



Miguel García Córdoba
**Introducción a la expresión
plástica infantil**
Análisis y desarrollo

Miguel García Córdoba (1967) es Catedrático de Enseñanza Secundaria en la especialidad de Dibujo. Licenciado en Bellas Artes por la Universidad de Granada y Doctor en Historia del Arte por la Universidad de Murcia, ha sido profesor de “Desarrollo de la Expresión Plástica y su Didáctica” en la Facultad de Educación de esta misma universidad durante varios años. En la actualidad compagina su labor como Director del I.E.S. Pedro Peñalver con su trabajo como profesor asociado en la Escuela Superior de Arquitectura de la Universidad Politécnica de Cartagena.

Publicaciones recientes de la Consejería de Educación, Universidades y Empleo

www.educarm.es/publicaciones

- [La dama boba: versión para no versados](#) / Jorge Fullana Fuentes.
- [Intervención educativa en el alumnado con trastorno por déficit de atención e hiperactividad en la Educación Secundaria](#) / M^a Dolores Alcaraz Carrillo, José Manuel Cartagena Ros, Lorenzo Antonio Hernández Pallarés, Concepción Riquelme Ortiz, M^a Jesús Ruiz Romero y Verónica Sabater Drott.
- [Guía para entender a los adolescentes](#) / Francisco Miguel Lucas Fernández y Emilia Morote Peñalver.
- [Fuentes educativas sobre las fiestas tradicionales de invierno en la Región de Murcia \(1879-1903\)](#) / Tomás García Martínez, María Dolores Ayuso García.
- [¿Quién entrevista a escritores en el aula?](#) / M^a Ángeles Moragues Chazarra
- [Literatura y música : propuestas interdisciplinares para Educación Secundaria](#) / M^a Dolores Escobar Martínez
- [Un modelo psicopedagógico de intervención en catástrofes. El terremoto de Lorca, mayo 2011](#) / Servicio de Atención a la Diversidad.
- [Programa de análisis, asesoramiento y actuación para la modificación de conducta: herramientas y orientaciones para intervenir ante problemas de conducta en contextos educativos](#) / Juan Pedro Martínez Ramón y Francisca Gómez Barba.
- [Consejos para evitar riesgos en la Red. Apuntes para mejorar las relaciones en los centros](#) / Observatorio para la Convivencia Escolar en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

Miguel García Córdoba

Introducción a la expresión plástica infantil.

Análisis y desarrollo



Región de Murcia
Consejería de Educación, Universidades y Empleo



Región de Murcia
Consejería de Educación, Universidades y Empleo
Secretaría General

Edita:

© Región de Murcia

Consejería de Educación, Universidades y Empleo

Secretaría General. Servicio de Publicaciones y Estadística

www.educarm.es/publicaciones

Creative Commons License Deed



La obra está bajo una licencia Creative Commons License Deed. Reconocimiento-No comercial 3.0 España.

Se permite la libertad de copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra bajo las condiciones de reconocimiento de autores, no usándola con fines comerciales. Al reutilizarla o distribuirla han de quedar bien claros los términos de esta licencia.

Alguna de estas condiciones puede no aplicarse si se obtiene el permiso del titular de los derechos de autor.

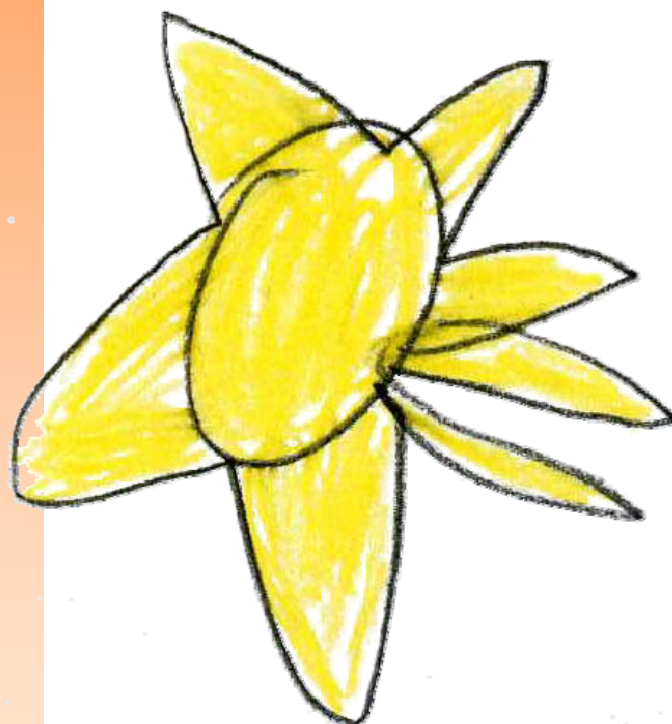
Nada en esta licencia menoscaba o restringe los derechos morales del autor.

© Autor: Miguel García Córdoba

© Cubierta: fotografía cedida por EMPI

I.S.B.N.: 978-84-695-9765-1

1ª Edición, abril 2014



**INTRODUCCIÓN A LA EXPRESIÓN
PLÁSTICA INFANTIL.**

ANÁLISIS Y DESARROLLO

Miguel García Córdoba



*A mi mujer y a mis hijos, compañeros
involuntarios e indispensables.*

Índice

Introducción.....	10
Análisis y fundamentos del lenguaje plástico del niño. Nuestro papel ante la creación infantil.....	12
El arte del adulto y el arte de los niños	12
El desarrollo psicológico.....	14
Expresión plástica e inteligencia.....	19
La expresión gráfico-plástica como elemento de análisis	24
La expresión plástica infantil.....	26
El desarrollo de la expresión plástica en el niño	26
Primera etapa del desarrollo. El garabato.....	27
Garabateo desordenado.....	28
Garabateo controlado	29
Garabato con nombre	31
Segunda etapa de desarrollo. De los cuatro a los siete años.....	34
El color	38
El espacio	40
La figura humana.....	42
Animales y vegetación.....	44
Casas y medios de transporte	46
Motivación y criterios de actuación.....	47
Tercera etapa de desarrollo.....	48
El esquema humano.....	49
Representación espacial.....	50
Modificaciones del esquema	53
El color	54
Creatividad: importancia y desarrollo.....	55
El pensamiento creativo	56
Teorías sobre el pensamiento creativo	59
Análisis y desarrollo de la creatividad	60
La creatividad en la escuela	62
Dibujo y personalidad.....	66
Algunas consideraciones sobre el valor expresivo del dibujo: trazo, forma y espacio	67
El color.....	68
El valor proyectivo del dibujo.....	70
Valor narrativo	71

Teorías sobre la educación artística	72
Corrientes en la educación artística	73
Investigación e innovación en el campo de la plástica infantil.....	75
La investigación en la expresión plástica	75
Modelos de investigación	77
El papel del docente	79
Anexo I. Elementos para el análisis.....	82
Anexo II. Resumen de características del arte infantil.....	89
Anexo III. Propuestas técnicas.....	91
Referencias	106

INTRODUCCIÓN

La pretensión de este texto no es otra que la de servirnos como base para acercarnos al estudio del arte infantil. Se trata de una disciplina que tiene sus comienzos a finales del siglo XIX y que desde entonces ha ido adquiriendo complejidad y ramificándose en numerosos estudios que se acercan a aspectos específicos como la creatividad, la inteligencia, la personalidad o las posibilidades de la plástica como elemento de diagnóstico o terapia. Cada uno de estos campos se encuentra en constante renovación y actualización por lo que el lector, sea estudiante, docente o simplemente persona interesada, puede y debe revisar de forma permanente los nuevos estudios que surgen en cada uno de los ámbitos relacionados. Desde aquí sólo se ha pretendido dar una imagen general de las teorías y estudios más significativos en el ya largo camino del análisis de la plástica infantil, para que pueda servir como punto de partida para una mayor profundización que irá determinada por los intereses académicos, profesionales o personales.

En el ámbito educativo podemos observar que uno de los mayores problemas con el que nos encontramos al acercarnos al estudio de este tema es la consideración de esta materia como de segundo orden dentro de la dinámica en la que, injustamente, se ven inmersas las enseñanzas artísticas en la educación no universitaria. Al valor que obviamente tienen estas enseñanzas en todos los niveles se suman este caso otras consideraciones que aumentan su importancia de forma notable. Hemos de tener en cuenta que el niño, durante la educación infantil, carece de los códigos necesarios para la expresión fluida en el lenguaje escrito y oral. Sin embargo, no ocurre así con el lenguaje plástico ya que, como veremos más adelante, los pequeños generan su propio código para la expresión artística sin necesidad de un adiestramiento previo. Será por tanto, este lenguaje, uno de los mayores apoyos con los que contemos para conocerlos, saber de sus inquietudes, detectar posibles problemas y favorecer su desarrollo. Al mismo tiempo, desde el punto de vista docente, todas las áreas de conocimiento en las que queramos incidir con los niños podrán servirse del lenguaje plástico como herramienta didáctica, lo que

proporciona al arte infantil un carácter globalizador a lo largo de todo este periodo de enseñanza, definido tanto por esta multidisciplinariedad como por su ya comentada relación con otros aspectos del individuo. La formación del estudiante y del docente en esta área de conocimiento contribuirá a dar solidez, carácter y, por qué no, prestigio a una disciplina que trabaja en campos sumamente sensibles y que extiende sus redes a prácticamente todos los ámbitos de desarrollo del niño.

ANÁLISIS Y FUNDAMENTOS DEL LENGUAJE PLÁSTICO DEL NIÑO. NUESTRO PAPEL ANTE LA CREACIÓN INFANTIL.

Los niños cuentan con una capacidad innata para la realización artística que hace de sus creaciones manifestaciones puras e ingenuas, en el sentido de ser representaciones cargadas de inmediatez expresiva. Dichas manifestaciones se van a realizar al margen de los medios y enseñanzas que los adultos pongamos a su alcance ya que ellos poseen y van creando sus propios códigos y recursos, a diferencia del lenguaje hablado o escrito.

Es el propio dibujo, surgido de forma inconsciente en los primeros estadios, el promotor de manifestaciones posteriores. Su asombro ante las formas surgidas de los movimientos de su cuerpo incluso antes de que tenga control sobre éstos, el disfrute de ese movimiento, el placer que le producen las sensaciones táctiles y visuales de los distintos materiales, le incitan a la experimentación plástica mucho antes de que sea capaz de llevar a cabo representaciones figurativas.

El arte adulto y el arte de los niños

El análisis del arte infantil debe partir de la premisa de su diferencia respecto al arte adulto.

El segundo está sometido, tanto en la creación como en la apreciación, a condicionantes estéticos, culturales, sociales, económicos...que lo convierten en un ejercicio meditado y con una función determinada planteada antes de su realización. Frente al arte adulto tenemos el arte infantil que podemos considerar como una manifestación espontánea, sobre todo en sus primeras fases. En esta espontaneidad radica su esencia así como en los estímulos de los que parte.

El niño utiliza el dibujo como un medio de expresión no codificado previamente a nivel externo, ya que este lenguaje, a diferencia del oral y del escrito, cuenta con su propio y personal código de signos sin necesidad de un

aprendizaje previo. A esto debemos sumar el carácter lúdico, de disfrute motor, de sorpresa constante que lo acompaña, creando este conjunto de características un arte en cuya espontaneidad e inmediatez radica su pureza y también, no lo dudemos, su belleza y potencial creativo.

El niño inicia su actividad en este campo muy tempranamente, incluso antes de tener a su disposición los materiales que van a reflejar los trazos derivados de sus movimientos. El bebé, aún acostado, mueve sus manos en el aire o sobre el polvo de una mesa, o, más adelante, sobre la arena. Será el placer del movimiento la motivación más temprana, llegando más tarde la sorpresa de ver que ese movimiento genera imágenes. El niño disfruta con la producción de huellas sobre la arena, el polvo, la comida...con sus propias manos o con instrumentos como palos, carbón, tiza, etc.

Este placer cuenta con dos atractivos esenciales para el niño: por un lado, el hecho de rayar y manchar responde a una apetencia innata que él satisface de este modo. Por otra parte, la sorpresa que le producen los trazos y las manchas generadas, a pesar de que en un principio su falta de coordinación visomotriz le haga imposible predecir los resultados. Pero incluso cuando se inicia y se consigue esa coordinación el niño siente una gran satisfacción al verse capaz de generar una realidad distinta por sí mismo.

Es necesario en este momento hacer una puntualización fundamental. Hemos hablado de la espontaneidad y pureza del dibujo de los niños pero tras su inicio, la práctica se desarrolla, lógicamente, en un contexto determinado. Es evidente que, más allá de los aspectos universales de la plástica infantil a los que haremos referencia más adelante, existen una serie de condicionantes derivados de ese contexto de desarrollo. Es obvio que en los últimos años el entorno en el que tiene lugar el crecimiento y desarrollo del niño ha variado sustancialmente. El cambio económico y social de las últimas décadas ha hecho cada vez más frecuentes las familias en las que ambos cónyuges trabajan, cuestión que se relaciona de forma casi inseparable con los hábitos lúdicos y de entretenimiento de los niños. El fenómeno de la televisión es ya en cierto modo un fenómeno antiguo, que en la actualidad está en proceso de cambio y de sustitución parcial por otros medios de más reciente creación,

actualización permanente y adaptación a cualquier grupo de edad. Más allá de la incidencia que estos hechos tienen en aspectos tan fundamentales como el aprendizaje social, su característica fundamental en el campo que nos ocupa es el hecho de tratarse de modelos visuales permanentes en la vida del niño. La televisión cuenta con canales temáticos que permiten la visualización a cualquier hora del día de dibujos animados de uno u otro tipo; las video consolas permiten el juego permanente con imágenes creadas de forma virtual; el ordenador personal, aun manteniendo su función de reproducción de juegos, ha trasladado el peso de su objetivo al de la comunicación, pero manteniendo un sistema de trabajo iconográfico compartido por muchos de los medios comentados anteriormente. Evidentemente, hace unas décadas los niños no carecían de modelos que pudieran condicionar su desarrollo gráfico pero el impacto de éstos, voluntarios o involuntarios, – láminas de trabajo, tebeos, dibujos adultos...- era sólo puntual frente a la presencia permanente de los modelos gráficos de televisión y videojuegos que se da en la actualidad. Se trata ahora de referentes permanentes que necesariamente han de ejercer una influencia sobre el dibujo infantil, sobre sus patrones, sobre sus esquemas y sobre su desarrollo. Pensemos por un momento en el efecto que el uso de la simplificación gramatical de los mensajes de texto está haciendo sobre la utilización del lenguaje escrito en muchos adolescentes y traslademos esa influencia a un fenómeno mucho más permanente en el tiempo y que afecta en muchos casos a individuos que aun no han iniciado su desarrollo gráfico o están en sus primeras fases.

El desarrollo psicológico

Para fundamentar la base psicológica que explica y justifica el nacimiento, desarrollo y evolución de la plástica infantil, se hace necesario recurrir a los principios de la psicología evolutiva y de forma más concreta al modelo genético de Piaget (1964). Para este autor, hasta que el niño alcanza aproximadamente el año y medio, su inteligencia se mueve en el ámbito de las

acciones. La representación y el pensamiento serían un estadio posterior que comienza a partir de esa edad.

Será la sensomotricidad la encargada de dar respuesta a los problemas que surjan de adaptación al medio. En un principio las acciones serán de tipo instintivo tales como la succión, agitación de brazos, asir y otras de tipo reflejo. Más adelante llevará a cabo la interiorización de acciones y estrategias posibles para la solución de un determinado problema antes de llevarlas a la práctica, hasta darse cuenta de forma súbita que una de ellas va a resolver la circunstancia en la que se halla inmerso, como puede ser el servirse de un determinado objeto para alcanzar otro.

Entre ambas fases se encuentran otras intermedias generadas por los hábitos derivados de una coordinación de movimientos cada vez mayor. El niño va experimentando, descubriendo las relaciones causa efecto de determinadas acciones y su resultado, explorando distintos medios enfocados a alcanzar determinadas soluciones, de forma que de modo gradual va coordinando la relación entre medios y soluciones.

Dentro de este primer nivel de inteligencia y a través de esa experimentación el niño va tomando conciencia del entorno como contexto formado por objetos que son realidades con entidad propia diferentes de él mismo. Esto no comienza a ocurrir al menos hasta los seis meses no teniendo lugar hasta el año y medio esa toma de conciencia de sí mismo como parte de un conjunto en el que existen entidades diferentes de su propia persona. Durante ese primer año vive inmerso en un egocentrismo absoluto centrado en sí mismo y en las acciones que lleva a cabo. Pasará aún mucho tiempo hasta que el niño abandone de forma definitiva ese egocentrismo en lo social. Bien entrada la etapa del realismo intelectual en su expresión plástica comenzará a tomar conciencia de su inclusión en un grupo y comenzará a tener capacidad empática. Hasta ese momento los juegos de cooperación no serán asumidos como tales por su incapacidad de situarse en el lugar de sus compañeros.

A partir de ese momento comienza a desarrollarse en el niño la capacidad de interiorización, de representación mental, de simbolización, de pensamiento. Entre los dieciocho meses y los dos años, esta inteligencia interiorizada irá

surgiendo y sustituyendo a la inteligencia práctica, sensomotora. Esta función le aporta la capacidad de representar algo mediante un significante diferenciado para la evocación de un objeto o una acción no perceptibles en ese momento. Son cinco las conductas con las que el niño entra en el ámbito de la representación, conductas adquiridas en un corto espacio de tiempo pero de forma progresiva según su grado de complejidad, como la imitación diferida, de comportamientos de un modelo no presente; el juego de ficción; el uso de la imagen gráfica como un nexo entre el juego y la imagen mental; la imitación interiorizada a través de la imagen mental y la alusión a través del lenguaje incipiente a acontecimientos alejados en el tiempo.

Como puede apreciarse, el juego y la imitación están presentes de forma destacada. Además son dos factores de gran importancia en los comienzos y desarrollo de la actividad plástica, al tiempo que nos permiten apreciar mejor el proceso de transición del pensamiento sensomotor al prelógico o preoperacional. Esta adaptación al medio se opera a través de la asimilación, incorporando contenidos del entorno que activan acciones que ya es capaz de realizar y mediante la búsqueda de nuevas conductas o la modificación de las ya existentes para establecer una relación más adecuada con lo que le rodea, siendo estos dos procesos paralelos (Estrada,1991).

En la página siguiente podemos ver una tabla de paralelismos entre el desarrollo psicológico y la evolución gráfica apoyada en la que hace Estrada (Estrada,1991:35-36).

