



Foto cortesía Escuela Auró. Terrassa. Barcelona

JUGAR Y DIBUJAR

Contribuciones al desarrollo en la edad escolar

MATERIAL DOCENTE

Ibis M. Álvarez Valdivia

Profesora
Asignatura Aprendizaje y Desarrollo I.
Facultad Ciencias de la Educación
Universitat Autònoma de Barcelona

2020



Aprender y desarrollar la psicomotricidad a través del juego y del dibujo

En este material de estudio, dirigido a estudiantes del Grado en Educación Primaria que cursan la asignatura Aprendizaje y Desarrollo I, se describen las particularidades de dos actividades socializadoras de carácter universal que a lo largo de la historia de la humanidad han contribuido al aprendizaje y consecuentemente, al desarrollo psicológico: el juego y el dibujo. Prestaremos especial atención a las oportunidades educativas que estas actividades ofrecen.

Esta revisión debe permitirnos reflexionar sobre las oportunidades educativas que pueden encontrar el docente en estas actividades que, habitualmente, se dejan a la libre elección o se proponen durante el tiempo de ocio. Comenzaremos explicando el papel del juego en el desarrollo psicológico, como actividad distintiva de la infancia. Nos detendremos en la descripción de diferentes tipos de juegos y entraremos a fondo en el análisis de las oportunidades que las actividades lúdicas ofrecen al desarrollo psicológico, en todos los ámbitos. Seguidamente analizaremos el dibujo, entendida en este texto como una actividad que compromete y fomenta el ejercicio de la psicomotricidad. Necesariamente, haremos referencia a los factores madurativos que determinan la posibilidad de dibujar. Sin embargo, el foco del estudio de estos contenidos lo pondremos en el conocimiento de diferentes aspectos de la expresión gráfica a través del dibujo que permiten evaluar y estimular el desarrollo de la psicomotricidad, y el desarrollo psicológico, en general.

Los juegos infantiles

Según Wallon (2008), las etapas que sigue el desarrollo del niño están marcadas, cada una de ellas, por la explosión de actividades que parecen, durante cierto tiempo, acapararlo casi por completo y de las que no parece cansarse de buscar todos los efectos posibles. Esas actividades jalonan su evolución funcional, y algunos de sus rasgos podrían ser considerados como una prueba para poner en evidencia o medir la aptitud correspondiente. Una de estas actividades es el juego.

De edad en edad estos juegos señalan la aparición de funciones muy variadas. Así, por ejemplo, funciones sensoriomotrices con sus pruebas de habilidad, de precisión, de rapidez, y también de clasificación intelectual y de reacción diferenciada, como en el juego de prendas. Funciones de articulación, de memoria verbal y de enumeración como las fórmulas y frases que utilizan los niños en los juegos y que aprenden unos de otros con gran avidez. O también funciones de sociabilidad que se manifiestan en los equipos que se enfrentan y en los que se

distribuyen papeles para lograr una colaboración eficaz que lleve a la victoria colectiva sobre el adversario (Wallon, 2008, p. 55).

Por su parte, Vygotsky también atribuyó al juego una importancia trascendental respecto al desarrollo psicológico.

El juego es fuente de desarrollo y crea la zona de desarrollo próximo. La acción en un campo imaginario, en una situación ficticia, la creación de una intención voluntaria, la formación de un plano vital, de motivos voluntarios, todo esto surge en el juego. En el juego el niño siempre está por encima de su edad, de su conducta cotidiana habitual; en el juego el niño se sobrepasa / se adelanta/ a sí mismo Vygotsky (1966, p. 74).

La mayoría de los estudios sobre el juego se refieren a la etapa infantil. Sin embargo, durante toda la etapa escolar los niños mantienen especial interés por muchos y diferentes tipos de juego. En la escuela el tiempo de juego del cual dispone el alumnado, es decir, tiempo dedicado al recreo, es de una media de 30 minutos al día en la etapa de educación primaria. Son muchas horas a lo largo del curso:

Se trata de 525 horas, por lo tanto, más de las que se dedican a materias como educación para la ciudadanía y los Derechos Humanos, educación física, religión (que es voluntaria) o lengua extranjera; y casi con la misma carga horaria que lengua y literatura catalana o lengua y literatura castellana, o exactamente las mismas horas que se dedican en educación artística (Molins-Pueyo, 2012, p. 433).

