo de la familia número 8

En el dibujo 4, el alumno ha dibujado a su familia la cual es numerosa. Tiene cuatro hermanas y con él mismo son cinco.



Figura 4. Dibujo de la familia número 4

En el dibujo 9, realizado por un alumno de cinco años, vemos como el autor dibuja a su familia reconstituida. El padre que ha dibujado no es su padre biológico, sino que es el nuevo marido de su madre. Esto se debe a que el alumno vive con él y no con su padre biológico.



Figura 9. Dibujo de la familia número 9

5.4.5 Los celos entre los hermanos

En el dibujo 5, la autora tiene también dos hermanas con las que convive. Resulta curioso que no las ha dibujado a ninguna de las dos. Esto nos da a entender que la autora tiene celos de sus hermanas y por eso no las ha metido en su dibujo.



Figura 5. Dibujo de la familia número 5

En el dibujo 6, el autor del dibujo tiene una hermana pequeña. Tampoco la ha incorporado en su dibujo. Como hemos mencionado anteriormente, los padres son de un gran tamaño puesto que son muy importantes para él. El hecho de no incorporar a su hermana puede indicarnos que tiene celos de ellas o que es menos importante para él que sus dos progenitores.

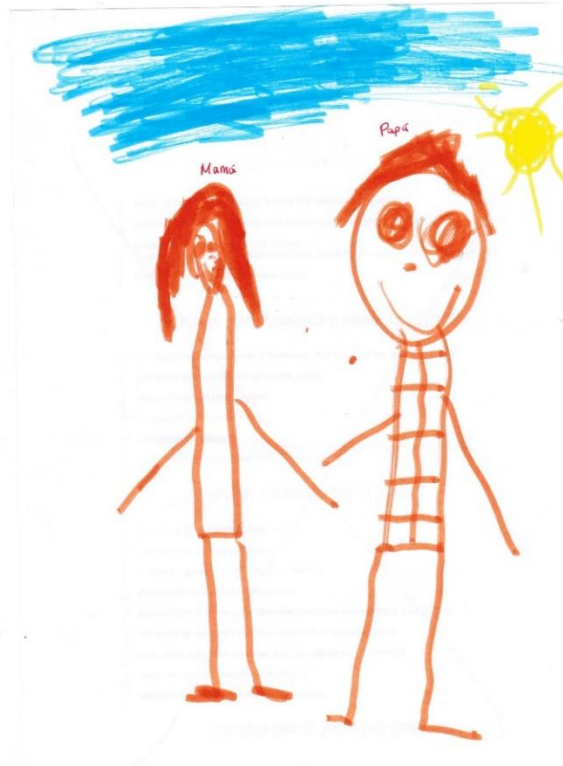


Figura 6. Dibujo de la familia número 6

5.4.6 El miedo

En el dibujo 9 nos llama la atención que el autor ha dibujado a un fantasma. Cuando hablé con el niño, me dijo que por las noches no dormía bien porque tenía pesadillas con un fantasma que aparecía en sus sueños.



Figura 9. Dibujo de la familia número 9

5.4.7 La agresividad

El dibujo 10, realizado por un alumno de cinco años, pertenece a una familia monoparental. Por esta razón no aparece el padre en su dibujo. Vemos como la cara de uno de los primos tiene el rostro agresivo y como aparece sangre en el dibujo y una especie de espada con la que está luchando con otro primo. Este alumno nos contó posteriormente que en su casa juegan mucho a peleas entre sus primos.



Figura 10. Dibujo de la familia número 10

5.4.8 El escenario: la casa

El dibujo 11, realizado por un alumno de siete años, tiene como escenario la casa. La casa es símbolo del hogar y de la unidad afectiva que hay entre los miembros de la familia. En este caso, se han dibujado fuera de la casa.



Figura 11. Dibujo de la familia número 11

En el dibujo 12, realizado por un alumno de seis años, los miembros familiares aparecen dentro de la casa. El alumno pertenece a una familia gitana. Nos quiere dar a entender que se siente protegido dentro de su hogar.



Figura 12. Dibujo de la familia número 12

En el dibujo 13, realizado por una alumna de cinco años, los miembros familiares aparecen dentro de la casa, pero dentro de una casa grande. Además, aparecen realizando ciertas tareas como viendo la televisión.