Paralelismos entre las fases del desarrollo intelectual de Piaget y el desarrollo de la expresión plástica en Luquet y Lowenfeld		
Desarrollo intelectual Piaget	Desarrollo de la expresión Plástica Luquet	Desarrollo de la expresión Plástica Lowenfeld
Período sensoriomotor (0-2 años)	Periodo del garabateo (1/ 2-3 años)	Periodo del garabateo (18 meses-4 años)
Acciones cognitivas exteriorizadas Respuestas psicósomáticas	Expresión plástica gestual Esquemas gráfico-motores con resonancias sonoras y cinestésicas	Expresión plástica gestual Esquemas gráfico-motores con resonancias sonoras y cinestésicas
Período preoperacional (2-7 años)		
Etapa preconceptual o prelógica (2-4 años)	Periodo de transición del garabateo a la figuración. Protoesquemas figurativos.	Periodo del garabateo (18 meses-4 años)
Inicio de acciones cognitivas internas Pensamiento representacional Uso acentuado de símbolos	Intencionalidad representativa y tendencia a la organización formal. Primeros esquemas formales	Expresión plástica gestual Esquemas gráfico-motores con resonancias sonoras y cinestésicas
Etapa intuitiva (4-7 años)	Periodo del realismo intelectual (4-7 años)	Etapa preesquemática (4-7 años)
Interpretación de la realidad a partir de las experiencias perceptivas inmediatas Yuxtaposición de conocimientos parciales	Organización de imágenes con predominio de lo conceptual – vivencial sobre lo estrictamente visual Conjugación de distintos puntos de vista en un mismo esquema formal	Intencionalidad representativa Abandono del disfrute motor como base de las realizaciones
Periodo de las operaciones concretas (7-12 años)	Periodo de transición del realismo intelectual al realismo visual (7-12 años)	Etapa esquemática (7-9 años)
Movilidad del pensamiento: reversibilidad. capacidad de relacionar y combinar varios elementos Organización de la conducta cognoscitiva en sistemas estructurados y acciones coherentes.	Primeros símbolos de organización naturalista Integración de detalles en el conjunto Aproximación a la representación con punto de vista único	Adquisición de esquemas propios para la representación de conceptos Integración de detalles en la representación Intentos de organización espacial realista Primeros intentos de perspectiva
		Comienzo del realismo (9-12 años)
		Superación de los esquemas Aproximación al realismo visual
Periodo de las operaciones formales (a partir de los 12 años)	Periodo del realismo visual (a partir de los 12 años)	Etapa pseudonaturalista (12-14 años)
Pensamiento hipotético-deductivo, rigurosamente sistemático, generalizador ideal y abstracto.	Representación con sistema de referencia o punto de vista único Aceptable valoración naturalista de esquemas formales y lumínicos	Fin del arte espontáneo Representación naturalista Análisis crítico de las producciones

Respecto al desarrollo gráfico infantil existen muchas otras clasificaciones, como las de James Sully (1896), Rouma (1913), Burt (1921; citado en Harris, 1982: 32-34), Rhoda Kellog (1969) -a la que haremos referencia más adelante-, o más recientemente Howard Gardner (1984). Sin embargo nos hemos servido de las referencias de Luquet y Lowenfeld por el impacto que tuvieron sus teorías y por la influencia que aún hoy mantienen.

EXPRESIÓN PLÁSTICA E INTELIGENCIA

En opinión de Vigotsky (1934), el lenguaje es el elemento fundamental en el desarrollo intelectual humano, al ser el responsable de la reestructuración del pensamiento cuando el individuo accede a él. Probablemente lleve razón. La palabra no es sólo la herramienta necesaria para el conocimiento del mundo sino que se erige en elemento fundamental para la articulación de los procesos mentales y para el descubrimiento de sí mismo. El proceso de interiorización al que hacía referencia Piaget (1964) se apoya en el lenguaje, primero a través de la verbalización de acciones (a la que haremos referencia más adelante) y más tarde con la instauración del “habla interior” que como dice Marina (1993) “lo acompañará ya toda la vida”. El proceso de enseñanza del lenguaje es sin duda sorprendente y prodigioso. El niño se va adueñando de un código expresivo que le da la libertad para relacionarse con el mundo, pero es un proceso que precisa necesariamente de la relación social, inicialmente con los progenitores y posteriormente con el propio entorno. Sostiene Marina que *“sólo la presencia del otro permite al niño adueñarse de sus actos y actualizar su posibilidad fundamental, que es ser inteligente y libre”* (Marina, 1993: 71).

El nacimiento y desarrollo del lenguaje gráfico-plástico precisa sin duda de ese proceso de interiorización que permite la resolución de problemas y conflictos de forma diferida. Sin embargo aquí el niño parece actuar a partir de estímulos no sociales, al menos inicialmente, sino derivados de la experiencia perceptiva y condicionados por su desarrollo físico y psíquico. Se trata en este caso de un proceso perceptivo-expresivo que se relaciona más con la experiencia puramente sensorial y sensible que con discursos racionalmente estructurados. Indudablemente el lenguaje en su proceso de interiorización del pensamiento, aporta una ayuda y complementa los mecanismos de percepción y expresión de las manifestaciones gráficas. Sin embargo, al menos inicialmente su peso no parece ser decisivo. Podríamos plantearlo como dos caminos paralelos con puentes esporádicos, que cada vez van siendo más frecuentes. Como hemos comentado y probablemente volvamos a hacer,

parecen existir unas pautas gráficas ligadas al desarrollo cognitivo que -con matices- son al menos inicialmente universales. Estas pautas constituyen en sí mismas un lenguaje de conceptos amplios que, como veremos, se autoalimentan para la generación de otros más complejos en un proceso interno que, si bien necesita de la experiencia, no siempre precisa de la relación con el otro para su desarrollo, con todos los matices que esta afirmación puede conllevar.

La actividad artística implica por tanto acciones que precisan necesariamente de un proceso intelectual complejo. Tanto la percepción como la realización gráfica parten de un sistema de signos codificados sólo parcialmente. Esto implica que en ambas acciones la persona haya de enfrentarse a la decodificación (en la percepción e interpretación) o a la codificación (en la realización). Ambos procesos conllevan una actividad compleja, aun más si consideramos el hecho de que dicha codificación es relativa, matizable y, como hemos dicho, parcial, pues una parte del código gráfico utilizado, o la caracterización de los elementos de ese código, están altamente influidos por las características personales del creador lo que implica que el proceso interpretativo se convierta en deductivo.

Vemos pues, que se trata de una actividad cognitivo-perceptiva, y ésta no es permanentemente espontánea sino influida por la experiencia. Como tal, la apreciación, comprensión y realización artística puede considerarse como una forma de inteligencia. Este planteamiento fue argumentado por primera vez por John Dewey en 1934 y posteriormente apoyado por otros autores entre los que cabe destacar a David Ecker en 1963.

Dewey planteó que la inteligencia no es algo cuantitativo, algo que se posee en una cantidad determinada, sino la forma en que alguien se enfrenta a un problema determinado y el modo en el que lo resuelve. Así, cuando el niño se sitúa delante de un papel en blanco, debe encontrar la manera de reflejar una idea o un sentimiento, escogiendo el material adecuado y manejando éste para que le sirva efectivamente como un medio para transmitir lo que desea. Durante el proceso se va a enfrentar a multitud de circunstancias, ya accidentales, ya consecuencia de la interacción de los distintos elementos que

intervienen en el, que le obligan a tomar una serie de decisiones destinadas al fin último de la representación buscada. Todo ello nos lleva a calificar esta actividad como un proceso en el que interviene un modo de inteligencia cualitativo. Dewey, se refiere a esta selección y organización de cualidades en función de su expresividad como una toma de decisiones inteligente en el ámbito de lo cualitativo:

Cualquier idea que ignora la función necesaria de la inteligencia en la producción de obras de arte, se basa en la identificación del pensamiento con la utilización de un tipo especial de material, signos verbales y palabras. Pensar de forma eficaz en términos de relación de cualidades requiere tanto la utilización del pensamiento como pensar en términos de símbolos, verbales y matemáticos. Por lo tanto, aunque las palabras se manipulen fácilmente de forma mecánica, la producción de una obra de arte auténtico probablemente requiera más inteligencia de lo que la mayoría de quienes se enorgullecen de ser "intelectuales" denominan pensamiento.(Dewey,1934:53)

A pesar de que, como hemos visto, tradicionalmente se apunte al lenguaje verbal como fundamento del pensamiento, esta afirmación, aun siendo cierta, admite una serie de matices con un peso notable en el ámbito artístico. En el campo de las artes, el bailarín con el movimiento, el compositor con el sonido o el artista plástico con el color o la forma, llevan a cabo tareas de organización que necesitan un proceso intelectual igualmente complejo aunque los contenidos con los que se trabaja y la apreciación del resultado son evidentemente diferentes. Obviamente la planificación de una obra de arte implica, en determinados estadios, del proceso intelectual racionalizador tradicionalmente considerado, sin embargo, tanto en las primeras fases de la creación en las que se genera la idea, la intención estética y el esbozo de la obra, como durante el desarrollo, con la resolución de situaciones específicas o la modificación aparentemente espontánea de aspectos de la propuesta, es cuando interviene esa forma de inteligencia a la que Dewey hace referencia. No se barajan en esos momentos conceptos verbalizables sino que se dan respuestas rápidas a estímulos visuales o sonoros sin que sea precisa una verbalización ni de unas ni de otros. Para John Dewey, esta inteligencia que podríamos llamar cualitativa es probablemente de uso más frecuente en la vida diaria.

Dentro de las investigaciones recientes en este campo, es probablemente Howard Gardner, en el ámbito del Proyecto Zero de la Universidad de Harvard, quien ha desarrollado las teorías más interesantes y sólidas a este respecto. Gardner ha concretado los mecanismos cognitivos que subyacen en el desarrollo artístico, al margen de las etapas evolutivas aunque otros autores, como Parsons (1987) sí establecen una serie de etapas en la apreciación artística, empírica, moral y estética. Estas investigaciones dieron lugar a la conocida Teoría de las Inteligencias Múltiples. Existirían siete tipos de inteligencias que podríamos agrupar en tres grandes bloques: la lingüística y la matemática, por una parte, que son las valoradas tradicionalmente en el proceso educativo; la musical, la corporal-cinestésica y la espacial, que serían las de aplicación –no exclusiva- en las actividades artísticas; por último tenemos las que podríamos llamar inteligencias personales, la interpersonal y la intrapersonal, imbricadas con las relaciones sociales y el autoconocimiento.

Heargraves (1991) nos dice que, en lo referente a los tiempos de adquisición y desarrollo de las capacidades artísticas, dentro del enfoque cognitivo, existen dos tendencias: las que consideran que los aspectos más interesantes del desarrollo se frenan en la adolescencia -Piaget, y otros autores en su línea como Parsons(1987)-; y por otra parte los que creen que ese desarrollo continúa más allá de estas edades. Para Gardner, sin embargo, las principales adquisiciones evolutivas para crear o apreciar el arte tienen lugar antes de los siete años. Parsons toma como referencia, entre otras, la psicología cognitiva de Gardner. Sin embargo parece existir una mayor flexibilidad temporal en los planteamientos de aquel. En su propuesta de las cinco fases de la comprensión artística no acota de forma rígida cada una de ellas, si bien establece una correlación bastante clara con la edad en las dos primeras.

A pesar de que, como estamos viendo, parece haber una coincidencia generalizada en las teorías más recientes, acerca del hecho de que no se puede hablar de una inteligencia artística como tal, sí parece existir una relativa unidad de criterio cuando hablamos de el uso de capacidades o formas concretas de pensamiento para la creación y la percepción gráfico-plásticas, – fundamentalmente la capacidades espaciales- y su importancia dentro del

conjunto de los procesos del pensamiento, en el contexto de una mente dinámica que ha de establecer relaciones activas en el proceso de exploración de la realidad.

LA EXPRESIÓN GRÁFICO-PLÁSTICA COMO ELEMENTO DE ANÁLISIS

La imbricación de los procesos gráfico-plásticos con el desarrollo madurativo así como su evidente capacidad para explicitar expresiones y manifestaciones del inconsciente, han convertido al lenguaje gráfico en una herramienta manifiestamente útil en el conocimiento del desarrollo y expresión de la mente.

Son muchos los test gráficos destinados al conocimiento de los distintos grados de desarrollo y los procesos y circunstancias del objeto de análisis. Hemos de distinguir dos tipos de test: el evolutivo, indicador del grado de maduración; y el proyectivo, que en la mayoría de los casos tiene un enfoque psicoanalítico, destinado a la exteriorización e interpretación de manifestaciones del inconsciente.

Son muchos los existentes en uno y otro campo por lo que citaremos sólo algunos de los más significativos:

- Test de Goodenought, 1926 (Goodenought, 1970), perfeccionado por Harris en 1963 (Harris, 1991). Puede ser individual o colectivo. En el se pide la representación de un monigote dando total libertad para su realización. Su interpretación está basada en indicadores puntuables (presencia de distintos elementos). Es bastante fiable.

- Laura Bender (1938). Se trata de un test gestáltico. Hay hasta un total de nueve pruebas que incluyen series de puntos, formas geométricas, ondulaciones, tangencias...Se aplica a niños menores de 8 años. En este caso, a diferencia del anterior, más que el desarrollo intelectual, explora aspectos más específicos como la estructuración de la actividad perceptiva, control visomotor, atención y memoria.

- Por último citaré el test de Dibujo de la Figura Humana (DFH) de Koppitz (1968), que asume las dos tendencias, proyectiva y evolutiva, pero alejado de la forma psicoanalítica en aquel aspecto, apoyándose más en las relaciones interpersonales, buscando el retrato interior del niño en un momento dado. Se basa en indicadores evolutivos clasificados en varios

tipos -esperados, comunes, bastante comunes y excepcionales- variables según la edad (se trabaja con niños entre 5 y 12 años). Su fiabilidad es bastante alta.

Existen, por supuesto otros test de uso frecuente y fiabilidad demostrada en el campo del desarrollo evolutivo, en el ámbito proyectivo, como el H.T.P. (Buck, Hammer, 1992), el Test de Machover (1949), apoyado en el de Goodenough, o el de la Familia (Corman, 1964), o en otros campos más específicos como el de la creatividad (Torrance, 1966), pero sería larga y estéril una exposición de todos ellos. Valga la exposición de los citados -de los más representativos- como ejemplo significativo para el conocimiento genérico de estas propuestas.

LA EXPRESIÓN PLÁSTICA INFANTIL

Hasta ahora las diferentes teorías sobre el desarrollo de la expresión plástica infantil se han basado en la estructuración en fases temporales concretas que organizan la evolución seguida por el niño. Este planteamiento por sí solo prácticamente elimina la función del maestro ya que este no puede intervenir para variar unas destrezas “impuestas” por la genética. El niño ha de pasar de forma natural y espontánea por cada una de ellas en su desarrollo artístico. Otras teorías incorporan como elemento de análisis y justificación de las realizaciones infantiles el inconsciente colectivo, una memoria de especie que daría respuesta a la universalidad de algunas realizaciones.

La estructuración en fases es enormemente útil desde el punto de vista taxonómico sabiendo que las características que definen cada una de las fases describen un punto medio o una recopilación de los elementos más característicos. Sin embargo, el apoyo en estas propuestas a la hora de estudiar la plástica infantil a menudo nos hace caer en el error de considerar su desarrollo como una sucesión invariable de fenómenos y destrezas ajenos a la voluntad y a la experiencia. Por ello es importante que, conocida la relación de la creación artística con los procesos intelectuales, tengamos claro que nuestra función no es únicamente la observación del desarrollo – que evidentemente nos proporciona una información enormemente valiosa -, sino la potenciación y mejora de determinados aspectos de éste. Para esta función esencial cabe la posibilidad de aumentar el repertorio intelectual en el ámbito de las destrezas, las técnicas y sobre todo, la capacidad perceptiva, el saber ver.

EL DESARROLLO DE LA EXPRESIÓN PLÁSTICA EN EL NIÑO

Ya hemos planteado la existencia de etapas de desarrollo en la evolución de la plástica infantil, y lo hemos hecho con la afirmación de que las características que definen cada una de las distintas fases responden a las

peculiaridades comunes a la media de los niños. Esto ha de bastarnos para estudiar esta estructuración del desarrollo desde una perspectiva abierta y flexible que nos sirva de apoyo y de fuente de información pero que no condicione más allá de lo razonable el estudio y análisis del arte infantil. Por ello he considerado conveniente incidir previamente en el carácter intelectual de la creación artística y su capacidad de desarrollo siempre dentro de los límites de las capacidades generales del niño.

PRIMERA ETAPA DE DESARROLLO. EL GARABATO

No vamos a descubrir ahora la importancia de la primera infancia en el desarrollo y evolución del individuo. En el ámbito artístico todo comienza incluso antes de que el niño trace su primera línea, cuando, aún acostado, mueve sus manos en el aire trazando líneas imaginarias. Este momento del que estamos hablando es el que podríamos calificar de prehistoria del dibujo (Naville, 1950). En el segundo semestre de su vida, el niño comienza a jugar, a disfrutar con los sonidos que, casi de repente, se ve capaz de generar gracias a su desarrollo físico; igualmente aparece lo que Widlöcher (1982) llama balbuceo o parloteo gráfico, es decir la diversión a través del gesto desordenado y espontáneo. Utiliza cualquier material, cualquier pasta o líquido e incluso sus propias heces, cualquier cosa que permita la generación de manchas o huellas. Por una parte, este juego tiene un carácter de liberalización (que se mantendrá durante años) frente a la educación de la limpieza, al tiempo que es manifestación de las funciones primitivas e instintivas, como el movimiento (estamos en el periodo sensoriomotor) o el placer de manchar. Por otro lado, le interesa la huella gráfica como realidad permanente desprendida de él, y es esto lo que le causa fascinación. Aquí estriba la diferencia con el registro sonoro, inseparable del acto que la produce. Cuando este registro es grabado y reproducido, la fascinación entusiasma del mismo modo.

Se ha dicho que el dibujo es consecuencia del gesto, cuestión esta innegable, pero como dice Wallon el origen del dibujo se encuentra en el momento en el que el trazo se convierte en el motivo del gesto “que el niño

intentará repetir” (Wallon; citado en Naville, 1950: 194). Por ello decimos que el momento decisivo es aquel en el que se descubre la relación entre el gesto y la huella que este deja.

Podemos dividir este periodo que abarca desde poco después del año y medio hasta los cuatro, en tres etapas:

1ª- Garabateo desordenado

Prudhomenau (1947) define los garabatos como “...*un movimiento oscilante, después giratorio, determinado al principio por un gesto de flexión que le da el sentido centrípeto, opuesto a las agujas del reloj. Es la comprobación del efecto producido que mantiene la acción, estimula el acto y hace repetirse el gesto.*”

Efectivamente, esta etapa debe sus variaciones progresivas, su desarrollo, en parte a la variación del gesto que viene determinada por la progresiva modificación de los anclajes que determinan en movimiento de la mano. En aquel primer periodo, que hemos llamado prehistoria del dibujo y en que todavía nos hayamos inmersos, el niño inicia sus dibujos anclando sus movimientos en el hombro, con la absoluta falta de control que esto implica. Un poco más adelante es el codo el que asume este papel, dando lugar a un gesto oscilante determinado por la flexión del antebrazo, que discurre desde la parte superior derecha a la inferior izquierda. Al relajar esa flexión, al volver a extender el brazo (abducción), la línea vuelve en sentido contrario generando una aproximación al ovoide. La primera línea, la de flexión suele ser más intensa, mientras que la de extensión pierde fuerza hasta casi desaparecer antes de llegar al origen.

Este movimiento puede derivar en varias realizaciones:

- Aproximación al círculo a partir de ese ovoide primitivo.
- Acumulación de rasgos oblicuos o verticales.
- A veces un inicio oblicuo con terminación vertical.

Los niños, al aumentar el control sobre sus movimientos, van suprimiendo el retorno, verticalizando cada vez más los trazos.

Los trazos se realizan con movimientos amplios. Sólo a veces se repiten trazos y casi exclusivamente en los movimientos mayores. El niño no coge el lápiz o la cera de forma definida, cada vez puede hacerlo de un modo distinto.

En este momento el niño no tiene intención representativa, realizando sus trazos exclusivamente por el placer que le produce el movimiento y los resultados, accidentales, que éste produce. Por ello es frecuente que ni siquiera mire lo que está haciendo.

El niño, como hemos visto, no tiene aun control sobre sus movimientos cuestión que se reflejará lógicamente en otros ámbitos, por ello no tiene sentido que pretendamos que reproduzca imágenes ni que le de nombre a sus realizaciones pues, como ya hemos comentado no hay intención de representar nada. Sin embargo si es conveniente interesarse por lo que hace para que vea aceptada esta forma de expresión.

2ª- Garabateo controlado

Aproximadamente seis meses después de iniciar el garabateo el niño descubre la relación entre sus movimientos y los trazos resultantes, iniciando así el control visual (incipiente) sobre sus movimientos. Estos comienzan a utilizar la articulación de la muñeca.

Ya al final de la subetapa anterior, el niño iba suprimiendo el movimiento de retorno, verticalizando cada vez más los trazos. Además, la extensión del brazo se hace de forma independiente, lo que le permite también la horizontalidad, generada de izquierda a derecha. En estas horizontales, ondulantes, descubre un parecido con la escritura –que no entiende pero que ve representada por sus mayores-, lo que le lleva a imitarla (*Imagen 1*). En cierto modo podemos considerar este como el primer intento de figuración. Todo esto ocurre poco después de los dos años.