Existe abundante la literatura científica en la que se estudia el valor del juego para el desarrollo psicológico en la infancia. Tal como recoge el Comité sobre los Derechos de los niños de las Naciones Unidas todos los niños y las niñas de todas partes el mundo tienen derecho al juego:

Los Estados Partes reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes (UNICEF, 2006, Artículo 31, p.23).

Todas las variantes de juego ayudan de cierto modo a mejorar un amplio conjunto de competencias. Cuando el juego entra y se formaliza en los educativos, tiende a adquirir diferentes funciones que en ningún caso contravienen con los objetivos del currículo, al contrario. Todos los juegos contienen interesantes oportunidades para aprender y, consecuentemente, favorecen y facilitan el desarrollo psicológico.

A continuación presentamos de manera resumida, las características y las contribuciones al desarrollo de algunos juegos que son populares en muchos países. Comenzaremos por comentar algunos que contribuyen de manera evidente al desarrollo en la dimensión psicomotriz. Sin embargo, como hemos explicado en el primer capítulo, un principio del desarrollo es su carácter multidimensional. Es decir, los cambios ocurren en muchas dimensiones que interactúan: física, cognitiva y psicosociales. Así veremos que cada uno de los juegos que describiremos a continuación presenta diversas oportunidades para estimular el desarrollo en diferentes dimensiones, simultáneamente.

Juego rudo

Alrededor de 10% del juego libre de los escolares en los primeros grados consta de *juego rudo*: luchas, patadas, volteretas, forcejeos y persecuciones que se acompañan a menudo por risas y gritos. Alcanza su punto más alto en la niñez media. Alrededor de los 11 años suele convertirse

en una forma de establecer dominio dentro del grupo de iguales. Este tipo de juego puede parecerse a las peleas, pero se realiza de manera lúdica entre amigos (Smith, 2005).

El juego rudo parece ser universal, ha sido reportado en lugares tan diversos como India, México, Okinawa, el desierto de Kalari en África, Filipinas, Inglaterra y Estados Unidos (Bjorklund y Pellegrini, 2002). Desde un punto de vista evolutivo esta modalidad de juego genera beneficios adaptativos importantes: perfecciona el desarrollo esquelético y muscular y canaliza la agresión y la competencia.

Juegos reglados

El juego reglado es aquel que se lleva a cabo con unas reglas o normas que limitan la acción. Las reglas del juego pueden dar la impresión de una necesidad exterior cuando representan el código impuesto por todos a cada uno de los participantes en los juegos que se realizan en común.

Las reglas son las que definen explícitamente los límites en los que el juego va a tener lugar con la mutua aceptación de lo que se puede hacer y lo que no. Las reglas también advierten las acciones que se deben evitar y su violación representa una falta.

Los jugadores asumen las reglas del juego como obligaciones aceptadas voluntariamente y por eso la competición tiene lugar dentro de un acuerdo que son las propias reglas. También existen reglas espontáneas que son de naturaleza contractual y momentánea, que provienen de la socialización. En todos los casos aparece una competición entre los individuos, la victoria de unos individuos sobre los demás y la regulación mediante un código transmitido de generación en generación o por acuerdos improvisados.

Tanto el conocimiento práctico como el conocimiento más reflexivo de las reglas de los distintos juegos suelen ir acompañados de procedimientos para elegir los integrantes del equipo. La modificación de alguna regla abre la posibilidad de construir cambios colectivos a la propuesta original, considerando el acuerdo de los integrantes.

Cuando las reglas llegan a concebirse como el producto del acuerdo entre los jugadores pierden el carácter absoluto y se pueden inventar nuevas formas de jugar. En estos juegos lo interesante es observar la construcción progresiva que el niño lleva a cabo del concepto de regla como acercamiento al mundo social.

Los escolares practican sistemáticamente este tipo de juegos y suelen ser muy estrictos con las reglas, porque ven en el cumplimiento de la misma la garantía de que el juego sea viable. Seguir las reglas va asociado también a un cierto deseo de orden y de seguridad.