Figura 13. Dibujo de la familia número 13

En el dibujo 14, realizado por un alumno de cinco años, los miembros familiares aparecen fuera de la casa. Se ve reflejada una unidad afectiva entre los miembros de la familia y consideran a su casa como el hogar donde todos viven felizmente.



Figura 14. Dibujo de la familia número 14

5.4.9 Los hermanos dibujan a su familia

Los dibujos 2 y 11, pertenecen a dos hermanos. Vemos que no dibujan a su familia de la misma manera. En el dibujo 2, la primera persona en aparecer en el dibujo es la madre. Posiblemente ésta sea la persona más importante para el alumno al dibujarla en primer lugar. Este alumno no ha dibujado la casa como símbolo del hogar.



Figura 2. Dibujo de la familia número 2

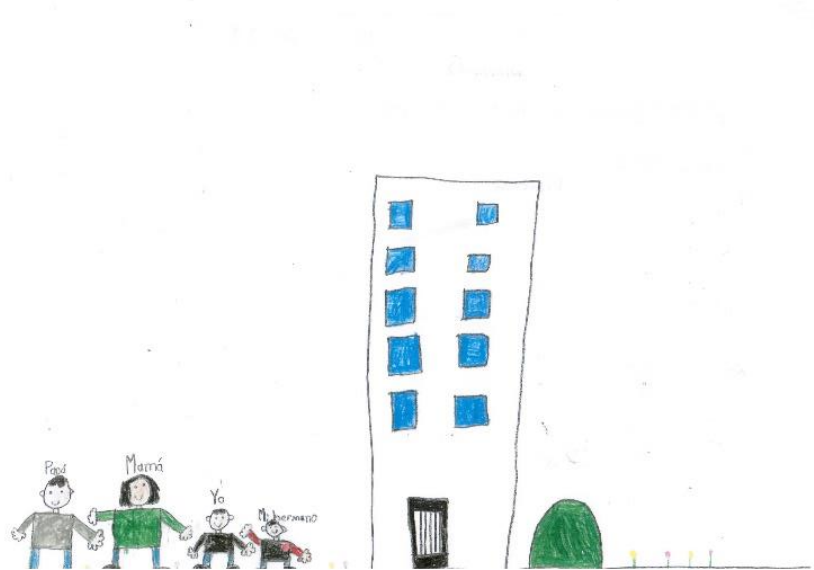


Figura 11. Dibujo de la familia número 11

En cambio, en el dibujo 11, la primera persona que aparece dibujada es el padre. Por lo que, para los hermanos, la persona a la que dan mayor importancia por ser dibujada la primera no es la misma. Como hemos dicho anteriormente, este alumno sí dibuja la casa como símbolo del hogar.

Hay cosas en las que sí coinciden. En ambos dibujos se ve una clara identificación con el padre puesto que llevan la misma vestimenta, y el mismo peinado. Además, en ambos dibujos los miembros de la familia están con los brazos estirados lo que es símbolo de afectividad. Y, por último, en ambos dibujos los autores han incluido a su hermano por lo que es un miembro importante para ellos en la familia.

Los dibujos 9 y 15 también pertenecen a dos hermanos. Nuevamente no dibujan a su familia de la misma manera. En el dibujo 9, el primer miembro de la familia que aparece dibujado es el autor del dibujo, lo que indica que tiene una gran autoestima. A continuación, dibuja a su madre, a un fantasma, a su padre y a su hermana mayor. Su hermana mayor va a un curso superior que él. Lo curioso de este dibujo es que no ha dibujado a su padre biológico si no al novio de su madre. Vemos entonces que el niño es consciente de la situación de separación que tienen sus progenitores y que con quién vive actualmente es con la pareja de su madre.



Figura 9. Dibujo de la familia número 9

En el dibujo 15, también es la autora del dibujo la que aparece en primer lugar. No sólo ha incorporado en el dibujo a sus dos progenitores y al actual novio de su madre, sino que también salen en el dibujo sus primos y tíos. Por los corazones que ha puesto encima de cada miembro entendemos que les tiene mucho cariño a todos. Ha colocado al actual novio de su madre junto a su madre. Me resultó curioso que incorporase en el dibujo tanto al novio de su madre como a su padre biológico, de hecho, la alumna los llama papá a los dos. Por lo que tiene buena relación con ambos. La alumna me dijo que uno de sus padres vivía con ella y el otro la llevaba a comer o a cenar.