(Imagen 1). En la parte superior de la imagen podemos apreciar un intento de representación de escritura.

En este periodo no controla aún ni el punto de partida ni el de llegada del trazo. Hasta este momento el trazo se detiene por la incomodidad de la posición y de forma excepcional, por los límites del papel.

Existe, aparentemente, muy poca diferencia entre estas realizaciones y las de la etapa anterior, sin embargo, este comienzo de control sobre sus movimientos y sobre todo el descubrimiento de las relaciones entre el gesto y el trazo, son muy importantes para el niño. Su descubrimiento provoca en él entusiasmo los que le lleva a variar sus movimientos, repetir líneas, dibujar de forma vigorosa, trabajando líneas verticales, horizontales o en círculos (ver imagen anterior).

Le gusta experimentar con el color y llenar la página entera, mientras que antes tenía dificultades para delimitar sus dibujos dentro del límite del papel. Tiene conciencia del marco en el que dibuja.

Hacia los tres años se producen algunos cambios significativos: comienza a coger el lápiz como un adulto, comienza a ser capaz de guiar su trazo desde un punto hasta otro, lo que le lleva a realizar sus primeras figuras cerradas simples, aunque aún le cuesta realizar algunas. Le cuesta someterse a

modelos impuestos porque en su relación con los objetos predomina aún lo emocional. Sus garabatos son más elaborados. Es frecuente que, una vez terminado el dibujo, descubra alguna relación o parecido de este con algún elemento real, momento en el que le pondrá nombre. Lógicamente, aún será difícil para el observador externo compartir esa relación o parecido.

Su control visomotor está aumentando pero es aún escaso, por lo que aún no debemos establecer relaciones representativas, preguntarle por ellas o proponerlas como motivo. Sí es conveniente compartir el evidente entusiasmo que manifiesta cuando dibuja, del que intentará hacernos partícipes.

3ª- Garabato con nombre

Sobre los tres años y medio el niño comienza a dar nombre a sus dibujos antes de iniciarlos sin que aún sea reconocible la relación. Sin embargo este hecho es la primera manifestación de intencionalidad en la plástica infantil. Esa intención inicial puede modificarse durante el desarrollo del dibujo por distintas causas: encuentro de parecido de las formas realizadas con elementos distintos de los propuestos inicialmente, intento de satisfacción de algún observador, dificultad no prevista en la propuesta inicial...

Esta incipiente intencionalidad viene también generada por la mayor capacidad de control sobre el gesto que implica una mayor seguridad en sus posibilidades. Este aumento del control se manifiesta en la capacidad que adquiere para detener el trazo. Esta nueva posibilidad genera un nuevo tipo de trazos, más cortos, pequeños lazos, guiones...Al tiempo es capaz de volver a iniciar otro trazo desde el mismo punto de partida. Empieza a ser capaz de frenar con el pulgar el gesto de la muñeca, asegurado el movimiento desde el codo que actúa como base.

Otro rasgo de control fundamental es el de la velocidad, cuestión que con brazo y antebrazo no era posible. Todos estos progresos permiten el paso del trazo continuo descontrolado al discontinuo, corto, lineal o de anillo.

Por último, en lo que al gesto y capacidad gráfica se refiere, es importante apuntar que el niño ya no necesita hacer partir los trazos de otros anteriores, lo que independiza los conceptos gráficos de sus realizaciones.

A pesar de haber pasado del pensamiento cinestésico al imaginativo (de la inteligencia sensomotora a la interiorizada) aun mantiene el disfrute motor y el gusto por la experimentación como elementos incentivadores de su actividad plástica. Es ya totalmente consciente del marco que supone el papel donde dibuja, distribuyendo los dibujos por toda la página. El niño entre los tres y cuatro años modifica sustancialmente sus garabatos pasando estos de esquemas gráfico-gestuales a formas representativas, pero su dibujo no intentará únicamente representar elementos de la realidad sino que se convertirá en manifestación de sentimientos y sensaciones (miedo, velocidad...), y por tanto en un medio de comunicación. Para Luquet esta es la subetapa de *transición a la figuración*. En su transcurso, el niño buscará representar una realidad no objetiva sino expresiva, es decir, manifestará su percepción del mundo desde su perspectiva más íntima (*Imagen 2*).



(Imagen 2)

Toda esta evolución, este perfeccionamiento progresivo, viene determinado por elementos comunes del desarrollo humano como son el control gradual de la motricidad, la asimilación de datos visuales, la maduración biológica y

particularmente la neurológica..., pero no hemos de olvidar que una característica común al ser humano es la singularidad, y son precisamente estas particularidades individuales las que determinarán la velocidad y grados del desarrollo. Es por ello que no debemos forzar al niño a dar nombre a sus dibujos pues podemos generar inseguridad al no ver identificada su obra o miedo de no agradar al adulto con el nombre que tiene previsto.

Los elementos que configuran las realizaciones de los niños y su organización han sido analizados por Rhoda Kellog en su obra “Expresión plástica del preescolar” (1979). En este texto la autora nos propone un recorrido enmarcado en este momento del desarrollo gráfico; desde los mandalas a la figura humana, pasando por los soles (ver Anexo I). El niño, necesitado de sus propias experiencias gráficas para la adquisición de nuevos logros se apoyará en sus representaciones humanas para abordar a partir de ellas la representación de animales, mientras que garabatos previos serán los elementos utilizados para el dibujo de casas y medios de transporte. En cualquier caso, el niño sigue un proceso evolutivo visualmente lógico que le llevará paso a paso a sumergirse en una nueva etapa artística en la que los logros plásticos que ha ido alcanzando serán utilizados en una representación en la que predomina lo conceptual-vivencial sobre lo estrictamente visual.

Desarrollo gráfico del niño hasta los cuatro años (R. Kellog)	
PATRONES	Inicio anterior a los dos años
GARABATOS BÁSICOS	
PATRONES DE DISPOSICIÓN	
FIGURAS	Inicio entre los dos y tres años
DIAGRAMAS NACIENTES	
DIAGRAMAS	
DIBUJO (Arte espontáneo)	Entre tres y cuatro años
COMBINACIONES	Estructuras lineales equilibradas
AGREGADOS	
MANDALAS	
SOLES	
RADIALES	

Esta evolución a la que se hace referencia sigue el llamado Principio de Aplicación Múltiple, también llamado Proceso de Esquematización, consistente en la utilización de formas simples, como puede ser un círculo para crear muchas otras diferentes como cabezas, ruedas o manos en el marco de la reducida conceptualización gráfica que posee el niño. Rudolf Arheim denomina a esta misma característica como Ley de Diferenciación diciendo “...*la ley de diferenciación afirma que en tanto un rasgo visual no esté diferenciado, la gama total de sus posibilidades estará representada por la más simple de éstas desde el punto de vista estructural.*” (Arheim, 1974). Como vemos este apoyo progresivo en los peldaños gráficos previos que Kellog concreta en garabatos específicos pero que debemos conceptualizar como las formas simples previas para establecer así el principio constructivo gráfico inicial del niño, se va a dar a lo largo de los primeros años de maduración gráfica como seguiremos viendo a continuación, hasta que queden establecidos los esquemas básicos más complejos en los momentos finales de lo que llamamos dibujo infantil.

La nueva fase que vamos a ver ha sido tratada tanto por Luquet como por Lowenfeld desde perspectivas que, si bien difieren en la causalidad, no así en el análisis descriptivo que la define. Para uno es la del “Realismo Intelectual” y para el segundo la “Etapa Preesquemática”. Ambos coinciden en el paréntesis temporal en el que se inscribe, establecido entre los cuatro y los siete años.

SEGUNDA ETAPA DE DESARROLLO: DE LOS CUATRO A LOS SIETE AÑOS

Podríamos señalar como características de este período la pérdida progresiva del disfrute motor, el control visual del movimiento y la intencionalidad formal, pero no sería de ningún modo suficiente puesto que todas estas características ya comienzan a darse en los últimos momentos del garabateo.

En realidad el niño durante esta etapa realiza un dibujo destinado en primer lugar a completar y afirmar la idea que tiene sobre las cosas. Desde esta perspectiva debemos entender el carácter conceptual del dibujo infantil que

estamos analizando. El niño se encuentra en la necesidad de aclarar una realidad para sí mismo y para los demás y, con este fin, hace suya la plástica como un modo de expresión en el que cada uno de sus componentes sirve para la elaboración de los elementos capaces de conceptualizar la realidad que pretende aprehender.

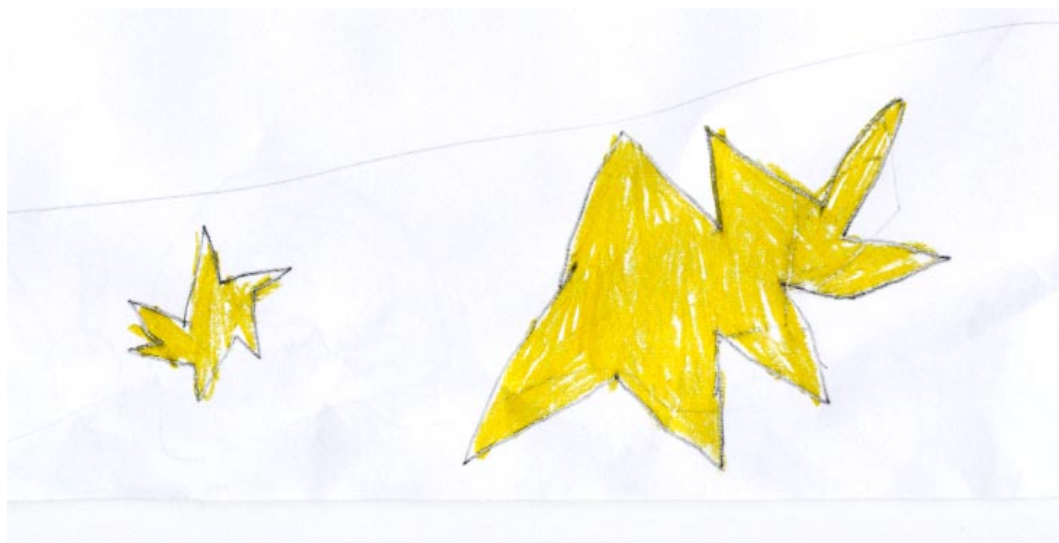
Su dibujo, por tanto, se va a convertir en una exposición de datos destinados a una descripción más o menos compleja, en la que intervienen tanto elementos visibles como aquellos de los que tiene constancia aunque no puedan ser vistos. Podría decirse por ello que lo que el niño dibuja no es lo que ve sino lo que sabe. Luquet nos habla del carácter de ejemplaridad de los dibujos del niño en este periodo. El niño describirá las cosas de forma genérica, no específica, aportando cuantos datos sean necesarios para una descripción completa. Por ello podemos decir que el niño no pretende en realidad representar algo sino contarlo. Con este fin utilizará frecuentemente elementos geométricos simples, probablemente por la claridad tanto perceptiva como expresiva. Si es necesario aportará más de una vista del objeto completando de este modo el conjunto de datos necesarios.

El incremento de sus relaciones con la realidad, con el consecuente aumento de información que esta le aporta, hará que el niño vaya completando con detalles sus descripciones de los distintos elementos que conforman su contexto vital. Rudolf Arheim especifica que el trabajo del niño se apoya en conceptos, pero en conceptos visuales. Esta concreción entra dentro de la constante reivindicación de la importancia del pensamiento visual, planteada de forma específica en su libro "Arte y percepción visual" (1979).

Lógicamente, esta acumulación de detalles con fines descriptivos o ejemplares va a ir en detrimento de la claridad visual del dibujo.

En esta misma dirección, tanto Luquet como Widlöcher nos hablan de la visión sincrética del niño. Esta forma de percepción implica la captación intuitiva de las formas de manera que, su aprehensión de estas se realiza de forma global, ignorando los detalles que contienen. Según el tipo de forma a la que se enfrente el niño variará el tipo de percepción que tenga de ella,

ignorando los detalles si la forma es de estructura sencilla o acumulándolos de forma profusa y desordenada si la forma es compleja.



(Imagen 3)

Estas características se relacionan de forma directa con los comportamientos perceptivos generales de nuestra especie, tendentes a la captación de las formas más simples en primer lugar, y al posterior análisis de los detalles como parte de un proceso mental más complejo. El niño captará en un principio la forma más general del objeto, incluyendo en ésta sus elementos básicos como parte de su configuración general. Si el objeto está formado por muchos elementos menores, el niño, incapaz de relacionar correctamente las partes con el todo, irá acumulando uno a uno los detalles –como pequeñas formas más sencillas- en detrimento de la forma global superior.

El desarrollo madurativo del niño, su contacto creciente con la realidad y su cada vez mayor comprensión de ésta hará que, de forma progresiva, vaya introduciendo detalles en las formas globales que contribuyan a su comprensión y lo lleven a la consecución de esquemas formales cada vez más completos.

Algunos autores (Estrada,1991; Luquet, 1927) hablan de la combinación de vistas diferentes de un mismo objeto como una de las características definitorias de este periodo plástico. Lowenfeld, sin embargo, la sitúa dentro de

una fase posterior que denomina “esquemática”. Lo cierto es que este recurso de representación podemos encontrarlo en niños de entre seis y nueve años, teniendo en cuenta la flexibilidad de márgenes a la que siempre debemos atenernos. En cualquier caso se trata de un intento más por parte del niño por completar y aclarar su descripción de un determinado objeto o conjunto, introduciendo más de un punto de vista de forma que puedan ser percibidos aquellos elementos que quedarían ocultos en una vista normal.

A estas características que acabamos de describir hay que añadir la valoración afectiva y la relación emocional con la realidad como otro elemento determinante (*Imagen 4*) en unas representaciones destinadas a la expresión ideográfica antes que a la representación objetiva, a lo genérico por encima de lo circunstancial.



(Imagen 4)

El color

Frente a la etapa anterior, en la que el uso del color no suele tener otros condicionantes que determinadas preferencias de la gama, en este momento el niño se encuentra inmerso en una fase en la que la forma, sobre la que acaba de adquirir control, adquiere una gran importancia. El color, en principio no es elemento prioritario en sus realizaciones pero su interés cromático irá en aumento conforme vaya creciendo. Estudios estadísticos reflejan el aumento de colores utilizados a medida que el niño va creciendo, quedando el monocromatismo relegado a los primeros momentos del garabateo, siendo residual después.



(Imagen 5)

Inicialmente la policromía será utilizada para la diferenciación formal como lo fue para la distinción de trazos en el garabateo más avanzado. Poco a poco el niño irá adquiriendo esquemas cromáticos. En un principio la adjudicación de

color a las formas vendrá determinada por criterios mecánicos o puramente subjetivos (*Imagen 5*). Al ir creciendo el niño irá adquiriendo esquemas cromáticos basados en la propia experiencia, pero previamente se ajustará a los convencionalismos más comunes: el tejado rojo, las nubes azules sobre fondo blanco, las copas de los árboles verdes y sus troncos marrones... (*Imagen 6*) Hemos visto como el desarrollo lleva consigo en el orden perceptivo y representativo la captación y reflejo de cada vez mayor número de detalles, como parte de unas capacidades intelectuales progresivamente mayores. El ámbito cromático también refleja esa complejidad siendo los niños capaces de percibir una variedad cromática cada vez mayor en los objetos y viéndose por tanto en la necesidad de utilizar un mayor número de colores para reflejarla.

No escapa este apartado al análisis de la relación entre el uso del color y los condicionantes psicológicos. No obstante estaríamos entrando en el ámbito de lo individual y por lo tanto fuera de un análisis global del tema. Parece claro que las motivaciones anteriormente expuestas son las que determinan el tratamiento cromático de los dibujos en la etapa que estamos abordando quedando un estrecho margen para otros planteamientos o justificaciones a no ser que estas hagan referencia al motivo por el que los puntos que estamos comentando no se desarrollan de la forma que hemos planteado o, teniendo en cuenta que estamos hablando de un “caso medio”, en unos márgenes razonablemente próximos.



(*Imagen 6*)

El espacio

La psicología evolutiva se ha encargado de estudiar los modos de percepción del espacio que van desarrollándose en el niño según el grado de maduración de éste. Así, en las primeras etapas de su vida su percepción espacial es sumamente limitada, hasta el punto que antes de los seis meses, los objetos sólo existen cuando los percibe, de modo que el espacio se plantearía a modo de cuadros de imágenes que existirían durante el momento de la percepción desapareciendo después. Entre los seis meses y el año y medio, se produce ese periodo de exploración del entorno, al que hicimos referencia en capítulos pasados, que permite al niño ir tomando conciencia de lo que existe a su alrededor y de la existencia de objetos como parte de ese entorno distinto de él mismo aún cuando el no los ve. Entre el año y medio y los dos años, periodo en el que empieza a interiorizar acciones, comienza a establecer relaciones espaciales simples entre los objetos y entre estos y su propio cuerpo.

Dado que a estas edades las realizaciones plásticas son prácticamente nulas, nos interesa especialmente estudiar el reflejo de su relación con el espacio en sus dibujos, hecho que comienza a partir de los dos años aproximadamente.

Piaget estructura el periodo comprendido entre los dos y los doce años, correspondiente a la etapa preoperacional (2-7 años) y de operaciones concretas (7-12 años), en tres fases de percepción del espacio por parte del niño.

Coinciden los paréntesis temporales establecidos por Piaget con los del desarrollo de la expresión plástica propuestos por Luquet: *realismo fallido*, *realismo intelectual* y *realismo visual*.

La primera fase o estadio, comprendida entre los dos y los cuatro años, se caracteriza por la percepción de las *relaciones topológicas* de las distintas formas. Es decir, que el niño no es capaz de percibir relaciones espaciales más allá de las esenciales de la forma captada, como puede ser el que sea abierta o

cerrada, cerca o lejos, ubicación general aproximada...Estas relaciones podrán ser captadas siempre que las formas percibidas sean sencillas.

El segundo estadio es el que más nos interesa pues hace referencia al periodo en que nos encontramos. Lo llama Piaget de *percepción y expresión de las relaciones euclidianas*. En este momento, entre los cuatro y los siete años el niño comienza a discernir entre relaciones espaciales más allá de las puramente topológicas, reconociendo de manera progresiva las formas geométricas y las características que las conforman. Comienzan a distinguir rectas de curvas. Reconocen el círculo y el óvalo siendo capaces de realizar estos trazados con bastante (relativa) exactitud. Distinguen y son capaces de realizar cuadrados, rectángulos y triángulos aunque en un primer momento los dibujos de estas figuras presentan formas algo redondeadas.



(Imagen 7)

Parece por tanto que el niño es capaz de percibir e interpretar las relaciones geométricas de las partes que integran las formas como el paralelismo, perpendicularidad, relaciones angulares aproximadas, igualdad y semejanza de formas, etc. La proporción y su relación con las distancias es aún un logro por conseguir. (Imagen 7)

Los sistemas de referencia con los que trabajan los niños a estas edades son aún deficientes como podemos observar cuando el niño trata de dibujar los árboles en una montaña o la chimenea en un tejado y dibuja los elementos

verticales citados perpendiculares a la base de apoyo. Estrada habla de los cinco y medio o seis años como inicio de la corrección de este hecho. Lowenfeld sin embargo, lo pospone hasta varios años después, dando este tipo de representación como una de las características de la etapa esquemática (7-9 años). Parece desde luego temprana la edad propuesta por Estrada para la corrección de estos sistemas de referencia. Lo cierto es que esta posición relativa de los objetos puede observarse en los dibujos de muchos chicos incluso en la enseñanza secundaria, si bien hemos de ser conscientes de que el mantenimiento de incorrecciones gráficas de este tipo suele ser debido a procesos de enseñanza limitados o incorrectos.