Algunos estudios han observado que los niños suelen ser más tramposos que las niñas. Para ellos se asocia a la cuestión del triunfo que en este tipo de juego no depende tanto de la calidad de las interacciones (Wallon, 2008). En general, la facilidad en el logro de estos triunfos no parece ser el objeto del juego; cuanto más difícil más estimulante es el triunfo y en muchos juegos se incrementan intencionalmente las dificultades para acentuar su exaltación. Así, las reglas del juego a menudo constituyen una organización del azar y compensan lo que el simple ejercicio de las aptitudes podría tener de monótono y aburrido:

El azar mezcla los placeres funcionales con un cierto sabor de aventura. Pero si se exagera su participación, o si se deja solo al azar, el juego quedará suprimido una vez más y el jugador conocerá únicamente la angustia de la espera (Wallon, 2008, p 62).

Las diferentes variantes de este tipo de juego se caracterizan por ser actividades en las que hay que aprender a jugar con atención a ciertas reglas. Son éstas las que determinan las acciones que se deben realizar y en qué orden. Sin embargo, ocasionalmente, durante los juegos reglados algunos niños distinguen de manera deficiente la causalidad objetiva y la causalidad voluntaria; las obligaciones inevitables y las aceptadas y juegan a sustraerse de las obligaciones implícitas en las reglas, haciendo trampas. La tentativa de burlar la vigilancia de los otros participantes en el juego despierta el espíritu de pelea. El resultado es definitivo: la ruptura entre los jugadores y el descontento recíproco.

Beneficios del juego reglado para el desarrollo psicológico

Ante todo, la participación en los juegos reglados permite a los escolares realizar una amplia exploración de las reglas. A través de la práctica sistemática de este tipo de juegos aprenden a comportarse de acuerdo a ciertas expectativas contenidas en las propias reglas del juego y a sacar partido de sus capacidades. El afán competitivo estimula la reflexión sobre lo que sabe hacer, y esto le lleva a ampliar su campo de acción, haciéndola más eficaz. El juego se convierte así en el terreno privilegiado de interacción con los iguales y en fuente de funcionamiento autónomo.

Adicionalmente, los juegos reglados favorecen el aprendizaje de múltiples contenidos sociales, instrumentales, comunicativos, expresivo y de tipo lógico-conceptual. Jugando, los niños, aprenden reglas que les posibilitan coordinar sus acciones con las de otros jugadores y regular la competición con otro equipo.

Los juegos reglados son al mismo tiempo instituciones sociales y sistemas de relaciones personales. En todas las culturas, estos juegos sociales se establecen por el placer de coordinarse con los otros, creando construcciones colectivas, estableciendo límites en su cooperación con unos compañeros de juego en un momento y espacio determinados por el juego. Incluso, los conflictos que pueden surgir en una situación de juego son también una oportunidad de aprendizaje social. A través de la resolución de conflictos entre los propios niños en una situación de juego se promueve tanto el comportamiento social positivo como el desarrollo moral. La naturaleza reglada de la situación de juego exige reflexionar sobre la función de las reglas y de las normas sociales, incluso sobre la posibilidad de modificación de las reglas. Jugar con las reglas y establecer acuerdos conllevan a entender que la opinión de la mayoría de los participantes legitima cualquier cambio. Que es lo mismo que legitima cualquier norma social o ley. Es así como el juego reglado acerca a los niños a los principios de la democracia.

Por último, cada juego se realiza dentro de un contexto social y una cultura, y esa cultura da sentido y significado a las reglas y a las acciones que conforman estas actividades. Así, los niños aprenden a jugar, manejan las reglas del juego, toman conciencia de lo que es una regla dentro de su sociedad y, en último grado, adquieren el significado del valor de su acción dentro de la sociedad.

Juegos predeportivos

En los juegos predeportivos debemos distinguir entre lo que significa el deporte competitivo (donde el triunfo es lo único importante), el deporte como actividad lúdica y disfrute personal (mucho más parecido a la noción de juego) o el deporte como ejercicio o mantenimiento de la salud. La naturaleza de los juegos deportivos viene determinada también por las reglas del juego, que conforman los problemas motrices que deben resolverse en el transcurso del juego. Para solucionar estos problemas, los niños deben tomar decisiones dentro del contexto de juego en el que aparecen. Estos juegos permiten entender y llegar a dominar posteriormente el deporte propiamente dicho. Con su práctica los niños aprenden a conocer la lógica interna de los juegos deportivos. Por ejemplo, experimentan como la táctica del juego se relaciona las posibilidades de acción, y aprende a regular su comportamiento, incluso colaborando con otros, pues la mayoría de los juegos deportivos exigen el trabajo en equipo.