Al contrario que en el dibujo anterior, esta alumna no ha metido a su hermano. Hablando con la profesora descubrí que la alumna se sentía inferior a su hermano por otros dibujos realizados anteriormente. Esto se debe a que la alumna está en un curso superior y su hermano en un curso inferior, pero ella ha pasado al siguiente curso sin tener todos los conceptos de Educación Infantil adquiridos. Por lo que hay cosas que su hermano sabe hacer y ella no.



Figura 15. Dibujo de la familia número 15

5.4.10 La valoración de los dibujos como una ayuda al maestro en su función de relación con el alumno

El análisis que se realiza en este epígrafe sobre la información que aporta el dibujo al maestro para gestionar su relación con los alumnos podría desarrollarse con todos los dibujos del trabajo de campo, si bien se opta por hacerlo sobre 5 de ellos a modo de ejemplo. Respecto al nivel de maduración del alumno, nos vamos a fijar en detalles como la calidad y la complejidad del dibujo tanto en los trazos como en los elementos incorporados. Esto nos va a permitir tener una mejor idea de cómo comunicarnos con el alumno para que nos comprenda y entienda.

En el dibujo de la figura 1, la alumna sitúa a la familia en el campo. Vemos que la alumna incorpora varios elementos: el suelo, el cielo, un sol, una casa y un árbol. En la misma casa, incluye más elementos como la puerta, las ventanas y la chimenea. Es un dibujo variado en cuanto a elementos incorporados se refiere. Los trazos realizados son complejos y dibuja el cuerpo humano con todas sus partes.

La variedad cromática de su dibujo, así como la complejidad de los trazos y la variedad de elementos, nos indica que es una alumna con un alto nivel de maduración.

Como he mencionado en un apartado anterior, esta alumna se dibuja con la misma vestimenta que su madre. Esto nos indica que se identifica con la madre. Es un aspecto que resulta interesante para gestionar las tutorías, se tengan estas con el padre o la madre: saber que la alumna es más afín con su progenitora puede facilitar dicha gestión.



Figura 1. Dibujo de la familia número 1

En el dibujo de la figura 2, la familia no está situada en ningún escenario concreto. No hay una línea de base. A diferencia del dibujo anterior, no hay variedad de elementos incorporados en el dibujo. Sólo aparecen los miembros de la familia. Al igual que en el dibujo anterior, el alumno dibuja todas las partes del cuerpo, pero los trazos son menos complejos. Los brazos no están tan elaborados puesto que emplea una sola línea para dibujarlos y cinco líneas para los dedos.

Hay también una variedad cromática en el dibujo, aunque emplea menos colores que la alumna del dibujo de la figura 1, pero los trazos son más sencillos y no incorpora elementos externos. Nos indica que es un alumno con un nivel de maduración más bajo.

En este caso, el alumno es más afín con su progenitor. Se dibuja con la misma vestimenta que su padre y su hermano y el mismo peinado. En las tutorías, nuevamente, conocer ese dato puede ser relevante.



Figura 2. Dibujo de la familia número 2

En el dibujo de la figura 3, encontramos unos trazos más elaborados que en el dibujo anterior. Tampoco hay una línea de base y la familia no está en ningún escenario concreto. La alumna en este caso solo incorpora dos elementos: un corazón y un sol. La alumna dibuja todas las partes del cuerpo, aunque se le olvida hacerse los pies, pero el cuerpo no está proporcionado como en el dibujo de la figura 1. Los brazos son más gordos que las piernas y las manos más grandes que los brazos.

Respecto a los colores, emplea varios colores, aunque los repite. El rosa de la vestimenta de la autora es el mismo que el de los zapatos de la madre, y el naranja de la camiseta del hermano es el mismo que el de los pantalones del padre.

Por la variedad cromática del dibujo, los trazos más complejos que los del dibujo de la figura 2 y la incorporación de algún elemento, considero que la alumna tiene un nivel de maduración mayor que el alumno del dibujo de la figura 2.

En este caso, la alumna no se dibuja con la misma vestimenta que ninguno de sus progenitores. Pero el gran tamaño con el que dibuja al padre indicaría que ese personaje es de mucha importancia para él, lo que puede tenerse en cuenta al realizar la tutoría.