Sin embargo la característica que podríamos denominar esencial en la representación espacial del niño en este periodo es el punto de vista subjetivo del enfoque de sus dibujos y su incapacidad para representar puntos de vista ajenos. El niño, como hemos dicho, mantiene en este momento una fuerte relación emocional con su entorno y la relaciones espaciales que establece entre los distintos elementos que integran una realización artística se basan más en criterios afectivos, emocionales y conceptuales que en estructuras espaciales reales en la misma lógica representativa de todos los demás aspectos plásticos trabajados.

La figura humana

Ya hemos comentado como el desarrollo plástico del niño sigue una evolución visualmente lógica en la que sus propias realizaciones y logros sirven de base y estímulo para las siguientes (Kellog, 1979). En este proceso los mandalas, en combinación con algunos garabatos básicos, dan lugar a los soles y estos, tras la introducción de elementos en su interior, a los soles con cara o, al alargar algunos de sus rayos, a los soles humanos. A partir de aquí, la figura humana surge, en principio como una figura mandaloide con trazos en su parte superior y brazos y piernas surgiendo de la cabeza. Posteriormente desaparecerán los trazos superiores y los brazos.

Este hecho dará lugar a múltiples interpretaciones. Para Lowenfeld es una expresión del individualismo dominante en esa edad (cuatro años). Las teorías psicoanalíticas achacan la ausencia de brazos a carencias afectivas. Para Rhoda Kellog, sin embargo, no se trata más que la aplicación de un criterio estético temporal prácticamente universal. En cualquier caso, lo cierto es que el hecho de que este dibujo se dé de esta manera en casi todos los niños en un momento determinado, pone bastante en entredicho la teoría de la carencia afectiva.



(Imagen 8)

La omisión de las piernas es muy infrecuente y no existe un criterio común que la justifique.

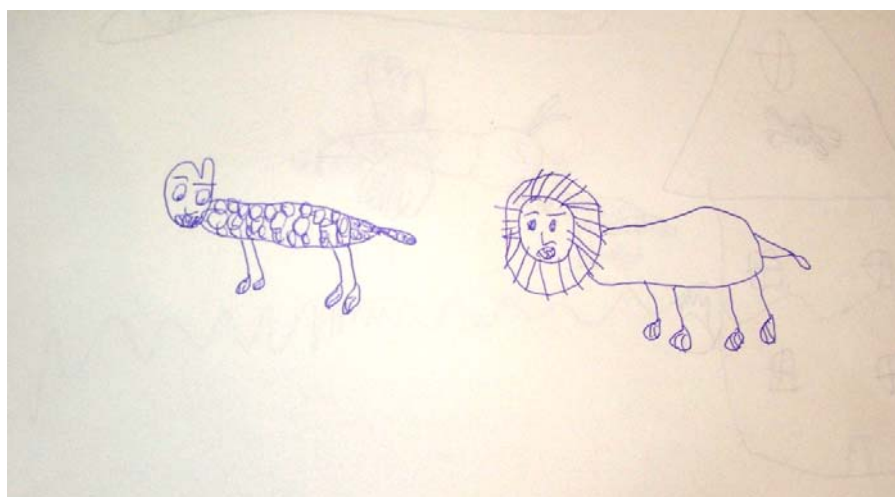
No obstante, parece necesario apuntar la necesidad de huir de interpretaciones axiomáticas o quizá alejar de nosotros la necesidad de justificar cada una de las peculiaridades de los dibujos de los niños según interpretaciones estrictas o unidireccionales que condicionen la observación bajo teorías que encorsetan nuestro criterio y pueden acabar por afectar el objeto observado.

Para Lowenfeld el niño se dibuja a sí mismo desde una visión interior, lo que justifica la falta de realismo de los primeros “renacuajos”. Parece, sin embargo, más adecuado hablar, como lo hacen Luquet o Widlöcher, de una

representación conceptual o ejemplar, en la que el niño introduce aquellos elementos necesarios para expresar conceptualmente la idea de persona dentro de las características de simplicidad perceptiva y representativa ya comentadas. El desarrollo intelectual y la capacidad de captación de detalles le llevará a la introducción de un, cada vez mayor número de elementos, que le hará ir variando sus dibujos durante toda la etapa, hasta llegar a crear un esquema personal hacia los seis años. Luquet plantea el concepto de *tipo*, refiriéndose a éste como la forma que establece el niño para la representación de un objeto. Esta forma está basada en un *modelo interior* establecido, lo suficientemente claro para ser representado. Este tipo sufrirá una evolución, determinada tanto por mutaciones casuales como por el proceso natural de maduración físico y psíquico.

Animales y vegetación

Parece claro que la representación de los animales parte de la figura humana. Basta con cambiar la posición y disposición de los elementos de vertical a horizontal. A esta figura se le irán añadiendo orejas, manchas, cola... antes de variaciones formales más complejas. (*Imagen 9*)



(Imagen 9)

La realización de las primeras flores surge obviamente a partir de las representaciones solares de las que las separa apenas el cromatismo aplicado (*Imagen 10*). Los árboles son creados igualmente a partir de garabatos previos, con una finalidad expresiva conceptual clara que hace que el niño se despreocupe del tamaño y las proporciones entre copa y tronco (*Imagen 11*). Parece común que el niño mantenga estos patrones expresivos si no se le incentiva de forma adecuada, de manera que puede llegar a edades relativamente avanzadas manteniendo estructuras que desde el punto de vista intelectual ya han sido superadas pero que no han tenido su reflejo en el ámbito artístico.



(Imagen 10)



(Imagen 11)

Casas y medios de transporte

El dibujo de las casas surge de la combinación de diagramas variados, que dan lugar a las estructuras típicas y universales de todos conocidas.



(Imagen 12)

Los medios de transporte representados son los habituales: coches, barcos, trenes, aviones y cohetes. Su realización parte de combinaciones y agregados sencillos y, como en todas las realizaciones, irán incorporando mayor número de detalles conforme avance la capacidad del niño para captarlos.

Motivación, y criterios de actuación

Como en todas estas primeras etapas de su vida artística, nuestra implicación y participación de sus ilusiones creativas y sus emociones, serán el mejor incentivo para motivar al pequeño. Debemos alejarnos de ambientes rígidos procurando crear un marco creativo organizado pero con un amplio margen de flexibilidad.

El aspecto más importante en el que debemos poner énfasis en esta etapa es el perceptivo, pues el niño está en pleno desarrollo en este ámbito y tenemos la posibilidad de potenciarlo. Por ello es importante llamar su atención de forma constante sobre determinadas percepciones, no sólo visuales sino también sonoras, olfativas, táctiles, etc.

La estimulación de la percepción ha de hacerse a partir del propio “yo”- recordemos el egocentrismo que aún le caracteriza-, procurando la toma de conciencia de sí mismo y del ambiente que le rodea. Como planteamientos concretos podemos proponer el conocimiento del propio cuerpo:

Lowenfeld ya sugirió en su momento un ejemplo que, a pesar del tiempo transcurrido, puede servirnos para ilustrar esa estimulación a la que hacemos referencia: “me lavo los dientes por la mañana”. El niño, que habitualmente dibuja la boca con un simple trazo, al intentar representar esta actividad, toma conciencia de otros elementos –los dientes-, que también tienen cabida como reflejo de la realidad que intenta representar. “Me peino”, “lavo mis orejas”, “me pongo la ropa”... serían otras opciones; en realidad cualquiera que le haga percibir e interiorizar otros elementos (detalles) que forman parte de sí mismo y de los demás. El comentario común de los elementos “descubiertos” contribuirá a dar a conocer las diferencias y cosas en común que cada niño tiene con sus compañeros, y por tanto le irán haciendo partícipe y conocedor del ambiente que le rodea.

Buscaremos siempre que los temas estén relacionados con el propio niño, siendo preferente la representación de la figura humana, como hemos visto anteriormente. El tema de la familia o de los compañeros u otros grupos en los que se haya integrado contribuirán a que, siendo él partícipe de la

representación, busque las relaciones espaciales y de tamaño entre los distintos elementos. Será muy común que surjan temas de forma espontánea a partir de situaciones que los propios niños han vivido y que comentan en clase.

Los materiales han de ser aquellos que presenten menos limitaciones de espacio y situación, quedando a nuestro criterio la selección de los más adecuados en cada momento. No obstante, como veremos más adelante, podemos, a partir de estos sistemas de estimulación basados en el desarrollo autónomo, intervenir sobre otros que contribuyan al desarrollo gráfico específico a partir de modelos siempre adecuados al momento evolutivo en el que nos encontramos.

TERCERA ETAPA DE DESARROLLO

Dependiendo de los autores en los que nos basemos, esta etapa puede recibir distintos nombres. Para Luquet, a los siete años, el niño entra en un periodo de transición del realismo intelectual al realismo visual, que acabará cuando entre definitivamente en esta última fase a los 12 años. Para Lowenfeld a los siete años el niño entra en la que él llama Etapa Esquemática, que abarca hasta los nueve años de edad. Ambas clasificaciones coinciden en gran medida en sus planteamientos.

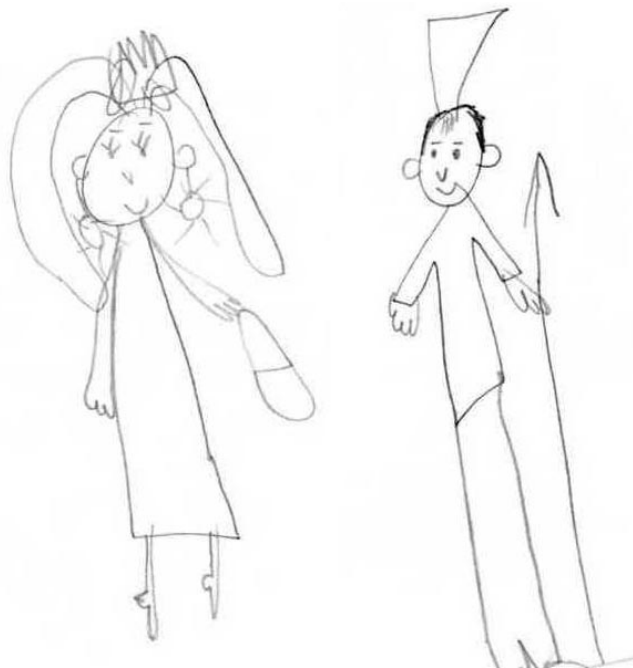
En esta etapa, el niño pasa efectivamente del realismo intelectual y conceptual que había caracterizado el periodo anterior, a un realismo visual basado en la experiencia perceptiva pero no abandona aun de forma definitiva aquella relación emocional establecida con la realidad que le rodea en el periodo anterior, ni la utilización de recursos visuales no objetivos destinados a una representación más completa. Percepción y experiencia hacen que el niño alcance en sus representaciones esquemas definidos de los elementos que le rodean, entendiéndolo como *esquema* el concepto gráfico de un objeto al que el niño ha llegado y que representa su conocimiento sobre el mismo. Este esquema viene determinado por la experiencia perceptiva y el desarrollo intelectual y en función de estos parámetros será más rico o más pobre. El hecho de estar apoyado en la experiencia convierte a estos esquemas en

conceptos variables. La experiencia, junto al desarrollo intelectual, harán que se vayan completando y enriqueciendo y, en ocasiones, modificando.

El esquema humano

Lo comentado anteriormente es aplicable, lógicamente, al esquema humano. El niño realiza, ya al final de la etapa anterior, una representación gráfica relativamente estable del ser humano que durante esta etapa irá variando y enriqueciéndose.

Suelen usar figuras geométricas, teniendo cada parte del cuerpo su forma específica (cabeza-círculo, brazos- rectángulos...), lo que se ha dado en llamar geometrismo aditivo. A veces esas formas geométricas van asociadas a diferencias sexuales (triángulo para chicas, rectángulo para chicos...)(Imagen 13).



(Imagen 13)

Durante esta etapa será frecuente encontrar representaciones del rostro de perfil sin que esto deba suponer un avance respecto a la representación frontal. Será también común encontrar representaciones mixtas, en las que, como en el antiguo Egipto, aparezca el cuerpo de frente y el rostro de perfil.

Las orejas no siempre aparecen, probablemente por una consideración estética. Es también frecuente que determinados rasgos físicos estén asociados a un sexo determinado, como los labios y pestañas para las representaciones femeninas.

Representación espacial

La representación espacial en esta etapa se caracteriza por el establecimiento de relaciones objetivas entre los distintos elementos. Estas relaciones se articulan en torno a un elemento fundamental: la línea de base. Esta representa el suelo y puede aparecer o no aparecer y estar implícita al representarse los distintos objetos del dibujo a una misma altura. Aparece también otra línea que llamaremos de cielo, en la parte superior y considerablemente más gruesa que la anterior. En ocasiones esta última se sustituye por representaciones de nubes, el sol, pájaros...

Si la línea de base representa una superficie irregular, los objetos aparecerán perpendiculares a ésta, al menos en un primer momento (*Imagen 14*).



(Imagen 14)

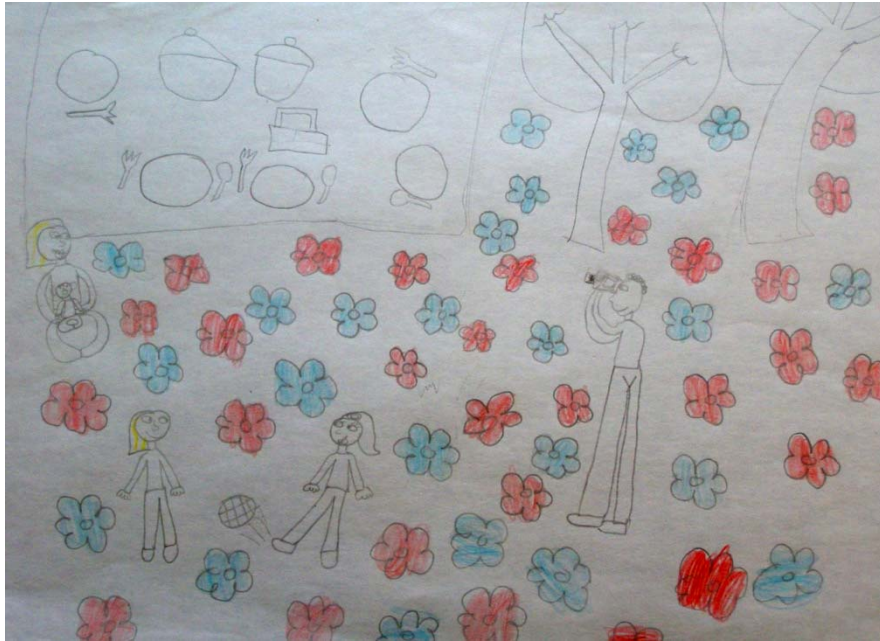
A veces se intenta representar la profundidad del espacio mediante la inclusión de una segunda línea de base. Sin embargo los objetos que aparecen sobre ésta no reducen su tamaño (*Imagen 15*). La reducción de tamaño según la lejanía, es un logro que no suele darse hasta aproximadamente los ocho años.



(Imagen 15)

Otra representación característica de esta etapa es el llamado *doblado*. Consiste en representar, cuando en el dibujo aparece un elemento plano central como una carretera, camino o río, los elementos situados a un lado y a otro en oposición, como reflejados en un espejo.

Sigue siendo frecuente en esta etapa la combinación de vistas distintas ya comentada en la etapa anterior.



(Imagen 16) Obsérvese el mantenimiento de la combinación de vistas (plantas y alzados), al tiempo que el esquema humano combina ya vistas de perfil y frontales iniciándose el establecimiento de comunicación entre las distintas figuras.

Otra representación muy común es el llamado dibujo transparente o de rayos X (Imagen 17), en el que se representa el exterior e interior de un mismo objeto (una casa, un coche...).



(Imagen 17)

En esta etapa, en ocasiones, el niño realiza representaciones espacio-temporales con el fin de contar hechos sucesivos acaecidos en un periodo determinado. Esto pueden hacerlo bien acumulando en un mismo dibujo distintas escenas sin orden temporal u ordenando temporalmente una serie de escenas, como si fuera un cómic, que pueden estar separadas o no por una línea.

Modificaciones del esquema

Según las experiencias o la intención representativa, el esquema puede sufrir variaciones. Estas suelen manifestarse con la exageración de las partes que considera más importantes y reducción o desaparición de aquellas con menor significación. A veces cambian los símbolos con que representan determinados conceptos.

Cuando hacen representaciones de grupo (familia, amigos...) las dimensiones relativas pueden ir determinadas por varios condicionantes como pueden ser el papel que desempeña cada uno en el grupo, la afectividad, el miedo...por lo que hay que ser prudente a la hora de valorar o interpretar las variaciones de tamaño. También la situación en el papel puede variar en función de la valoración afectiva.(Imagen 18)



(Imagen 18)

El color

Igual que con otras cuestiones, el color se ajusta también a esquemas que como en otros casos están basados en las experiencias.

En principio se ajustan los colores típicos como el verde de las copas de los árboles, el marrón de los troncos, tejados rojos, cielo azul...poco a poco, los niños irán siendo capaces de captar y representar más matices dentro de los colores que normalmente utilizan.

CREATIVIDAD: IMPORTANCIA Y DESARROLLO

A la hora de abordar el tema de la creatividad es importante partir de una idea clara de lo que este concepto significa. Son muchos los autores y estudiosos que han abordado este tema. Veamos que es la creatividad para alguno de ellos y saquemos a partir de ahí nuestras propias conclusiones:

“La capacidad creadora es definida como un comportamiento constructivo, productivo, que se manifiesta en la acción o en la realización...debe ser, básicamente, una contribución del individuo.” (Lowenfeld, 1947)

“La creatividad es la capacidad para engendrar algo nuevo, ya sea un producto, una técnica, un modo de enfocar la realidad....la creatividad impulsa a salirse de los cauces trillados, a romper convenciones, las ideas estereotipadas, los modos generalizados de pensar y actuar”. (Gervilla, 1986)

Vemos la coincidencia en las diferentes definiciones al considerar la creatividad como una capacidad de generación de modos y comportamientos de búsqueda, de caminos, de enfoques diferentes, que lleven a soluciones distintas a las habituales.

La creatividad va asociada a otros conceptos, fundamentalmente los de curiosidad e inconformidad. Inevitablemente, un individuo debe buscar para encontrar, debe sentirse atraído, no sólo por la consecución de un fin determinado sino por el proceso de exploración de posibilidades para iniciar la investigación de los distintos caminos. La persona curiosa no solamente desea saber sino que disfruta con la búsqueda de esos conocimientos. Podemos considerar pues, la curiosidad como un motor necesario para el proceso creativo. El pensamiento creativo precisa necesariamente de la curiosidad para

ponerse en marcha, por lo que podemos decir que un individuo creativo ha de ser de forma paralela, un individuo curioso.

En este sentido, podemos decir que todos los niños poseen una curiosidad innata, necesaria para su desarrollo. Sus búsquedas, exploraciones y a menudo interminables preguntas están destinadas a saciar su lógica sed de comprensión de cuanto les rodea. Por ello no es necesaria una motivación especial para que un niño se comporte de forma creativa; debemos preocuparnos más por evitar las posibles restricciones que el ambiente o el entorno puedan imponer a los caminos de exploración e indagación natural del niño.

Otro de los conceptos que a menudo se asocia con creatividad es el de inconformismo. Efectivamente, ha de existir en lo mental más que en lo social, la necesidad de salir de los caminos habituales y de encontrar soluciones distintas a las cotidianas para llegar a procesos y soluciones creativas. Lowenfeld nos habla de este tema con cierto miedo al plantear los términos de conformidad e inconformidad, preocupado con que en nuestro fomento del pensamiento creativo promovamos actitudes que impliquen la salida del niño del contexto normativo social básico. Por ello hace hincapié en diferenciar entre inconformismo mental como búsqueda de caminos y soluciones distintas de los habituales para problemas concretos, e inconformismo social como desacuerdo con las normas “elementales” de comportamiento del individuo, entendiendo estas como las que nos permiten la coexistencia organizada y que son susceptibles de ser cambiadas por aquellos a quienes afectan.