Cada una de las posibles situaciones de juego deportivo se encuentran limitadas por el reglamento, el espacio, el tiempo, la comunicación, la técnica, la táctica y la estrategia. Estos elementos se interrelacionan en el juego y lo condicionan. Y sólo cuando conseguimos ordenarlos comprendemos el significado de los comportamientos individuales y de las interacciones motrices que se dan durante el juego.

Por tanto, la regla, más que un contenido de aprendizaje deportivo, pasará a ser un recurso didáctico que promueve la necesidad de adaptar el comportamiento a las distintas situaciones y oportunidades que se presentan durante el juego para conseguir el objetivo de ganar. Para ello hay que evitar que las condiciones sean tan rígidas como las de la competición formal del deporte, lo cual aumentará la capacidad de respuesta y la motivación de los niños por participar del juego.

Entre los múltiples beneficios de este tipo de juego se destaca su contribución a la mejora de la condición física y al perfeccionamiento de las habilidades motrices básicas y específicas.

Como se ha explicado más ampliamente estos juegos favorecen el aprendizaje de las normas y reglas. Los participantes del juego deben mantener en mente reglas y estrategias complicadas, controlar las acciones propias y las de sus compañeros de juego, tomar decisiones rápidas y responder de forma flexible (competición enfocada al proceso).

También existen evidencias de que los altos niveles de actividad física, particularmente en actividades que requiere de la coordinación, como el fútbol, pueden mejorar todos los aspectos de la función ejecutiva.

Juegos sensoriales de reacción rápida

Estos son juegos que requieren una vigilancia constante de los tiempos de reacción rápida y de orientación en el espacio. Desafían la atención selectiva, el seguimiento y la inhibición. El desarrollo de habilidades en estos juegos requiere una práctica enfocada, así como el control de la atención y la memoria de trabajo como recordar las palabras del canto durante la ejecución de los movimientos (apoyos con ritmos, repeticiones).

Para los niños más pequeños, resultan atractivos juegos de escondite, particularmente los que se juegan en la oscuridad, al igual que con la linterna, como el fantasma en el cementerio.

En el popular juego de pillar, los niños están físicamente activos y mantienen el juego negociando y acordando obedecer las normas. Sin embargo, lo que ellos valoran es la emoción de perseguirse. Las normas ofrecen un marco en el que los jugadores saben que se trata de un juego y esta condición ofrece un sitio seguro en el que se pueden experimentar emociones sin las consecuencias que podrían tener en el mundo real.

El salto con cuerda, conocido en nuestro contexto como *la comba*, es otro juego que exige un alto grado de habilidad motora: agilidad, coordinación, ritmo, precisión de movimientos, cooperación, perseverancia y concentración de la atención. Jugar a la comba requiere tres cuestiones importantes (1) fuerza: capacidad de los músculos para producir fuerza máxima; (2) resistencia: capacidad de los músculos para realizar movimientos repetitivos y continuos y (3) flexibilidad: capacidad de una articulación de moverse a lo largo de su rango normal de movimiento.

Este juego demanda especialmente resistencia cardiorrespiratoria, habilidad necesaria para realizar actividades de la vida diaria y del tiempo de ocio con suficiente energía y vitalidad sin presentar fatiga excesiva. Más allá de las contribuciones al desarrollo psicofísico es una práctica socializadora y divertida para ambos sexos.

Tocar un instrumento musical

Aunque exige aprendizaje, también se puede considerar una actividad lúdica. Además de la habilidad física necesaria, esta actividad desafía la memoria de trabajo para mantener la música en mente. También existen evidencias de que la práctica de la coordinación con las dos manos es compatible con una mejor función ejecutiva: ejercita la coordinación de movimientos, la memoria de trabajo, la atención, la flexibilidad cognitiva, y la inhibición.