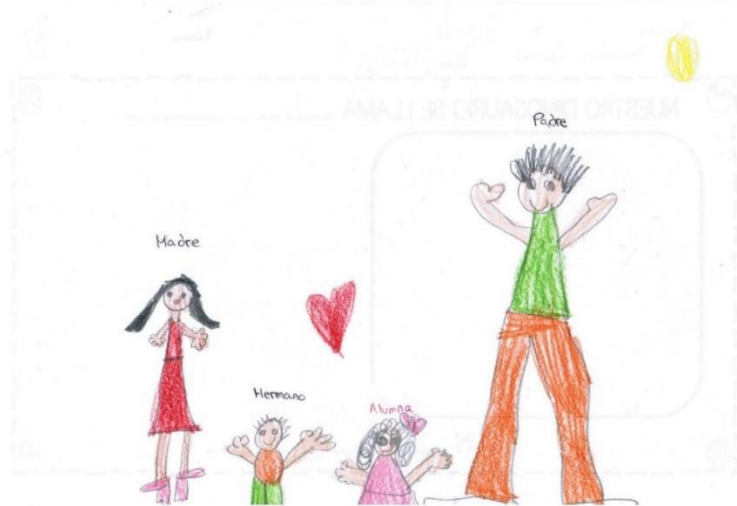


Figura 3. Dibujo de la familia número 3

En el dibujo de la figura 4, el alumno incorpora a la familia en el campo. Es el dibujo más variado respecto a los trazos empleados y a los elementos incorporados. Nos encontramos con el césped, con el cielo, con unos corazones, con unos arcoíris, con un sol, con unas nubes y con dos planetas tierra dibujados. Los trazos son de una gran complejidad. No sólo eso, sino que dibuja a su familia con una mascarilla puesta lo que nos indica que es consciente de la situación de pandemia que estamos viviendo actualmente.

Por la variedad cromática, por la rica variedad de elementos que incorpora y por la complejidad de sus trazos, este alumno tiene un alto nivel de maduración.



Figura 4. Dibujo de la familia número 4

En el dibujo de la figura 8, no se incorporan elementos. El alumno solo ha dibujado a su familia. No hay una línea de base. Los trazos son muy sencillos empleando una línea para los brazos y las piernas y un rectángulo para el tronco. No hay variedad cromática. El único color que utiliza el alumno es el amarillo.

Este alumno tiene un bajo nivel de maduración.