El pensamiento creativo

A partir de 1950, Guilford comenzó a forjar una teoría sobre la estructura del funcionamiento intelectual que aún hoy, en sus propuestas fundamentales, sigue siendo aceptada. Propone Guilford (1959) que en el proceso mental hay cinco operaciones diferentes que serían conocimiento, memoria, producción convergente, producción divergente y evaluación. La creatividad estaría directamente asociada al pensamiento divergente. Este, a diferencia de la

producción convergente, ante una pregunta o problema plantea varias soluciones posibles y no una respuesta concreta y específica como el proceso convergente. Esta estructura hace que los problemas planteados sean observados desde diferentes puntos de vista, implicando una actividad mental dinámica y por tanto imaginativa.

Lógicamente, hay preguntas y problemas que se prestan a ser resueltos mediante procesos convergentes mientras otros son más apropiados para la forma divergente: ¿Qué colores forman el círculo cromático? o ¿Cuál es el aglutinante en la pintura al óleo? serían cuestiones conceptuales con una respuesta concreta; sin embargo propuestas de tipo expresivo o afectivo permiten, en el campo de la plástica, poner en marcha procesos dinámicos y flexibles de tipo divergente.

La creatividad también se relaciona con dos factores, considerados de forma generalizada como parte integrante del pensamiento creador. Por una parte el llamado “factor de fluidez” que no es otra cosa que la capacidad para concebir un número importante de ideas en relación a un tema determinado. En este sentido está enfocado el test de los círculos, en el que, a partir de una serie estas figuras debemos superponer o realizar dibujos basados en su contorno.

Otro factor sería el de la “flexibilidad de pensamiento”, es decir la capacidad para variar el enfoque que se hace de un problema ofreciendo por tanto respuestas o soluciones diferentes a las habituales. Este factor está directamente relacionado con el pensamiento divergente. Cuando proponemos a un grupo de alumnos que asignen usos diferentes a un objeto determinado, lo normal es que la mayoría de las respuestas se sitúen en un contexto más o menos rígido, directamente relacionado con el uso habitual de dicho objeto o con sus características más destacadas u obvias. Pero siempre habrá propuestas en las que haya una modificación sustancial del uso del objeto, no relacionado con los tópicos generales. Esas propuestas reflejarán la flexibilidad de pensamiento a la que hacíamos referencia.

Eisner (1995) distingue cinco conductas creadoras que se manifiestan tanto en el ámbito artístico como en otras tareas o funciones desempeñadas por el hombre:

- La *ampliación de límites* determinados por la cultura de contexto, rompiendo los usos definidos de los objetos, reutilizándolos en distinto contexto y con distinta función. Coincidiría con el ya comentado factor de flexibilidad.

- La *invención*, entendida como la reutilización de lo ya conocido, no solamente ampliando los límites definidos, sino llevando a cabo una reorganización, una reestructuración, que le lleva a generar nuevos objetos que, a su vez pueden llegar a generar nuevos límites.

- La ruptura de límites, entendida como “el rechazo o revocación de concepciones aceptadas y la problematización de lo dado”. En este tipo de conducta juegan un papel especialmente activo la intuición y la imaginación. Sería la conducta más relacionada con la creación artística del arte moderno.

- Organización estética, entendida como el reordenamiento de formas ya existentes con fines de mejora visual o compositiva.

Para Tatarikiewick (1993) el elemento que define lo creativo es la *novedad*, sin embargo, no siempre que aparece ésta se está ante un acto creativo. Matiza el concepto, graduándolo en función del grado de actuación sobre el objeto tratado, si afecta a la totalidad a parte de ella; aspectos cualitativos como aquellos en los que ha residido lo novedoso, si ha sido el estilo, el método, la técnica...; el origen, pues la novedad puede surgir del azar, de la intención específica, de forma espontánea o medida...; y por último los efectos que la novedad puede generar, pues puede ser neutra o anodina, o afectar a un grupo humano amplio.

Basándose en las distintas investigaciones existentes sobre el tema, De la Torre (1984) nos indica los pasos en los que se organiza el proceso de creación:

- Percepción. Planteamiento de una necesidad o un problema que necesite una solución.

- Incubación. Parte del proceso que podemos relacionar con la inspiración.
- Iluminación. Relacionada con el proceso de realización.
- Evaluación y verificación. Comprobación de que el resultado obtenido es el más adecuado al problema planteado.

Como vemos son muchos los estudios realizados sobre el tema, de los que aquí mostramos tan solo una parte con el fin de dar una idea general de lo que podemos entender por pensamiento creativo. Existe un número elevado de investigaciones sobre este tema, por lo que recomendamos, dada la importancia de éste en el ámbito de la plástica infantil, la constante actualización.

Teorías sobre el pensamiento creativo

Podemos decir que la alocución de Guilford en 1950 ante la Asociación Americana de Psicología, acerca de la creatividad, marca el comienzo de una intensa actividad investigadora alrededor de este tema, que aún sigue viva en la actualidad. La razón más importante por la que despertó tal interés fue el sistema educativo y sus criterios de valoración intelectual en los que en ningún caso entraba el pensamiento creativo.

Sin embargo, la creatividad no ha sido un fenómeno ignorado a lo largo de la historia. Elliot nos plantea la existencia de dos conceptos opuestos: el primero de ellos es el tradicional, que considera el acto creativo como la extracción de algo a partir de la nada. En principio, esa facultad era exclusivamente divina; Dios era la única entidad con capacidad creadora. A partir del siglo XIX el hombre asume también esa capacidad, que adquiere como un “don divino”. Los planteamientos acerca del pensamiento creativo cambian con la llegada del siglo XX. Tatarckiewick nos habla del “pancreacionismo”, como la utilización de la creatividad en todos los ámbitos de actuación del ser humano, cuando el hombre no se limita a repetir o imitar, cuando aporta algo de sí mismo. Los años 50 y 60 marcan de forma definitiva un cambio de concepto, sobre todo a

partir del momento citado al inicio de este apartado. La creatividad pasa a ser la capacidad para la resolución de problemas para los que procedimientos y técnicas ya conocidos se muestran incapaces. Nuevos conceptos entrarán en las distintas definiciones mientras otros salen, son matizados o multiplican sus significados.

Hernández (1997; citado en Morales, 2001:45) nos resume las teorías de interpretación de la actividad creativa en tres grandes grupos:

- Culturalista: considera la creatividad como una construcción histórico-social”.
- Innatista: la considera una cualidad innata a algunos seres humanos.
- Constructivista: en línea con esta perspectiva, considera el acto creativo como un complejo proceso mental productivo.

Lo que desde luego es claro es que la creatividad queda situada en el terreno de la mente humana, en la que desde luego tiene un decisivo papel el contexto de actuación.

Análisis y desarrollo de la creatividad

Desde entonces han surgido innumerables test psicométricos dentro de investigaciones con distintos enfoques: valoración del pensamiento creativo como factor de éxito escolar (tanto como el CI) (Getzels y Jackson, 1962); otros destinados a establecer la relación entre creatividad e inteligencia y la capacidad de cualquiera de estos dos parámetros para predecir el éxito escolar (Wallach y Kogan, 1964; Wallach y Wing, 1968). Lo cierto es que la psicometría en este campo parece decir poco sobre el desarrollo o aplicación del concepto estudiado en la vida real.

Probablemente, uno de los estudios más fiables sea el *Minnesota test of creative thinking*, de Torrance (1966). Las conclusiones más significativas hacen referencia al desarrollo creativo en los niños. Torrance observa como existe un aumento constante de la creatividad ente los cinco y los ocho años produciéndose a continuación, a los nueve, una bajada importante que vuelve a

repetirse tras un nuevo periodo de crecimiento a los doce años. Otros investigadores citados por Torrance hablan de otro periodo de depresión creativa a los cinco años.

La propuesta de estos momentos de depresión creativa la justifica el autor con los momentos de cambio: de escuela infantil a primaria, el cambio de ciclo y el paso a la enseñanza secundaria. La disminución de la actividad creativa estaría producida por la tensión de la adaptación a las nuevas circunstancias y la pérdida de seguridad que implica un cambio de estas características.

En este mismo sentido nos habla Gardner (1987), que plantea un desarrollo estético en forma de U. Para este autor la depresión creativa se produce al tiempo y como consecuencia de la pérdida de espontaneidad del arte infantil – es decir, cuando este deja de serlo – , a la vez que la puesta en práctica o planteamiento de nuevas técnicas de trabajo contribuye a la disminución de la actividad creativa.

Dentro, también, del ámbito del arte infantil nos encontramos con otros métodos de detección precoz como el de Clarck y Zimmerman (1992). Las conclusiones de sus estudios llevan a caracterizar a los individuos dotados con una creatividad artística por encima de la media como poseedores de una gran habilidad para el dibujo, mostrando altas capacidades cognitivas e intensa afectividad, e impulsados por un gran interés y motivación.

Parece ser que el potencial creativo – según se desprende de los resultados de los distintos estudios psicométricos -, se encuentra en todos nosotros, como una cualidad más, al igual que la inteligencia o el peso. El desarrollo de este potencial dependerá tanto de los intereses del individuo como de que se den las condiciones adecuadas para aumentarlo mediante técnicas adecuadas, motivación y trabajo¹. Podríamos considerar, en este sentido, personas creativas a aquellas que tuvieran un potencial creativo por encima de la media.

De los estudios anteriormente citados parece desprenderse que no existe una relación directa entre creatividad e inteligencia sino que se trata de dos

¹ Weisberg (1986)

características independientes. Otra de las conclusiones a las que podemos llegar es que el comportamiento y resultados ante un test no parece, al menos en lo referente al potencial creativo, poder volcarse en actitudes vitales cotidianas. También se plantean los estudios en este campo ideas como las de talento y de nuevo su relación con creatividad e inteligencia, con las implicaciones y matices que supone la existencia de niños prodigio e *idiots savants*, o los resultados de un entrenamiento instrumental amplio igualmente llamativo y generador también de precocidad. Los resultados de estos estudios parecen apuntar a la idea de talento como predisposición que precisa de unas condiciones ambientales, familiares, sociales, una preparación técnica apropiada y una motivación adecuada, lo que implica que no todos los individuos con predisposición lograrán manifestar su talento.

La creatividad en la escuela

Sabemos que la escuela actual centra sus esfuerzos de forma evidente sobre los aspectos convergentes del pensamiento. Incluso cuando se llevan a cabo propuestas o planteamientos destinados a impulsar el potencial creativo de los niños, las actividades suelen estar equivocadamente apoyadas sobre estructuras que necesariamente inciden de nuevo sobre los aspectos convergentes, generando resultados quizá estéticamente llamativos pero no efectivamente creativos.

Lowenfeld basó sus trabajos de investigación del dibujo infantil precisamente en el desarrollo de la capacidad creadora. Y ¿por qué este afán en desarrollar esta capacidad? El mismo autor nos da respuesta: el desarrollo creativo es más fácilmente estimulable desde la plástica por las características expresivas intrínsecas a este campo, así como por la ausencia de límites previos en el ámbito de la expresión plástica infantil. El desarrollo de la creatividad en este espacio llevará consigo un desarrollo creativo global en todos los ámbitos de actuación del individuo, con lo que esto supone para su formación, desarrollo y crecimiento personal.

En este sentido se manifiesta De la Torre (1995), que considera el desarrollo del pensamiento creativo como “un derecho universal e inalienable” y como “un factor fundamental de la mejora individual y colectiva”. Howard Gardner centra la importancia del aprendizaje creativo dentro de la Educación Infantil y los primeros años de Primaria, sin embargo, aun siendo conscientes de que es este periodo el decisivo en el desarrollo de la capacidad creadora, no podemos negar la posibilidad de incentivar ésta en momentos posteriores, normalmente como intento de compensar las deficiencias previas. Se trataría sin duda de una labor más costosa y de resultados menos llamativos, pero posible y, en ocasiones, necesaria. Como dice Rosario Gutiérrez (2002) *“la creación artística no depende sólo de la habilidad manual, sino también de los aspectos cualitativos de la inteligencia que toman parte en la actividad de crear. En este sentido, la creación artística (infantil y adulta) tiene la capacidad de aglutinar dentro de un mismo proceso distintos indicadores de desarrollo como son, entre otros, los perceptivos, los cognitivos, los afectivos y los estéticos, y es precisamente en ese carácter integrador donde radican, a mi juicio, los beneficios educativos del arte”*. Según las teorías de Lowenfeld, si queremos que la actividad artística sea realmente capaz de generar esta interactividad intelectual, necesitamos que la producción del niño sea autónoma, pues la tan frecuente reproducción de formas previamente elaboradas por adultos no genera ningún tipo de interacción ya que el lenguaje utilizado no articula sus propios pensamientos, no genera estrategias de actuación, no pone en activo el universo simbólico propio, siendo además expresiones ajenas al nivel de desarrollo y a sus intereses. Sin embargo esta propuesta de autonomía creativa basada casi exclusivamente en el proceso de maduración espontánea ha sido revisado con trabajos posteriores como los de Betty Edwards (1984) que trata de recuperar la esencia educativa de los modelos tradicionales que intentaban enseñar al niño a dibujar de forma realista, modificadas a través de actividades como el dibujo de modelos invertidos, representación de los contornos vacíos o espacios negativos. En este caso, el objetivo buscado no es aquel de enseñar a ver y a controlar los movimientos como el de activar las funciones del hemisferio cerebral derecho.

Esto no implica necesariamente un rechazo a las teorías previas a las que hacía referencia. Es posible e incluso necesario articular un método basado en el conocimiento y potenciación del desarrollo autónomo unido a una mejora de las capacidades de actuación en función del momento evolutivo y las posibilidades individuales. Esto no ha de suponer un freno al desarrollo creativo si partimos de la base, no de la alternancia sino de la coordinación de actividades de manera que se potencie de forma organizada el desarrollo madurativo natural, la creatividad asociada a cada momento y la estimulación de las capacidades cerebrales relacionadas. Lógicamente existe la necesidad de conocer y comprender los procesos del desarrollo plástico para adecuar sus actuaciones a las capacidades y características de cada momento. El problema más criticado, a partir de mediados del siglo XX, al método tradicional de láminas, ha sido el hecho de que plantean modelos que por una parte pautan las referencias gráficas que utilizará el niño en su desarrollo gráfico-plástico encorsetando su crecimiento creativo, y por otro lado la circunstancia de que la representación de estos modelos no esté al alcance del niño en ese momento y su incapacidad para reproducirlo genere frustración y abandono. Sin embargo el sistema de Edwards y otros posteriores no plantean este tipo de problemas al no basarse necesariamente en modelos gráficos reconocibles sino en sus formas desprovistas de contenido representativo.

Por todo ello, para la planificación de las actividades debemos tener en cuenta, en primer lugar, el momento de desarrollo. Deben ser actividades relacionadas con sus propias experiencias y conocimientos por lo que dentro de la motivación de una actividad artística puede entrar una actividad previa programada con ese fin o bien servirse de una actividad cotidiana. Debemos planificar el desarrollo en el espacio y en el tiempo, buscando materiales y técnicas que puedan igualmente estimular o incentivar su actividad plástica, por su atractivo, su novedad o su relación directa con la actividad motivadora. Dentro de la estimulación lógicamente está la estimulación oral básica pero no debemos olvidarnos de la dramatización que revive la experiencia, la utilización de objetos relacionados...Las preguntas y comentarios que forman parte de la estimulación oral han de hacer referencia a todos los órdenes que luego se

activan en la realización plástica: preguntas de orden emocional, estético, sensitivo...A partir de ese momento podemos intervenir a través de otros sistemas de estimulación que impliquen la aparición de los modelos gráficos citados que actúen sobre el desarrollo específico de las funciones y capacidades cerebrales a las que Edwards hace referencia.

DIBUJO Y PERSONALIDAD

El término proyectivo, con la interpretación en este contexto en el que nos movemos, proviene del psicoanálisis, quedando definido como la transferencia inducida a otro plano de aquello que conscientemente no somos capaces de reconocer o de aceptar en nosotros. Lógicamente, cuando hablamos del valor proyectivo de los dibujos infantiles no estamos trabajando sobre la base de una resistencia objetiva por parte del sujeto a reconocer circunstancias o problemas determinados, sino sobre el hecho de que el dibujo puede proporcionarnos, en tanto que canal de comunicación y de expresión, información valiosa y objetiva sobre determinados rasgos de personalidad del niño que, de otro modo nos sería imposible obtener.

Podríamos separar la información que proporciona el dibujo sobre la personalidad del sujeto, en varios planos. Por una parte el **valor expresivo** del dibujo, determinado por el gesto gráfico, la elección del color y las formas...que reflejan en su totalidad el estado emocional del sujeto en el momento de su realización. El estilo de la representación, en su conjunto, nos ofrece unas características singulares, reflejo de la visión de la realidad que tiene el niño. Es aquí donde reside el **valor proyectivo** del dibujo. Por otra parte, al ser el dibujo infantil fruto de una intensa relación emocional con la realidad, reflejará su valoración, su preocupaciones y preferencias, residiendo aquí el **valor narrativo**. Por último, el dibujo refleja cuestiones inconscientes, pensamientos, sentimientos...no conocidos en el plano consciente por el sujeto. Estamos hablando, obviamente, del **aspecto psicoanalítico**.

Debemos tener en cuenta, no obstante, que si bien todo dibujo se presta al análisis, tanto desde este punto de vista como desde otras perspectivas, estamos hablando ahora de un tema arriesgado que exige coherencia, profesionalidad y contraste. Obviamente, algunos rasgos de los dibujos, del gesto, del color, etc., nos llevan a consideraciones lógicas sobre rasgos amplios y bien definidos de la personalidad del individuo, pero un análisis más

detallado, que tenga como consecuencia una definición más exhaustiva del carácter y personalidad, y que pueda servir de apoyo para la detección de determinados problemas y su tratamiento, ha de ser necesariamente contrastado con otras pruebas y fruto de una observación y estudio profundo y riguroso.

Algunas consideraciones sobre el valor expresivo del dibujo

Trazo, forma y espacio

El gesto gráfico podría ser el primer objeto de nuestro comentario. Sabemos que el tipo de trazo de un dibujo refleja, tanto en el niño como en el adulto, el estado emocional, en el momento en que se lleva a cabo la realización. Esto es una obviedad que nosotros mismos podemos percibir al dibujar o al escribir. Sin embargo la información que nos proporciona la observación del gesto gráfico no es especialmente relevante, pues esos mismos datos pueden ser obtenidos mediante la observación de otros rasgos del comportamiento.

Otro interesante aspecto del dibujo es la utilización del espacio. Son muchas las teorías a este respecto. Es frecuentemente citada la teoría de Pulver (1953) respecto al valor simbólico de la distribución espacial del dibujo. Según este autor podemos dividir el dibujo en tres zonas horizontales y dos verticales. La zona superior simboliza el ideal, la media lo cotidiano y la inferior lo más primitivo que hay en nosotros. De las dos zonas verticales la derecha representa el futuro y la izquierda el pasado. Widlöcher habla de horóscopo gráfico al referirse a esta teoría, y realmente parece muy discutible ese valor simbólico general atribuido a esas zonas concretas. Parece descuidarse que la simbolización gráfica puede estar a veces más centrada en el proceso o en los comentarios paralelos, y respecto a la temporización pasado- futuro, es perfectamente identificable con el recurso narrativo gráfico habitual que, por otra parte, puede considerarse sin duda como una simbolización, como lo es cualquier código gráfico.

Rose Alschuler y Berta Weiss Hattwick (1947) analizan la cantidad de espacio utilizada. Así la utilización de la totalidad del espacio y la propensión a

la superación de los límites del marco como un reflejo de inmadurez. La utilización de una pequeña parte del espacio, distinta del centro sería síntoma de desequilibrio. El uso de la parte superior sería reflejo de orgullo, mientras que la inferior mostraría estabilidad y arraigo.