Participar en clases de música o en eventos para la comunidad requiere seguir patrones rítmicos, sobre todo cuando se trata de la improvisación (por ejemplo, aplaudiendo o con instrumentos de percusión, como tambores).

Tocar un instrumento pone a prueba la atención selectiva y el auto-monitoreo. Este ejercicio favorece la conciencia del esquema corporal, coordinación y regulación del movimiento.

En síntesis, como hemos evidenciado a lo largo de este capítulo, la actividad lúdica también potencia la actividad cognitiva y la maduración psicomotriz, al mismo tiempo que facilita el desarrollo afectivo y promueve la socialización. Entendemos pues, tal como expresa Marín, que el juego se convierte en un tiempo muy importante en la formación de los niños dentro del ámbito de la educación formal y acontece una gran oportunidad educativa.

Por lo tanto, desde esta perspectiva, el tiempo de juego puede llegar a favorecer el desarrollo de los niños y por consecuencia puede llegar a hacer una aportación al desarrollo hacia las competencias básicas, como son:

1. El desarrollo personal con repercusiones directas en la autoestima, la gestión emocional, la motivación por la relación y la entente con los otros, la mejora en las formas de organización, cooperación y colaboración.
2. La convivencia con los otros respetando las normas y los hábitos cívicos, la participación con responsabilidad en la toma de decisiones, utilizando el diálogo para llegar a acuerdos, asumiendo obligaciones y responsabilidades (Marín, 2009, p.22).

Las referencias que hemos hecho al juego no abarcan toda su diversidad. El resumen que presentamos no es completo y está lejos de ser una propuesta educativa. Con ello pretendemos fundamentalmente dar al juego el lugar que merece en la vida de los niños, también en la escuela. En definitiva, lo importante es jugar.

El dibujo

Dibujar constituye una oportunidad excepcional para el desarrollo de la psicomotricidad. Los niños dibujan espontáneamente, se divierten dibujando y se socializan a través del dibujo. La actividad de dibujar puede considerarse, pues, como un ejercicio de la psicomotricidad, tal como la hemos definido al inicio de este bloque.

La actividad de dibujar abarca a todas las dimensiones del desarrollo psicológico. De manera evidente y muy tempranamente, involucra aspectos físicos, el niño dibuja como puede de acuerdo a su grado madurativo. Desde el punto de vista madurativo, en relación con el progreso en la motricidad fina, una vez que se ha establecido la vinculación entre el campo visual y el campo motor, el ojo sigue a la mano, después la guía. Progresivamente se establecen otras concordancias más complejas entre el movimiento y sus objetivos mediante etapas sucesivas. Finalmente el gesto motor se supera a sí mismo para llegar al signo.

Como refiere Wallon, de inmediato el dibujo se convierte en un medio para representar la realidad, como reflejo de su desarrollo cognitivo –dibuja lo que conoce y percibe, primero en forma simbólica (representaciones) y posteriormente de manera más realista (semejanza a la realidad).

Los gestos de simbolización, cuyo ejemplo más concreto es el dibujo, pueden contribuir a llevar la imagen y la idea fuera de las cosas mismas, al plano mental donde pueden formularse relaciones menos individuales, menos subjetivas, y cada vez más generales. Pero, al mismo tiempo y en la medida en que son necesarios para la fijación, la evocación y la ordenación de las ideas, dichos gestos les imponen sus propias condiciones especiales (Wallon, 2008, p. 137).

Por último, el dibujo es también una manifestación afectiva, el niño dibuja lo que le interesa, destaca lo que le gusta y lo que no le gusta y busca reconocimiento social a través de sus dibujos.

A pesar de su relativa complejidad para los niños dibujar equivale a jugar. El hecho de ser un juego hace que lo tome con el mismo entusiasmo y seriedad que los otros juegos en los que participa. A diferencia de otros juegos los dibujos de los niños poseen una intencionalidad comunicativa. Generalmente, el niño realiza sus dibujos para una persona determinada. Por otro lado, el niño emite, sea en el proceso de realización o al acabar su tarea, un juicio crítico sobre su producción. Estos dos aspectos: comunicación y evaluación, hacen que el juego gráfico tenga unas componentes distintas a las del juego libre. La intencionalidad comunicativa y el juicio crítico (evaluación) se articulan previo a la actuación gráfica y frecuente verbaliza esta intención: *Voy a dibujar un...* En palabras de Luquet, “la intención puede ser provocada por la percepción o por el recuerdo de objetos reales o de modelos” (Luquet, 1913, citado por Saínz, 2002, p. 175).