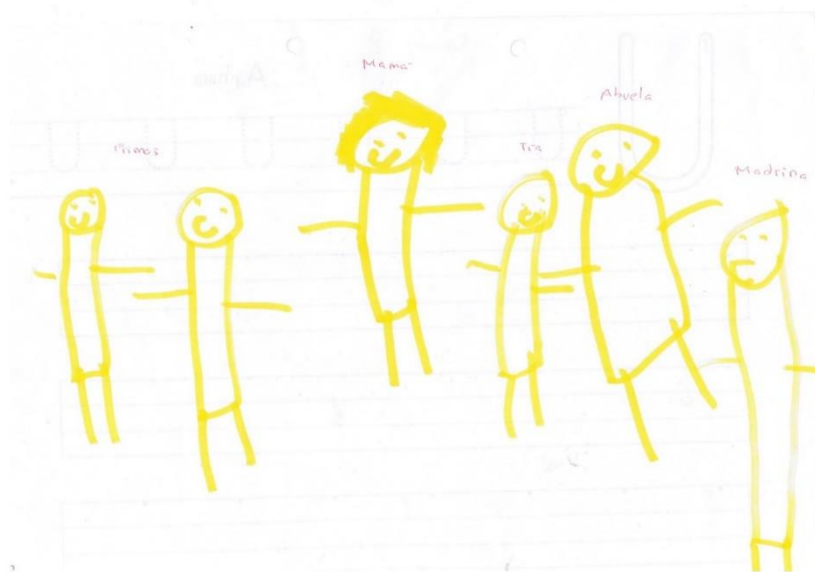


Figura 8. Dibujo de la familia número 8

5.5 RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE LOS DIBUJOS

Tras analizar las muestras de los dibujos he podido descubrir si los indicadores comentados en el marco teórico se veían reflejados. He comprobado la existencia de indicadores de los dos tipos de enfoque mencionados en el punto 4.4. En los dibujos de dos alumnos en concreto hemos visto reflejada la identificación con uno de los dos progenitores a través de la vestimenta (figuras 1 y 2). La afectividad con el empleo de símbolos como el corazón o el arcoíris y la unidad afectiva entre los miembros de la familia reflejada en sus brazos elevados hacia arriba ha aparecido en dos dibujos (figura 3 y 4). El indicador del gran tamaño en las cosas importantes y un pequeño tamaño en las cosas no tan importantes se ha reflejado en otros cuatro dibujos (figuras 1, 3, 5 y 6). Además, en las figuras 5 y 6, los autores del dibujo no han representado gráficamente a sus hermanos y tampoco se han representado a sí mismos.

En los dibujos de seis alumnos vemos reflejadas distintas familias. Nos encontramos con una familia extensa (figura 7), una familia monoparental (figura 8 y 10), una familia numerosa (figura 4) y una familia reconstituida (figuras 9 y 15).

Hemos visto también reflejado en dos dibujos concretos el miedo (figura 9) y la agresividad (figura 10).

El escenario más habitual que se ha empleado en el dibujo es la casa como un lugar de protección, tanto dentro de la casa como fuera de ella (figuras 11, 12, 13 y 14).

Los dibujos realizados por los hermanos que van a distinto curso no son iguales. Como cabía esperar, hay cosas en las que se parecen y otras en las que se diferencian, resultando especialmente interesante observar cómo los dibujos aportan información sobre cómo se siente cada hermano en su núcleo familiar (figuras 2, 9, 11 y 15).

Por último, el análisis realizado sobre los dibujos muestra el potencial de esta herramienta no solo para conocer las emociones y ciertas características del carácter de los niños/as, sino también para percibir que el nivel de maduración de los alumnos que realizan los dibujos no es el mismo, observando para ello los trazos realizados, elementos incorporados y colores empleados (figuras 1, 2, 3, 4 y 8).

6. CONCLUSIONES

Tras realizar el trabajo de campo considero que los indicadores del enfoque clínico y del enfoque naturalista, mencionados en el marco teórico, han podido ser observados, en sus múltiples variantes, dentro de los dibujos elaborados por estos niños del Colegio Rosa Chacel de Villalba. Utilizar esta herramienta de trabajo por parte de los docentes, permite ampliar el conocimiento de ellos sobre los aspectos emocionales que afectan a la psique del niño, rasgos de su carácter y nivel de desarrollo emocional.

Haciendo referencia al enfoque clínico, considero que algunos indicadores estudiados son importantes para conocer cómo se encuentra el alumno en su núcleo familiar. A modo de ejemplo, en el análisis de las muestras de dibujo descubrimos aspectos emocionales tales como la identificación con uno de los progenitores y esto nos puede ayudar como docentes a la hora de planificar una tutoría, por ejemplo, en el caso de que nos dirijamos al progenitor con el que el niño es afín. Su detección se puede basar en múltiples indicios: identificación con la vestimenta, personaje que se ha dibujado en primer lugar, que coincide con el de mayor importancia para el niño, tamaño de los personajes, entre otros. También gracias al dibujo podemos descubrir si se da una unidad afectiva en los miembros de la familia o si no la hay, relegando a ciertos personajes a un segundo plano o dándose un alejamiento de los personajes, lo que indica un distanciamiento emocional.

Haciendo referencia al enfoque naturalista, cabe destacar la importancia que tiene completar la información que ofrece el dibujo con la que los propios niños ofrecen verbalmente en el momento, para lo que el contacto directo entre el maestro y alumno es relevante: cuando los niños hacen sus dibujos en el aula y nos surgen preguntas sobre los mismos, los alumnos pueden responder en el momento de la realización del dibujo. Yo he tenido la suerte de haber analizado las muestras de mis alumnos en prácticas, alumnos con los que he estado unos meses, con lo que he podido conocer cosas de su núcleo familiar gracias a sus respuestas y a las aclaraciones de la profesora tutora, que de otra manera desconocería.