También estudiaron estas autoras otros aspectos como la disposición de los trazos en el espacio. Su articulación en direcciones determinadas es característica de espíritus decididos mientras que la diseminación de trazos es propia de personas impulsivas. Manchas pequeñas y puntos son reflejo de meticulosidad. El estudio, más amplio y minucioso, también nos habla del predominio de rectas (realismo, competitividad, agresividad, organización, iniciativa); curvas (sensibilidad, imaginación, inseguridad); círculos (inmadurez, feminidad); equilibrio entre unas y otras (equilibrio y autocontrol); verticales (virilidad, actividad, extroversión); horizontales, poco frecuente (conflictos psicológicos). En cualquier caso lo aquí expuesto no es, obviamente, sino una simplificación.

Como vemos, la mayoría de las características atribuidas a las distintas disposiciones se corresponden con aquello que se podría intuir, al menos en algunos casos, a partir del propio sentido común. En cualquier caso es importante acotar los campos de estudio a las disciplinas adecuadas a cada uno de ellos, evitando la intromisión en ámbitos que pueden quedar fuera de nuestros conocimientos y derivar así en conclusiones no sustentadas en bases lo suficientemente sólidas y que, por tanto, den lugar a resultados que pueden ser erróneos en ámbitos que son especialmente sensibles y delicados.

El color

El color tiene en sí mismo un valor expresivo, de forma autónoma y en relación con otros colores o con las formas en las que se insertan. Esta expresividad del color es un recurso más en la creación plástica, que contribuye a la expresión global de la obra. Esta expresividad del color parece venir determinada por asociaciones y correspondencias naturales: así los colores cálidos se hallan unidos a la sangre o al fuego y, con estos elementos,

a aquello que representan. Igualmente, los efectos sedantes o relajantes del verde o el azul parecen provenir de las obvias asociaciones naturales con el mar o la vegetación. Esta relación natural se hace más patente en la tradicional clasificación de colores fríos y cálidos. Esta misma relación natural, al tiempo que afirma el valor expresivo del color, ha contribuido a forjar su simbolismo, que es efectivamente universal y perenne como lo es el hecho natural. Podríamos extendernos sobre este tema concretando valores, asociaciones y simbolismos pero quizá nos saldríamos del tema que nos ocupa. De todo ello, lo que venimos a deducir es que el uso del color lo determinan las necesidades expresivas, representativas o sensibles. Por ello, es lógico pensar que determinados caracteres hagan uso frecuente de determinadas gamas porque estas se ajustan a su estado emocional e intención expresiva. Al igual que hemos comentado anteriormente, los estudios realizados a este respecto no hacen más que confirmar lo que la lógica ya ha deducido. Así, las investigaciones de Alschuler y Weiss basados en la estadística nos dicen que los niños con carácter abierto, adaptados socialmente, suelen utilizar de forma frecuente y predominante los colores vivos, mientras que los tonos más neutros caracterizan personalidades introvertidas, independientes y, con cierta frecuencia, agresivas.

El rojo suele ir asociado a actitudes de hostilidad y agresividad. Por el contrario, el uso del azul caracteriza actitudes conformistas. El negro expresa miedos y ansiedad y se asocia frecuentemente a comportamientos depresivos. El verde expresa una reacción contra las normas y la disciplina y el violeta tensiones y conflictos. Asimismo, la disposición del color también es significativa. La superposición supone un conflicto de tendencias, el aislamiento la rigidez y el miedo y la mezcla “no meditada” la inmadurez y la impulsividad.

Lógicamente estamos hablando del uso no objetivo del color y de la utilización continuada de determinados tonos, y aún así debemos ser sumamente prudentes al movernos en un campo tan tremendamente frágil. Como todos los análisis, este requiere observación y constancia. Ya sabemos que frecuentemente la elección del tono en determinadas edades puede estar determinada por criterios tan elementales como la proximidad física. Bajo la

intención figurativa realista estas asociaciones pierden su valor, aunque podríamos en este caso estudiar su valor simbólico.

Widlöcher, muy crítico con estos estudios, atribuye su importancia fundamentalmente al análisis estadístico que precisamente corrobora esa correspondencia.

El valor proyectivo del dibujo

El dibujo en su conjunto nos puede proporcionar una información sobre la personalidad del niño, como las partes de aquel nos la daban sobre aspectos concretos. Françoise Minkowska nos habla de un concepto amplio en el que entraría inteligencia y afectividad, ampliando de este modo el modelo interno de Luquet.

Podemos hablar, a partir de los estudios de Rorschach –discípulo, como Minkovska, de Eugen Beuler-, de dos tipos de personalidad que podríamos simplificar como sensorial y racional. Estos dos tipos son extrapolables a los niños: así, el niño sensorial acumula objetos, busca la representación realista y detallada de cada uno de ellos, todo está vivo y en movimiento formando líneas dinámicas en toda la extensión de su obra. Gusta del color por encima de la forma y aprecia especialmente los colores vivos. Frente a este tipo nos encontramos con el racional, en el que el dibujo predomina sobre la forma y el color se supedita a ella. Compone de forma equilibrada pero estática, organizando cada uno de los elementos respecto al otro. La crítica más frecuente a esta teoría es la simplificación a dos tipos que probablemente no refleje más que dos extremos entre los que podemos situar numerosas variables y matizaciones. Por otra parte también se le critica el método de análisis basado exclusivamente en la forma, que ignora de forma deliberada el contenido.

Valor narrativo

Conocemos que la motivación del dibujo infantil es bien distinta de la del dibujo adulto. El dibujo actúa como un medio expresivo en el que la representación de la realidad no es lo importante. Ésta pasa por el filtro de la relación emocional que el niño mantiene con cosas y personas. Es por ello que cada elemento dibujado adquiere un valor simbólico, no sólo en sí mismo como tal objeto o persona, sino en el conjunto de sus partes, en las proporciones establecidas entre ellas, en su relación con otros elementos del dibujo, en los colores utilizados...Es así que el dibujo se convierte en una narración que va más allá de lo simplemente descriptivo para proporcionarnos valiosas informaciones sobre su vida emocional y sus intereses. Para que esta lectura sea realmente completa es conveniente la observación detallada del proceso creativo, incluyendo los comentarios que el niño hace sobre sus creaciones. Una interpretación seria ha de ayudarse de preguntas y comentarios que necesariamente son el referente que puede contextualizar y justificar sólidamente la realización gráfica. Por ello debemos huir de interpretaciones tradicionalmente aceptadas respecto a determinadas representaciones que, si bien pueden ajustarse a la realidad expresiva del niño, pueden también dar lugar a equívocos desagradables por carecer del contraste necesario. Debemos ser conscientes de que un mismo tipo de representación puede tener distintos significados y que a partir de una sola representación no podemos concluir lecturas sólidas.

No debemos confundir el valor narrativo del dibujo con la lectura psicoanalítica. Esta se da cuando el propio niño o adulto es incapaz de justificar determinadas realizaciones propias. Estas serán reflejo de una realidad no aceptada oculta en el plano inconsciente, manifestadas de forma no voluntaria. No obstante, este tipo de análisis sólo puede ser riguroso si está realizado por especialistas. Por ello remito al lector a las numerosas lecturas especializadas sobre este tema antes que permitirme ir más allá en su desarrollo.

TEORÍAS DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

La educación artística tradicional, entendiéndola como tal la que se lleva a cabo desde el segundo tercio del siglo XX, ha centrado sus esfuerzos en el desarrollo de la creatividad. Los estudios de Lowenfeld a mediados de siglo incidieron de forma especial en este aspecto. Este ámbito educativo si bien no ha sido excluido, si se considera superado desde el momento en que se considera que el desarrollo de la creatividad, siendo un aspecto fundamental, no es tarea exclusiva de las enseñanzas artísticas sino que puede llevarse a cabo desde prácticamente todas las disciplinas, como ya comentábamos cuando hacíamos referencia a este tema. Por ello la educación artística ha ampliado en los últimos años sus objetivos a tres:

El primero de ellos sería el tradicional, si bien pierde su preeminencia, es decir, desarrollar las habilidades y destrezas al tiempo que se potencia el desarrollo creativo del niño.

El segundo, quizá aquel en el que más esfuerzos se llevan a cabo en la actualidad, es el de potenciar y mejorar el desarrollo perceptivo. Esto se hace en dos direcciones: por un lado “aprender a ver” y por otra parte incidir en la apreciación estética de las imágenes. Este aspecto es especialmente importante en la educación infantil ya que se trata de un momento evolutivo del niño en el que su desarrollo perceptivo está en plena ebullición, por lo que es un magnífico momento para trabajar sobre las cualidades de las imágenes que el niño percibe, potenciando de este modo su capacidad para percibir del modo más completo posible el mundo que le rodea. Percepción y expresión van inevitablemente unidas, y teniendo en cuenta la función expresiva, tan importante en estos momentos del desarrollo, del lenguaje plástico, la captación adecuada del contexto permitirá una expresión más fluida y por tanto contribuirá al desarrollo de los pequeños. Al mismo tiempo, sobre todo en los últimos años de la educación infantil y ya en la educación primaria, el niño puede aprender a disfrutar con las cualidades estéticas de lo que percibe, siendo capaz a partir de ello, de disfrutar con la generación de manifestaciones

que le produzcan un goce por sus características formales y cromáticas y su adecuación a aquello que quiere expresar.

Un tercer aspecto, quizá más adecuado para momentos posteriores de la educación del niño, es el conocimiento de la justificación, del contexto en el que se desarrollan las obras de arte; es decir, conocer las causas por las que estas se producen para así entenderlas con claridad y globalmente. En la educación infantil este aspecto puede iniciarse con determinadas actividades, que de hecho ya se llevan a cabo de forma generalizada, que acerquen al alumno al descubrimiento de obras de arte conocidas y reconocidas, a partir de su exposición, comentario y posterior interpretación de estas.

Corrientes en la Educación Artística

Existen dos corrientes fundamentales en las cuales se apoyan los distintos sistemas educativos en el ámbito artístico. A estas dos corrientes se les podría denominar *contextualista* y *esencialista*.

La primera de ellas entiende el arte, no como un fin en sí mismo, sino como un medio o una herramienta para conseguir determinados objetivos ajenos a lo estrictamente artístico. Para ello considera que la actividad plástica a desarrollar ha de adecuarse al grupo con el que se trabaja, inscribiéndose dentro de su contexto cultural social y geográfico, de modo que su trabajo contribuya al autoconocimiento del propio grupo y con ello este mejore su autoestima y su integración en un contexto social más amplio. Como vemos este primer apartado es de aplicación para grupo que sufren algún tipo de marginación o discriminación social.

Por otra parte esta opción educativa trata de utilizar el arte para la mejora en los conocimientos de otras disciplinas.

Otros aspectos que se trata de conseguir mediante la utilización de la expresión plástica sería la ocupación del ocio, es decir, el dibujo como distracción. También la contribución al desarrollo de la coordinación visomotriz

estaría dentro de los objetivos para los que esta corriente utiliza la realización plástica.

Frente a esta propuesta se sitúa la corriente esencialista que considera que el arte tiene valores únicos en los que hay que trabajar al margen de otros objetivos distintos del arte mismo. Considera que el arte es una forma de conocimiento “no discursivo” (recordemos los planteamientos de Dewey sobre inteligencia cualitativa); un vehículo de comunicación de emociones; un campo que implica la realización de una acción determinada de forma eficaz; un articulador de nuestra visión (nos enseña a ver); un medio único de expresión de la fantasía; y una forma de conocimiento histórico y social.

Por todo ello el arte se considera como un enemigo de lo mediocre, al situarnos por encima de lo mundano.

En el paréntesis temporal en el que vamos a desarrollar nuestra actividad docente parece lógico pensar en establecer un sistema que integre ambos, teniendo en cuenta que esto puede hacernos olvidarnos del segundo de ellos. Indudablemente el niño en educación infantil cuenta con la expresión plástica como un vehículo de expresión fundamental que a menudo sustituye a otros en los que su desarrollo es aún insuficiente.

INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EN EL CAMPO DE LA PLÁSTICA INFANTIL

La investigación en la expresión plástica

Como sabemos, la investigación puede dividirse o clasificarse en dos grandes tipos, la investigación básica y la investigación aplicada. Las dos son, desde luego, aplicables al ámbito artístico y de ambas vamos a hablar, pero lo cierto es que estamos trabajando en un campo que nos permite actuar o intentar hacerlo sobre aspectos específicos de aplicación en el desarrollo infantil, dentro y fuera del contexto escolar, por lo que es probablemente más frecuente la investigación aplicada destinada a abordar aspectos concretos curriculares, madurativos o de otra índole. No obstante, como iremos viendo, la investigación básica puede generar sólidos soportes para propuestas de aplicación posteriores.

Los métodos para llevar a cabo investigaciones sobre la expresión plástica infantil han sido y son muy variados. Hemos de tener en cuenta que la mayoría de estos procesos entrarían dentro de lo que podemos llamar investigación básica salvo escasas excepciones. La investigación básica tiene un carácter esencialmente analítico, si bien, en función de sus objetivos, podremos hablar de investigaciones basadas en métodos descriptivos, explicativos, predictivos o experimentales. En principio podríamos pensar que este tipo de investigaciones acaban en sí mismas y sus resultados no van más allá del propio proceso de investigación. Sin embargo, a menudo los resultados obtenidos de este tipo de trabajos proporcionan las bases para desarrollos posteriores o, lo que es más importante, la información necesaria para abordar con rigor cuestiones específicas dentro de la práctica docente o de otros ámbitos. Los conocimientos desarrollados por el conjunto de las teorías expuestas en este texto han sido generados en su mayor parte por trabajos de investigación que no tenían como objetivo una aplicación concreta en el contexto escolar, sino que estaban destinados a la profundización en el conocimiento de los procesos y características del desarrollo gráfico-plástico infantil y en su relación con otros

aspectos del desarrollo general del niño. A partir de los conocimientos generados se ha conseguido una perspectiva general que nos permite apoyarnos en esa evolución gráfica para trabajar aspectos concretos del desarrollo, así como observar y analizar con rigor diferentes características de la evolución gráfica y madurativa de los niños.

No está, por supuesto, cerrado el campo de acción. Hay muchos aspectos que han quedado abiertos que permiten y precisan profundización y actualización. Los temas desarrollados en este libro son, en su mayor parte, objeto de estudio y renovación permanente. Como hemos comentado en varias ocasiones, las nuevas circunstancias sociales, económicas y tecnológicas han generado nuevos contextos susceptibles de ser abordados desde perspectivas diferentes apoyados o no en los estudios previos pero siempre, desde luego, a partir de su conocimiento.

La investigación educativa se enmarca fundamentalmente (aunque no de manera exclusiva) en el ámbito de la investigación funcional, destinada a obtener resultados concretos basados en objetivos de acción específicos. Presenta la investigación educativa unas características que le son propias y que han de ser tenidas en cuenta y dentro de ellas hay una singularidad que hemos de observar por encima de otras: no existe una posibilidad objetiva y funcional de trabajar en "laboratorio". La propia esencia del ámbito de trabajo hace necesario el "estudio de campo". La naturaleza del objeto de la investigación, del hecho educativo en cualquiera de sus vertientes, conlleva la necesidad de observación, análisis y evaluación de los procesos en el momento y en el espacio en el que tienen lugar, aunque puedan ser objeto de otros análisis posteriores con cierto alejamiento. En la educación es, sin embargo, muy frecuente que se produzcan investigaciones basadas en hipótesis y cuya única verificación se hace a nivel experimental, es decir, con grupos de alumnos seleccionados, en condiciones creadas al efecto y por lo tanto no reales. En la mayoría de los casos la investigación resulta un éxito comprobable mediante tablas y estadísticas pero su aplicación en la escuela real no suele ser viable o genera más problemas de los que soluciona. Estas investigaciones trabajan con variables normalmente bien seleccionadas y con

relaciones entre ellas establecidas adecuadamente, pero, al estar sacadas del contexto real, dichas variables funcionan y se relacionan de una forma que podríamos denominar *virtual* desvirtuándose globalmente al insertarlas en contextos diferentes en los que los mecanismos de relación entre ellas funcionan de forma bien distinta o simplemente no lo hacen. Es sumamente frecuente este hecho en las propuestas de investigación relacionadas con nuestro campo de trabajo. Investigaciones que dan lugar a innovaciones educativas mostradas como exitosos elementos de trabajo a los que un primer vistazo del maestro o el profesor descubre como inviables por falta de medios reales, por número de alumnos, por las características de éstos,...Es por ello fundamental que estos proyectos cuenten con la participación del profesorado en su diseño y puesta en práctica, contextualizando adecuadamente el trabajo como elemento básico de la investigación y teniendo la oportunidad, de esta forma, de evaluar proceso y resultados en el marco real de desarrollo, única manera de valorar adecuadamente el trabajo y de introducir los elementos de mejora que una correcta evaluación detecte como necesarios.

Modelos de investigación

La metodología utilizada para las investigaciones sobre la plástica infantil es variada. En ella nos encontramos con el *Estudio de Casos*, centrado en unos pocos sujetos a quienes se estudia en profundidad, al igual que a su contexto. Este método se apoya en el valor ejemplar que puede tener un o unos pocos casos. Los estudios transversales serían el caso opuesto, pues se trata de reunir pocos trabajos de una gran cantidad de individuos. El estudio más conocido de este tipo es el realizado por Rhoda Kellog, que llegó a reunir más de un millón de realizaciones gráficas de niños de todas partes del mundo entre dos y cinco años. Con la recopilación de un alto número de trabajos la pretensión es descubrir puntos en común o regularidades en el conjunto, aunque lógicamente el número de ejemplos recopilados no suele ser tan alto. Existen también en este campo, como en la investigación educativa a la que haremos referencia, los estudios correlacionales que tienen como objetivo

establecer la relación entre dos o más variables, aunque es determinante el tipo de relación que se establezca entre ellas. Otro método utilizado es el los Estudios Comparados entre realizaciones infantiles de lugares culturas o momentos diferentes, como los realizados por Brent y Majorie Wilson (1985) con dibujos de niños americanos, egipcios y japoneses. Los Estudios Experimentales se diferencian de todos los comentados anteriormente en el hecho de que se introduce una modificación en el contexto habitual alterándolo para observar los resultados que produce esa nueva variable. Este método es utilizado en la experimentación de nuevos métodos de enseñanza del dibujo (Marín Viadel, 1988).

En términos más amplios, dentro del ámbito educativo, son muchos los docentes y teóricos que proponen como modelo de investigación para el ámbito artístico el paradigma cualitativo. La carga de subjetividad, la influencia de parámetros difícilmente ponderables como criterios estéticos, sentimientos, percepción y expresión y otros, inclinan muchas propuestas hacia este modelo. Sin embargo debemos ser conscientes de que una de las debilidades de la expresión plástica en el ámbito escolar es precisamente esa imprecisión didáctica y metodológica que tan frecuentemente la acompaña, apoyada por el carácter de la materia y sustentada por la inercia histórica asumida a través de años de indeterminaciones. Frente a ello parece adecuado proponer un modelo de síntesis que equilibre en cada caso los indicadores ponderables y aquellos que han de ser objeto de otro tipo de análisis.

Dentro del modelo mixto, cuantitativo y cualitativo, es el *Estudio de Casos* dentro de la *investigación en la acción* el que ha de concretar el marco investigador, es decir, los fenómenos educativos, las situaciones específicas y la observación y detección de hechos, escenarios o condiciones susceptibles de mejora en el desarrollo de la acción educativa, son los que han de generar los procesos de investigación y los proyectos de innovación destinados a abordar la situación diagnosticada. En este diagnóstico habrá parámetros susceptibles de ponderación cuantitativa mientras que otros indicadores sólo serán valorables a través del análisis cualitativo.