Los objetivos propuestos para este Trabajo Fin de Grado han sido cubiertos en varias fases consecutivas. Partiendo de una búsqueda bibliográfica sobre las etapas de evolución gráfica de un niño de Educación Infantil y de las posibilidades que tiene el dibujo como una herramienta de conocimiento para el docente del alma infantil, se localizan enfoques de investigación sobre los que se han podido analizar muestras de dibujos infantiles sobre la familia.

Estos se han obtenido en un trabajo de campo que se ha beneficiado de las prácticas educativas; la suerte de poder convivir en el aula con los alumnos y sus profesoras ha facilitado además información de contraste con los que se ha realizado su posterior interpretación, confirmando el potencial que tiene para el maestro el dibujo como herramienta informativa sobre los aspectos emocionales del niño.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Consejo escolar del CEIP “Rosa Chacel”, (2021). *Proyecto educativo de Centro*.
- Duroux, R. (2016). El dibujo infantil en las guerras del siglo XX. *Egodocumentos del siglo XX español*, 7, 53-73.
- González, L.A. (2011). Conocimiento de la personalidad a través del dibujo infantil. *Aula de Encuentro*, 14, 109-133.
- Lowenfeld, V. (1958). *El niño y su arte*. Kapelusz
- Llopis, A.M., Pablo, C. y Fernández, M.F. (1970). El test del árbol aplicado a niños con inadaptaciones. *Revista de Psicología general y aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 25(105-106), 552-558.
- Larrosa, S. (1996). Entrevista a Jacqueline Goodnow. *Journal for the Study of Education and Development, Infancia y Aprendizaje*, 73, 3-18.
- Leonardo, G. (2004). La definición del concepto de percepción en psicología con base en la teoría Gestalt. *Revista de estudios sociales*, 18, 89-98.
- Molina, M.R y Rodríguez, A. (2014). Dibujo infantil, herramienta esencial en el desarrollo y el aprendizaje. *Infancia: educar de 0 a 6 años*, 143, 20-22.
- Molina, A. (2015). El dibujo infantil: Trazos, colores e historias que nos hacen reflexionar y aprender. *Revista Electrónica Educare*, 19(1), 167-182.
- Quiroga, M. P. (2007). Etapas gráficas de desarrollo del dibujo infantil, entre el constructivismo y el ambientalismo. *Papeles salmantinos de educación*, 9, 255-282.
- Rodríguez, M.J. (1980). El dibujo infantil. *Maina*, 1, 28-29.
- Rodríguez, R. C. (2009). Pautas para analizar el dibujo sobre la familia. *Temas para la Educación*, 1, 1-8.
- Sáinz, A. (2002). Teorías sobre el arte infantil: una mirada a la obra de G. H. Luquet. *Arte, individuo y sociedad*, 1, 173- 186.
- Sáinz, A. (2006). El significado del dibujo de la familia en el arte infantil. *ED.UCO: Revista de investigación educativa*, 2, 65-82.
- Satassen, B. (2006). *La teoría cognitiva de Jean Piaget*. Médica Panamericana.
- Sáinz, A. (2011). *El arte infantil: conocer al niño a través de sus dibujos*. Eneida.

Sánchez, M. y Pirela, L. (2012). Estudio psicométrico de la prueba de la figura humana. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 14(2), 210-222.

Universidad de Valladolid (s.f). Competencias del Grado de Educación Infantil. Recuperado de: https://www.uva.es/export/sites/uva/2.docencia/2.01.grados/2.01.02.ofertaformativagrados/_documentos/edinfsg_competencias.pdf

Wallon, P., Cambier, A. y Engelhart, D. (1999). *El dibujo del niño*. Siglo XXI.

Miralles, P. y Alfageme, M. B. (2010). Análisis de las concepciones del alumnado de Educación Infantil sobre la familia. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 24, 45-61.

Piaget, J. y Vaca, J. (2006). Pláticas sobre la teoría de la inteligencia. *Revista CPU-e*, 2, 1-48.

Delval, J. (1994). *El dibujo infantil*. Siglo XXI.

Madera, H. et al. (2015). Calificación métrica del dibujo infantil de la figura humana. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 8(2), 29-42.

Merino, C. y Allen, R. (2014). Análisis de ítems del nuevo Test Gestáltico Visomotor de Bender (2ª versión). *Apuntes de Psicología*, 32(1), 49-56.