Esta consideración general tiene lógicamente sus excepciones. Lo expuesto anteriormente se refiere a aquellos estudios que, fundamentalmente, tienen sus objetivos puestos en el marco del valor globalizador de la plástica. Aspectos que hacen referencia a actuaciones generales en los que intervienen variables como la motivación, la integración, el comportamiento, etc., o, en menor medida, estudios interdisciplinares. Pero existen otros campos en los que el modelo cuantitativo es perfectamente aplicable. Estudios como los referidos a la expresión plástica como elemento de diagnóstico o de terapia en circunstancias específicas con niños con necesidades educativas especiales; estudios relacionados con aplicaciones técnicas gráfico-plásticas concretas; establecimiento de relaciones entre la plástica y aspectos del desarrollo madurativo,...son cuestiones que en la mayoría de los casos admiten ponderaciones numéricas y valoraciones estadísticas objetivas. Serán los objetivos establecidos, las variables planteadas y su relación y los procesos de evaluación y valoración los que determinen las necesidades del modelo requerido. No obstante parece obvio que en el campo de la innovación se hace necesario, a partir de investigaciones que por el método que consideremos más adecuado describan la situación, que abordemos procesos de mejora que en muchos casos van a precisar de la introducción de nuevas variables que nos permitan una modificación de los procesos o los resultados en pro de una mejora en el campo específico que trabajemos.

El papel del docente

De todo lo dicho hasta ahora podemos extraer muchas conclusiones que nos servirán en mayor o menor medida para nuestra actuación profesional, pero hay un hecho que creo que precisa un comentario más extenso por su importancia para la calidad de la investigación así como para la mejora y reconsideración de la profesión docente.

Existe hoy el convencimiento generalizado de que la construcción educativa, entendida ésta como el desarrollo curricular, metodológico y pedagógico, así como su soporte teórico, puede y debe corresponder en gran medida a los

propios docentes. Esta afirmación parte o puede convenir a partir de dos planteamientos diferenciados pero concurrentes: por una parte parece claro, a partir del análisis de las propuestas de innovación educativa fruto de investigaciones específicas, que la participación del cuerpo docente y su compromiso, cuando no, por supuesto, su diseño, es una garantía de éxito. Esta afirmación, con apariencia de máxima destinada al convencimiento de su verdad para asegurar su propia existencia, tiene una lógica innegable si tenemos en cuenta que la investigación educativa, a diferencia de la investigación básica, precisa de la aplicación empírica para el análisis y evaluación de sus resultados de forma objetiva y veraz. Esta aplicación ha de ser llevada a cabo necesariamente por el docente, de lo que se infiere la afirmación con la que comenzábamos este párrafo. Por otro lado, el segundo planteamiento al que hacía referencia tiene una importancia mayor como activador de conciencia profesional. Vemos a menudo cómo las decisiones pedagógicas o metodológicas del profesor son rebatidas o discutidas con argumentaciones habitualmente ajenas al campo educativo. Este hecho es impensable en otros campos profesionales. Nadie, no relacionado con la profesión, pondría en tela de juicio los planteamientos técnicos de una obra de ingeniería o arquitectura, por poner un ejemplo. ¿Por qué entonces, cualquier persona se considera capaz de rebatir los planteamientos pedagógicos, metodológicos o de contenidos de un docente en cualquiera de los niveles no universitarios? La razón es, a mi juicio, sencilla. Se considera al maestro o al profesor como alguien con unos conocimientos específicos de una materia determinada que reproduce una serie de contenidos a sus alumnos para que estos los asimilen y puedan a su vez reproducirlos. No existe, aparentemente, una labor intelectual de entidad en esta función. El docente es un mero transmisor. No ha generado el conocimiento que transmite, ni ha organizado la forma de hacerlo, ni siquiera el cómo evaluarlo, pues está sujeto a unas normas que le vienen impuestas y que ha de limitarse a cumplir. No hay pues (visto desde fuera y de forma obviamente limitada) categoría intelectual en este oficio. Podríamos seguir profundizando en esta cuestión pero sería desviarnos en exceso del tema que se pretende desarrollar en este momento. Baste decir, a partir de lo expuesto y de otras consideraciones que sin duda el lector

relacionado con la profesión estará analizando en este momento, que se hace no necesario sino imprescindible convertir al docente en productor, en generador educativo a la vez que receptor permanente de la investigación básica y aplicada generada por la teoría pedagógica y por las diferentes disciplinas. Esta teoría del papel activo del profesor en la investigación educativa fue promovida ya en la década de los setenta del siglo XX por el pedagogo británico Lawrence Stenhouse (1926-1982). Se trata pues de profesionalizar la acción educativa de manera que el maestro, el profesor, sea capaz a su vez de generar teoría pedagógica o disciplinar a partir de su práctica docente, al tiempo que puede llevar al campo de experimentación real las propuestas parciales desarrolladas por sus compañeros de profesión u otros estamentos.

Anexo I

Elementos para el análisis

Durante más de veinte años, la estudiosa del arte infantil Rhoda Kellog ha recogido y estudiado más de un millón de dibujos de niños, analizando, entre otras cosas, los trazados más frecuentes en las diferentes edades y etapas. Estos trazados los ha clasificado y denominado de la siguiente manera:

GARABATOS BÁSICOS

Son veinte clases de trazos realizados por niños con, aproximadamente, dos años. Son reflejos del movimiento que no requieren control visual. Su realización precisa del sistema nervioso y muscular. Otros animales pueden hacer algunos de estos trazos pero no todos. La totalidad sólo puede ser hecha por seres humanos. La autora ve en este hecho el reflejo de una capacidad innata y atávica del ser humano para el dibujo, recurriendo con cierta frecuencia al concepto de memoria de especie como justificación a determinadas características de la expresión plástica infantil, apoyándose en Freud y Jung. Lo cierto es que la memoria de especie científicamente observada, lo que conocemos como instinto, suele tener su reflejo en comportamientos relacionados con las funciones vitales básicas. No entra la representación artística dentro de éstas. Más probable parece el hecho de que la universalidad de las capacidades plásticas y la uniformidad de las primeras representaciones respondan al reflejo de estructuras intelectuales similares, reflejo de la identidad fisiológica, concretada en las capacidades perceptivas y expresivas.

La importancia de estas realizaciones estriba en su condición de bases elementales que van a posibilitar un desarrollo posterior. Además, su estudio nos permite la descripción y análisis de todo dibujo infantil pues prácticamente todo dibujo o símbolo (pictórico o lingüístico) puede descomponerse en sus garabatos componentes.

Lo normal, cuando nos acerquemos a estudiar el trabajo de un niño en este campo, es que nos encontremos con una serie de garabatos superpuestos que dificulten la identificación de cada uno de ellos. Sólo la observación del proceso permitirá, en muchas ocasiones, esa apreciación. En este sentido, la pintura refleja la última de las estructuras realizadas.

Como vemos, existen estructuras simples y múltiples: cuando estas líneas dejan de tener sentido autónomo y se utilizan para la representación, tanto el niño como el adulto utilizan las simples para la delineación y las múltiples para el sombreado y la aplicación del color. A partir del momento en el que el niño comienza a adquirir control sobre sus movimientos y a aplicar intencionalidad a sus representaciones, los garabatos básicos se usan para la creación de formas artísticas “superiores”.

PATRONES DE DISPOSICIÓN

Los Patrones de Disposición son los distintos modelos de distribución de los trazos sobre el papel que hace el niño. Esto introduce un nuevo elemento necesario: el marco. Recordemos que en la segunda fase del garabateo, alrededor de los dos años (quizá algo más), el niño, que ya va adquiriendo control sobre sus movimientos, toma conciencia de los límites de la superficie donde trabaja. Los Patrones de Disposición tienen pues la importancia derivada de implicar un necesario control formal.

En este momento, decíamos, comienza a llenar toda la hoja de trabajo. Pero esto quizá no sería del todo correcto, pues lo que ocurre en realidad no es que la ocupe por completo sino que trabaja con conciencia de la totalidad del espacio, repartiendo sus trazos de una u otra manera sobre esta superficie, pero ya con una primitiva intención compositiva. Esta supuesta intencionalidad distributiva rara vez se produce de forma previa al inicio del dibujo. Normalmente son los primeros trazos los que determinan la disposición de los siguientes. En ocasiones la concentración del niño sobre el trazo es tan grande que pierde la noción de totalidad.

Ya hemos comentado que los patrones surgen con frecuencia a partir de garabatos iniciales compositivamente aleatorios. Los Patrones de Disposición surgidos sugieren a menudo formas al niño y este las rellena o determina mediante contorno. Esto probablemente surja de la tendencia a organizar formas complejas en entidades más simples, bellas o regulares: a simplificar la percepción. Existe la certeza de que el recuerdo de aquellos garabatos que sugieren figuras es más intenso. Es probable también que la tendencia del niño a la organización formal en figuras provenga de la experiencia perceptiva del entorno.

DIAGRAMAS NACIENTES

Aproximadamente un año después de que el niño haya comenzado a organizar compositivamente sus dibujos, comienzan a realizar diagramas mediante líneas simples formando cruces, círculos, triángulos... Entre ambas realizaciones el niño realiza unas estructuras que podemos llamar diagramas nacientes. Rodha Kellog habla de 17 formas de este tipo. En algunas de ellas se adivinan formas implícitas. La intencionalidad de estas es confirmada por la observación del proceso, al observar por ejemplo, como el niño da un último trazo para completar esa forma general implícita. Estas formas implícitas hemos visto que ya se daban en los Patrones de Disposición y se darán también en realizaciones posteriores, y reflejan la capacidad de percepción formal del niño.

La percepción de la totalidad y de los detalles podría implicar dos procesos mentales diferentes². Mientras que la capacidad para apreciar las formas en su estructura más amplia y más simple es innata, la capacidad para percibir los detalles es un proceso más complejo que precisa adiestramiento. Por ello, el niño tiende a agrupar una serie de elementos en estructuras globalizadoras más simples, al percibir antes el agrupamiento como una forma mayor que como la suma de una serie de elementos independientes. Por ello cuando los

² D.O. Hebb. 1961.

agrupamientos se aproximan a una forma determinada es capaz de percibirla y completarla con aquellos trazos que faltan.

DIAGRAMAS

Se pueden clasificar seis tipos. De estos, cinco son figuras geométricas: rectángulo, círculo, triángulo, cruz griega y cruz de San Andrés. A pesar de tener la imprecisión propia del dibujo infantil, se pueden apreciar con bastante claridad. El sexto diagrama es una figura irregular muy variada que rodea otra superficie. Como todos los elementos que vamos analizando, los diagramas tienen importancia desde el punto de vista del desarrollo. En este caso, por primera vez podemos hablar de premeditación, ya que, además de un control mayor en el trazo, la realización de formas tan concretas implica de forma clara a la memoria probablemente apoyada en garabatos previos, patrones de disposición o diagramas nacientes.

COMBINACIONES

Se trata de la unión de dos diagramas. Su número varía según tomemos como referencia los pares existentes o su posición relativa (de 21 a 66).

Es frecuente que una combinación de lugar a un nuevo diagrama o a un Patrón de Disposición.

AGREGADOS

Son unidades formadas por tres o más diagramas. La complejidad relativa de estos trabajos hace que podamos definir ya al niño como un artista que trabaja con un repertorio de ideas visuales. Si su desarrollo previo no ha estado excesivamente condicionado, realizará muchos agregados complejos entre los tres y los cuatro años que van a implicar ya un estilo personal. El estilo, incipiente en este momento, identificable como lo pueda ser la escritura, adquirirá un grado de autonomía importante en estadios posteriores, hacia los cinco años aproximadamente. Lógicamente, al estar hablando de niños nos

hallamos plenamente inmersos en un proceso evolutivo que, si bien nos permite identificar unas características formales personales, hemos de ser conscientes de que el desarrollo artístico continúa y por tanto ha de modificar sustancialmente, con la adquisición de nuevos logros, ese recién adquirido estilo.

El niño, de forma innata busca las composiciones regulares y equilibradas, probablemente por las implicaciones de simplicidad que estas características conllevan. Lo cierto es que gracias a esta tendencia natural se evita que los agregados se conviertan en meras acumulaciones.

MANDALAS

La palabra proviene del sánscrito y significa círculo. El mandala puede ser por tanto un círculo (incluyendo en esta categoría los óvalos), pero también un cuadrado. A menudo se trata de combinaciones formadas por una de estas dos figuras a las que divide en cuadrantes una cruz griega o de San Andrés o en octantes una combinación de ambas.

La percepción de los mandalas es anterior a la de los primeros diagramas, no así su realización con las características que hemos citado.

Estas realizaciones son consideradas como el eslabón que enlaza las realizaciones abstractas y las figurativas. El niño pasará de los mandalas a los soles y de estos a la figura humana.

Los mandalas son uno de los elementos que apoyan la continuidad entre el arte adulto y el arte infantil ya que por su manifestación de equilibrio son igualmente atractivas para niños y adultos.

SOLES

El dibujo que realiza el niño muestra evidentemente un desarrollo progresivo, pero este desarrollo no va siempre de lo simple a lo complejo. Algunos agregados o realizaciones anteriores responden a estructuras más complejas que los soles. El niño sabe hacer previamente cada uno de los elementos que

integran estos dibujos pero la combinación de ellos no se dará probablemente antes de los dos años.

La razón de que esto se produzca de este modo hay que buscarla en el hecho de que el niño tome como base y estímulo sus propios garabatos. Es muy posible que ninguno de sus garabatos básicos le estimule lo suficiente para la realización de esta figura. Por ello tendrá que llegar a realizar los mandalas para, a partir de ellos, dibujar los soles. A pesar de su nombre, no se trata de una representación figurativa, al menos al principio.

Tanto los mandalas como los soles son formas preferentes que aparecen ya en representaciones prehistóricas, constituyendo otro de los nexos entre el arte adulto y el arte infantil.

El arte infantil sigue un desarrollo visualmente lógico en el que unas formas van a dar lugar a otras. El desarrollo tiene un carácter universal, sobre todo en sus primeros estadios. Esta universalidad del desarrollo probablemente venga determinada porque nuestra mente sigue unos parámetros comunes a la hora de aceptar o rechazar formas tanto en lo perceptivo como en lo representativo. Estas estructuras selectivas comunes tendrán como uno de sus preceptos básicos, como ya hemos comentado, la tendencia a la simplicidad, a la reducción de estructuras complejas a otras más simples. Los condicionantes culturales que irán introduciéndose poco a poco, serán los responsables de que ese desarrollo universal vaya diversificándose conforme va avanzando en el tiempo.

Parece ser que mandalas y soles son estímulo para las primeras representaciones de la figura humana, como evidencian los soles con cara o en los soles humanos.

Después de esta humanización del sol, este comenzará a diversificar la variedad de los rayos que lo integran, dando lugar a partir de aquí, a otra de las representaciones tipo del arte infantil: la flor.

RADIALES

Es necesario hacer referencia a esta gestalt pues se refiere a una estructura que forma parte de muchos dibujos, incluyendo la figura humana pues influye en la forma de colocar brazos y piernas.

Se trata de un conjunto de líneas que tienen en común un punto o un área muy reducida. Un caso especial de radial sería la combinación de cruz griega y de San Andrés. El resto, lo que podríamos llamar auténticos radiales son los generados por movimientos rítmicos que no requieren control visual. Como los soles y los mandalas tienden a establecer un equilibrio de conjunto. Se pueden generar a partir de garabatos básicos, patrones de disposición o, como en el caso citado anteriormente, combinaciones. En cualquiera de los casos el disfrute motor parece adquirir valor.

Anexo II

Resumen de características del arte infantil

- 1- Las características de la expresión plástica infantil varían según la edad del niño.
- 2- El nivel de complejidad del arte infantil aumenta con la maduración intelectual del niño.
- 3- La capacidad para relacionar los distintos elementos de una obra dándoles un sentido global aumenta a medida que el niño madura.
- 4- Los niños exageran aquellas partes de un dibujo más significativas para ellos en ese momento.
- 5- Durante la educación infantil y primeros años de primaria los niños dan más importancia a objetivos pictográficos. Posteriormente estos objetivos se amplían a problemas de representación.
- 6- Los garabatos realizados por los niños en los primeros años están motivados por el placer del movimiento y los resultados visuales que producen sus acciones.
- 7- Los tipos de formas que los niños son capaces de realizar están relacionados con su edad.
- 8- El grado de diferenciación en los dibujos infantiles están relacionados con madurez conceptual.
- 9- La utilización de la forma, el color y la composición esta relacionada con la personalidad del niño, su desarrollo social, su maduración y su contexto global.
- 10- Los niños de culturas distintas crean formas notablemente parecidas, sobre todo en la etapa infantil.
- 11- La figura humana es el tema más común dibujado por los niños en edad escolar.

12- Al dibujar, los niños no suelen prestar atención a un modelo aún cuando se les sitúe este delante.

13- Las habilidades en dibujo tienden a detenerse en el periodo de la adolescencia.

14- Durante la educación infantil y primeros años de primaria los niños tienden a centrarse en una forma principal con poca atención a los elementos del contexto donde se sitúa.

15- No existen diferencias significativas entre sexos en la producción artística.

16- Los niños tienden a preferir formas que no sean visualmente ambiguas y que estén relacionadas con su edad y capacidad artística.

Anexo III

Propuestas técnicas para el dibujo infantil

No es el objeto de este texto proporcionar información sobre técnicas específicas de trabajo en el ámbito de la plástica infantil. Sin embargo, a menudo nos encontramos con alguna dificultad a la hora de poner en práctica una técnica determinada. Los apartados que encontramos a continuación no son más que simples introducciones básicas a algunas técnicas que podemos utilizar con los niños. No debemos olvidar que la técnica es un medio, fundamental a veces, con el que desarrollar nuestros objetivos, pero lo importante es tener unas metas claras y un diseño de actividades con objetivos y estructuras bien definidos. Si lo que pretendemos va más allá de rellenar un nicho horario o de, simplemente, entretener al niño, debemos definir en cada caso nuestras pretensiones a través de un diseño bien estructurado que parta de una definición de contexto clara y acabe con una evaluación constructiva, no de la labor del niño sino del conjunto de la actividad propuesta. Desarrollo creativo, estimulación, desarrollo visomotor..., son objetivos que juntos o por separado pueden definir nuestras propuestas en cada momento. No obstante una ayuda básica en cuanto a técnicas y materiales puede servirnos para iniciar nuestras propias investigaciones sobre propuestas de trabajo. Ha de ser el maestro quien, a partir del conocimiento básico de las pautas de desarrollo del dibujo infantil, de las técnicas gráfico-plásticas y sobre todo del conocimiento de su grupo de alumnos sus características y nivel madurativo, debe desarrollar sus propias actividades adaptadas al su propio contexto y a unos objetivos claros. La realización de láminas periódicas sin un planteamiento global determinado en función de unos objetivos concretos es un ejercicio, no solamente inútil, sino probablemente perjudicial, pues por una parte no lleva a efecto los objetivos de desarrollo global de la plástica, anula cualquier potenciación del pensamiento creativo y además genera en el niño la sensación de inutilidad y relleno de una materia que acabará de este modo encuadrada en el campo de las áreas de segundo orden y por tanto prescindibles. Son muchas y muy variadas las técnicas gráficas con las que

podemos trabajar y muchas las actividades y propuestas que podemos generar a partir de cada una de ellas, como es también abundante la documentación sobre propuestas específicas, entre la que me permito recomendar, a modo de ejemplo, el manual de Mary Ann Kohl (1999).

Se presentan a continuación unas propuestas genéricas extraídas de seminarios y grupos de trabajo con maestros de Educación Infantil y Primaria. Las imágenes que se presentan como ejemplo están tomadas de los trabajos de estos docentes a los que desde aquí quiero agradecer su colaboración.

Trabajos con Cera

El trabajo con cera resulta especialmente atractivo para niños de todas las edades por su facilidad de aplicación y por la intensidad de los colores. Existen muchas marcas comerciales aptas para uso infantil o para uso general. La diferencia fundamental entre ellas es la dureza, siendo las más duras las de uso más frecuente por la limpieza e inocuidad. Sin embargo las ceras blandas (al óleo), las que tienen una mayor cantidad de grasa, nos proporcionan un abanico mucho más amplio de posibilidades expresivas. Como contrapartida tenemos la suciedad que provocan y que es difícilmente evitable. A continuación os propongo, de forma esquemática, algunas de las técnicas más fáciles de llevar a cabo:

- Cera directa: la cera puede aplicarse directamente sobre el papel, obteniéndose colores de gran intensidad.
- Difuminado: todos conocemos la capacidad que tienen estas ceras de ser extendidas sobre el papel por presión y arrastrado. Para ello podemos utilizar algodón, papel o difuminos de distintos grosores. Sin embargo, el instrumento más apropiado para esta técnica es el dedo ya que la fina capa de grasa que recubre nuestra piel facilita la distribución uniforme del color.

- Calentamiento: si acercamos la llama del mechero a la punta de la cera provocaremos su fundición. No debemos esperar a que esta gotee, sino que debemos tocar suavemente el papel depositando así la gota de cera fundida. Una vez hecho esto podemos esperar a su secado para un difuminado creativo posterior o bien mientras se mantiene fundida, trabajar con ella con la punta de un palillo o punzón.



Aplicación de cera fundida y posteriormente difuminada

- Rayado: es esta una técnica de uso frecuente. Consiste en aplicar colores diversos sobre la superficie del papel para después cubrir con negro. Al rayar la superficie negra aparecerá un dibujo con los colores que previamente hemos aplicado. Los colores de fondo han de ser difuminados con intensidad para no ser arrastrados con el rayado posterior. La capa de negro puede ser aplicada con la propia cera, con

témpera o con tinta. Los mejores resultados se obtienen con este último material.



Aplicación del rayado en esta interpretación de la "Noche estrellada" de Van Gogh (detalle)

- Fundido: con esta técnica buscamos los efectos plásticos y expresivos provocados al fundir pequeñas virutas de cera. El procedimiento consiste en rayar cera de distintos colores sobre el papel, procurado que las virutas de los distintos tonos estén próximos entre sí. Cubrimos con una hoja de papel de periódico y aplicamos una plancha. El calor derretirá las ceras, provocando la mezcla de colores con un efecto

acuoso muy interesante. Para el trabajo con los niños podemos sustituir la plancha por un secador, aunque de este modo resulte algo más lento y en ocasiones, al no existir presión, parte de la cera pueda quedar adherida al periódico. Otra aplicación de esta técnica es el trabajo con acetato, situando la viruta entre dos láminas de este material, cubriendo con periódico y aplicando la plancha. La fundición podrá verse por ambas caras, sirviendo la cera como adhesivo. Después podemos recortar la silueta y, por ejemplo, colgarlo a modo de “móvil”. Hemos de tener en cuenta que deben ser superficies pequeñas de acetato para evitar un excesivo peso que pueda despegarlo o quebrar la cera del interior.



Efecto de la cera fundida

- Dibujo sobre lija: podemos dibujar sobre un papel de lija de grano fino. El efecto es curioso y sorprendente por su contundencia y limpieza.



Cualquiera de las técnicas sobre papel o lija mejora su acabado si aplicamos una capa de cola vinílica blanca que, al tiempo que da viveza al color, protege la obra y da un acabado muy interesante.

La Témpera

Todos conocemos esta técnica. Por ello sólo comentaré algunas sugerencias que pueden contribuir a variar su efecto o su textura.

- Si le añadimos harina le daremos un mayor volumen y densidad a la pintura.
- Si le añadimos cola vinílica aumentaremos su brillo.
- Para variar su textura podemos mezclarla con sal o arena de playa.

Como curiosidad podemos comentar el trabajo con cáscara de huevo. Recordad que consiste en romper por presión sobre el papel, en el que hemos aplicado previamente cola, un trozo de una cáscara limpia de huevo. La rotura provocará un efecto de mosaico que podremos colorear posteriormente a nuestro gusto.



Trabajo realizado con témpera y cáscara de huevo

La Tiza

- **Tiza seca sobre soporte seco:**
 - Aplicación directa
 - Difuminado con los dedos, algodón o bastoncillos.

- **Tiza seca sobre soporte húmedo:**
 - Humedecer el papel con agua. Aplicar. El color adquiere cierta intensidad y solidez. Se evita el polvo de la aplicación seca.
 - Humedecer el papel con almidón líquido, preferiblemente diluido en agua. Se debe esperar a que la cartulina absorba el líquido para evitar que la tiza resbale, pero sin dejar que seque totalmente. Aplicar la tiza. El color adquiere mucha intensidad (más que con el agua) y se evita igualmente el polvo de la aplicación en seco. Los dibujos realizados son mucho más llamativos.
 - Los resultados son mejores si se trabaja sobre una cartulina oscura.

- **Tiza húmeda sobre soporte seco:**
 - Mojada en agua.
 - Mojada en almidón líquido.
 - En ambos casos los efectos son similares a los resultados con el soporte mojado en las mismas sustancias.
 - Los resultados son mejores si se trabaja sobre una cartulina oscura.

- **Tiza rayada:**

Se puede trabajar de muchas formas. En todos los casos, el primer paso será rayar la tiza con un cuchillo, unas tijeras o, en el caso de los niños más

pequeños, con una cuchara de plástico. Depositar el polvo de cada color en un vaso de plástico.

- Con un pincel, un algodón o un bastoncillo, humedecer, mojar en la tiza y aplicar sobre la cartulina. El almidón líquido dará más intensidad a los colores.
- Difuminar el polvo en seco sobre el soporte con un algodón. Con un pincel o un bastoncillo humedecido en agua podremos dibujar sobre el fondo realizado. Si estos están humedecidos en almidón conseguiremos una línea más oscura.
- Humedecer el soporte con almidón líquido. Espolvorear la tiza. También se puede utilizar agua-cola.
- Otra posibilidad es la de recortar plantillas (positivo o negativo) y difuminar con algodón sobre ellas.
- También se puede aplicar mantequilla sobre el papel. La tiza espolvoreada sobre ella adquiere mucha intensidad.
- Los resultados son mejores si se trabaja sobre una cartulina oscura.

- **Dibujo invisible:**

- Con una cera grasa del mismo color que el soporte donde se trabaje, realizar un dibujo. Con un algodón (mejor ligeramente humedecido) manchado en el color de tiza rayada difuminar sobre el soporte. La zona dibujada previamente aparecerá en el color del soporte. El resultado de esta técnica es mejor con acuarelas.

- **Tiza en leche y azúcar:**

- Dejar la tiza durante toda la noche en leche con azúcar. Al día siguiente utilizarla para realizar los dibujos que se quieran. En un principio el resultado parece pobre pero al cabo de unos segundos el color comienza a adquirir intensidad y solidez dando un efecto sorprendente. La tiza queda muy bien fijada al soporte.

- También se puede trabajar humedeciendo la tiza durante 5 ó 10 minutos en agua azucarada.
- Los resultados son mejores sobre cartulina oscura.

Fabricación de pinturas

Existen muchos tipos de pinturas de marcas comerciales para el trabajo con los niños. Estas pinturas están estudiadas para que su toxicidad sea mínima, aunque con cierta frecuencia nos sorprende alguna noticia relacionada con un nuevo análisis que determina ciertos peligros en el uso de alguna de ellas.

Por ello podemos fabricar pinturas de forma artesanal, asegurándonos así la inocuidad de sus componentes. Aquí os muestro algunas de las fórmulas más sencillas:

- Agua, cola y pigmento: con esta fórmula estamos obteniendo lo más parecido a una témpera comercial. Debemos asegurarnos de que la cola utilizada sea apta para uso infantil.
- Almidón y pigmento: esta mezcla da unos colores vivos y duraderos
- Agua, sal y pigmento: fórmula totalmente inocua que da muy buenos resultados.

En cualquiera de las combinaciones anteriores podemos añadir harina para dar densidad y consistencia a la pintura.

- Harina, jabón y agua: esta mezcla es especialmente adecuada para la pintura de dedos. La proporción más adecuada sería: 3 tazas de harina, 2 cucharadas de jabón de manos y $\frac{3}{4}$ de taza de agua.

Como colorantes podemos utilizar productos habituales de cocina como el café, cacao, hierbas aromáticas, te, colorante alimentario...

Algunos ejemplos de pastas para modelar

Todos conocemos pastas comerciales para modelar, pero en ocasiones la fabricación de pastas caseras nos permite disfrutar de la creación de un material artesanal al tiempo que gozamos del disfrute sensorial de su manipulación. A continuación vemos algunos ejemplos:

I Pasta de sal:

2 partes de harina

1 parte de sal

1 parte de agua

1 parte de aceite

Aguenta dos días en la nevera. Se puede cocer en el horno a 60 o 70 grados durante una hora para 1 mm de grosor.

II Pasta de sal:

1 parte de harina

1 parte de sal

½ parte de agua

Pasta de miga de pan:

Pan de molde (preferiblemente)

Zumo de limón

Cola sintética



Todas estas pastas pueden ser coloreadas durante su realización o posteriormente. La aplicación de cola una vez seca la pintura mejora la terminación y aporta solidez.

OTRAS PROPUESTAS

TRABAJOS CON CORCHO

El corcho es un material aparentemente poco apropiado para el trabajo directo de los niños. Por el contrario parece un material complementario adecuado para el maestro, como soporte para la exhibición de trabajos, por ejemplo. Sin embargo, si las planchas de este material no son excesivamente gruesas, el niño puede trabajar con ellas sin demasiada dificultad, y los resultados, dada la contundencia del corcho respecto a otros materiales con los que trabaja, le resultarán, cuando menos, llamativos.

Las posibilidades con una plancha de 4 mm de grosor son muchas. A continuación explico algunos ejemplos:

- **Juego de piezas:** recortar formas geométricas simples, pintar con témpera (es suficiente con una cara y los bordes), aplicar una capa de aguacola cuando la pintura esté seca.

Los niños más pequeños deben recibir las piezas ya cortadas y limitarse a pintarlas, pero los mayores pueden cortarlas ellos mismos con unas tijeras sin demasiado esfuerzo.

Si el trabajo lo realiza el profesor el corte puede ser realizado con una cuchilla, siendo especialmente adecuadas las de trabajo en linóleo.

La capa de aguacola es importante pues la témpera puede no adherirse del todo a la superficie del corcho o verse afectada por las condiciones de humedad del aula.

Se puede completar el trabajo con un soporte enmarcado, para evitar la dispersión de las piezas.

Si realizamos este soporte enmarcado, también cabe la posibilidad de realizar en su interior un **puzzle móvil** de desplazamiento. El problema radica en que este tendría que trabajarse sólo en posición horizontal pues, de lo contrario, tendríamos que practicar difíciles raíles laterales en las piezas para evitar que estas cayeran.

- **Posavasos:** recortar formas geométricas simples de, al menos, 8 centímetros; decorarlas de forma individual o de manera que juntas formen un diseño uniforme (modular), utilizando témpera. Aplicar una capa de aguacola densa cuando la pintura esté seca; procurar que la parte del corcho más áspera quede hacia abajo.

Este podría ser un trabajo adecuado para regalo del día del padre o de la madre.

Si la pieza de corcho se combara al secar la pintura o la cola, es conveniente aplicar una capa de cualquiera de las dos sustancias por la parte posterior para contrarrestar la tensión.

TRABAJOS CON COLA PREVIA

Se puede realizar un dibujo sobre una lámina con una mezcla de agua y cola blanca. A continuación se puede hacer lo siguiente:

- **Arena:** Se espolvorea arena de playa sobre el dibujo de forma que esta quede pegada sobre la cola (que, por supuesto, debe estar aún fresca). Los alumnos mayores pueden trabajar incluso por zonas del dibujo aplicando más o menos arena diferenciando partes según la intensidad.
- Esto mismo se puede hacer con **sal fina o azúcar** tintándola previamente con agua coloreada (con témpera o cualquier colorante natural)
- También podemos emplear pequeños trocitos de **hilo de coser** de distintos tamaños.
- También con cola podríamos hacer otro tipo de actividad que sería la de realizar figuras sólidas. El procedimiento es sencillo: basta con depositar la cola sobre un molde o sobre una superficie lisa y dejar que seque. Tras despegarla la podremos colorear con rotuladores, recortarla para cambiar o mejorar su forma...Otra manera de darle color es aplicarlo previamente con tempera u otro pigmento mezclado con la cola.

Es importante aplicar alguna grasa sobre el lugar donde se va a depositar la cola para evitar que se pegue (crema de manos, gel, aceite...)

DIBUJOS INVISIBLES

A los niños les agrada mucho el resultado sorpresa. Los dibujos invisibles producen este efecto.

Lo primero que debe hacerse es realizar un dibujo con **cera blanda** de color blanco sobre un papel del mismo color. A continuación se pinta sobre el dibujo con acuarela quedando en blanco el dibujo realizado previamente. Este mismo

resultado se obtiene si empleamos para dibujar un trozo de vela. En algunos textos proponen el uso de una solución de **bicarbonato sódico** y agua a partes iguales pero los resultados obtenidos no son siempre los más adecuados. Siempre será mejor utilizar un elemento graso que haga que la pintura resbale.

REFERENCIAS

Alschuler, R. H. y Hattwick, B. W.: (1947) *Painting and Personality*. Chicago: University of Chicago Press, 2 vol.

Arnheim, R., (1979). *Arte y percepción visual*. Madrid: Alianza.

Arnheim, R., (1993). *Consideraciones sobre la educación artística*. Barcelona: Paidós.

Bender, L. (1938). A visual motor Gestalt Tests and its clinical use. *Amerorthopsychiatric. Ass. Res. Monograph.*, nº 3.

Buck, J. (1995). *Manual y guía de interpretación de la técnica de dibujo proyectivo. HTP*. México. D.F.: El Manual Moderno. (Orig. 1992).

Boutonier, J., (1979). *El dibujo en el niño normal y anormal*. Buenos Aires: Paidós.

Clark, G. A. y Zimmerman, E. (1994). "Programming opportunities for students gifted and talented in the visual arts (RBDM 9402)". Storrs, CT: University of Connecticut, The National Research Center on the Gifted and Talented.

Corman, L. (1967). *El test del dibujo de la familia en la práctica médico-pedagógica*. Buenos Aires: Kapelusz.

De la Torre, S. (1995). *Creatividad aplicada. Recursos para una formación creativa*. Madrid: Editorial Escuela Española S.A.

De la Torre, S. (1984). *Creatividad plural*. Barcelona: PPU.

Dewey, J., (1934). *Art as Experience*. New York: Minton, Balch and Co . – (1948) Traducción castellana editada por el Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

Ecker, D. W., (1963). "The aesthetic process as qualitative problem solving". *The journal of aesthetics and art criticism*. XXI. Primavera 1963, pp. 283-290.

Edwards, B., (1984). *Aprender a dibujar con el lado derecho del cerebro*. Madrid: Blume.

Eisner, E., (1995). *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós.

Estrada Díez, E., (1991). *Génesis y evolución del lenguaje plástico de los niños*. Zaragoza: Mira editores.

Gardner, H., (1987). *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*. Buenos Aires: Paidós.

Gardner, H., (1994). *Educación Artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

Gervilla, A. (1986). *La creatividad en el aula*. Málaga: Innovare.

Getzels, J. W. y Jackson, P. J. (1962). *Creativity and Intelligence: Explorations with Gifted Students*. New York: John Wiley and Sons, Inc.

Goodenough, F. (1970). *Test de inteligencia infantil*. Buenos Aires: Paidós.

Guiford, J. P. (1959). "Three faces of intelect". *American Psychologist*, 14, 469-79.

Gutiérrez, R. (2002). "Educación artística y desarrollo creativo". *Arte, Individuo y Sociedad*, Anejo I, 6.

Hammer, E. (2006). *Test proyectivos gráficos*. Buenos Aires: Paidós.

Hargreaves, D. J., (1991). *Infancia y educación artística*. Madrid: Morata.

Harris, D. B., (1982). *El test de Goodenough. Revisión, ampliación y actualización*. Barcelona: Paidós.

Kellog, R., (1979). *Análisis de la expresión plástica del preescolar*. Madrid: Cíncel.

Kogan, N. y Wallach, M. A. (1964). *Risk taking. A study in cognition and personality*. New York N.Y.: Holt, Rinehar, and Winston.

Kohl, M. A., (1999). *Arte infantil. Actividades de Expresión Plástica para 3-6 años*. Madrid. Narcea.

Koppitz, E. M. (1976). *El dibujo de la figura humana en los niños*. Buenos Aires: Guadalupe.

Lowenfeld, V., Brittain, L., (1980). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.

Luquet, G.H., (1978). *El dibujo infantil*. Barcelona: Ed. Médica y técnica.

Machover, K. (1949). *Proyección de la personalidad en el dibujo de la figura humana*. Habana: Cultural.

Marina, J. A., (1993). *Teoría de la inteligencia creadora*. Barcelona: Anagrama.

Marín, R. (1988). "El dibujo infantil: tendencias y problemas en la investigación sobre la expresión plástica de los escolares". *Arte, Individuo y Sociedad*. No. 1, Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica de la Facultad de Bellas Artes Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense de Madrid.

Morales, J. J. (2001). *La evaluación en el área de educación visual y plástica en la educación secundaria obligatoria*. Tesis doctoral. Barcelona, Facultad de Educación, Departamento de Pedagogía Aplicada, Universidad Autónoma de Barcelona.

Naville, P. (1950). "Note sur les origines de la fonction graphique". *Enfance*. Tomo 3, nº1, pp. 189-203.

Parsons, M. (1987). *How we understand art*. New York: Cambridge Univ. Press.

Piaget, J., (1991). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Labor.

Prudhommeau, M. (1947). *Le dessin chez l'enfant*. París: PUF.

Pulver, M. (1953). *El simbolismo de la escritura*. Madrid: Victoriano Suarez.

Read, H., (1982). *Educación por el arte*. Barcelona: Paidós.

Rouma, G., (1913). *Le langage graphique de l'enfant*. París, Misch. et Thron.
-(1919). *El lenguaje gráfico del niño. Psicología del dibujo espontáneo de los niños*. La Habana.

Sully, J., (1896). *Studies of childhood*. Londres: Longmans, Green.

Tatarkiewicz, W. (1993). "Creación: Historia del concepto". *Criterios*, 30, 238-257.

Torrance, E.P. (1966). *Torrance Tests of Creative Thinking*. Lexington, MA: Personnel Press.

Vygotsky, L. S., (1978). *Pensamiento y Lenguaje*. Madrid: Paidós.

Wallach, M. A. y Wing, C. (1968). Is risk a value? *Journal of Personality and Social Psychology*, 9, 101-106.

Widlöcher, D., (1982). *Los dibujos de los niños. Bases para una interpretación psicológica*. Barcelona: Herder.

Wilson, B. (1985) "The artistic tower of Badel: inextricable links between culture and graphic development". *Visual arts research*, primavera 1985, vol. 11, 1, 90-105.

Agradecimiento

Quiero expresar mi más sincero agradecimiento a quienes fueron mis compañeros en el Departamento de Expresión Plástica, Musical y Dinámica, en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. En especial a M^a Gracia Ruiz, M^a Dolores López y Alfredo Cuervo, por su apoyo y su afecto y a quienes espero corresponder como merecen.

Miguel García Córdoba

Introducción a la expresión plástica infantil

Con el claro objetivo de exponer y analizar la importancia de la expresión artística en edad temprana, esta obra pretende, en palabras de su autor, *ofrecer una imagen general de las teorías y estudios más significativos del análisis de la plástica infantil*, cimiento básico para el desarrollo de la creatividad, de la personalidad y, en definitiva, de la inteligencia.

Es el lenguaje práctico el que pone de manifiesto las capacidades del niño, tanto reales como potenciales porque es su expresión plástica, antes que la oral y escrita, la que podrá descubrir al docente las aptitudes de aquél y las vías a seguir para que desarrolle sus posibilidades.

www.educarm.es/publicaciones