En el ámbito educativo, no hay que perder de vista que la posibilidad de manifestarse a través del dibujo proporciona un espacio propio en el que tienen control sobre su realidad. Asimismo, la actividad de dibujar es fuente de valores comunicativos, expresivos y creativos son medios para el desarrollo integral del niño. Influye en la autoestima: el reconocimiento de su esfuerzo hará al niño sentirse comprendido y aceptado y en la autovaloración: el deseo de ser valorado y lograr un equilibrio es parte de la búsqueda a través de la expresión infantil en el dibujo.

Los dibujos infantiles como objeto de estudio

Los primeros estudios evolutivos de los dibujos infantiles se atribuyen al filósofo francés Georges-Henri Luquet (1876- 1965). Luquet estudió la evolución del dibujo infantil partiendo de la observación de los dibujos de su hija Simmone. Entre sus obras destaca *Los dibujos de un niño* (1913) y *El dibujo infantil* (1927). En base a las sistemáticas observaciones de Luquet, la primera apreciación que consta en la literatura científica a acerca del dibujo remarca su carácter lúdico y las oportunidades que ofrece para la libre expresión:

El niño dibuja para divertirse. El dibujo es, para él, un juego que intercala entre los otros. De todas maneras, conviene remarcar que es un juego tranquilo, que no exige compañeros, y al cual él puede entregarse cuando se halla estando adentro, al menos con tanta comodidad como al aire libre (Luquet, 1913, citado por Saíenz, 2002 p. 175).

El término utilizado por Luquet a lo largo de su obra y como fundamento del dibujo infantil es el de *realismo*. La definición en palabras del autor es la siguiente:

Realismo es el término más conveniente para caracterizar en su conjunto el dibujo infantil. Es realista ya en principio, por la naturaleza de los motivos y de los sujetos que trata [...] La concepción de un dibujo que no represente nada es inconcebible para el niño, tanto es así que cuando no encuentra una interpretación precisa para el dibujo que ha hecho se limita a decir que es “una cosa” (Luquet, 1913, citado por Saíenz, 2002, p. 178).

Tomando como referencia su concepción de realismo en el dibujo infantil, Luquet describe cuatro fases por las que transcurre el desarrollo del dibujo de los niños: a) realismo fortuito, b) realismo fallido, c) realismo intelectual y d) realismo visual. Es necesario indicar que, previo al realismo infantil, Luquet cita la existencia previa de los garabatos, aunque en sus estudios no aborda de forma específica esta etapa.

La observación de la evolución del dibujo a través de estas fases permitió a Luquet concluir que una vez superada la incapacidad sintética que se observa en las dos primeras fases (dibujos de los pre-escolares) nada impide ya al dibujo infantil ser completamente realista. Aclara, no obstante, que el realismo del niño es intelectual, antes de convertirse en una representación visual propiamente dicha. Con esta observación Luquet nos advierte que los niños no reproducen objetivamente la realidad que tienen ante su vista, sino que la observan y la refieren en el marco conceptual que ya poseen y, en consecuencia, las representaciones de la realidad que construyen a través del dibujo se incorporan al concepto que ya tiene formado sobre la misma, enriqueciéndolos. Ese producto es el que los niños exteriorizan en sus dibujos.

Dicho con otras palabras: el niño solamente utiliza los datos de la realidad como estímulo para la evocación de objetos mentales previamente establecidos en forma de conceptos y, por tanto, no dibuja lo que ve, sino lo que sabe de las cosas. Esta fase del dibujo infantil, descrita por Luquet como *Realismo Intelectual*, es la que más llama la atención y puede considerarse la más representativa de los dibujos infantiles durante la edad escolar.

Realismo intelectual

A continuación, reseñaremos cuatro características atribuidas al Realismo Intelectual que son muy frecuentes en los dibujos de los niños de edad escolar: la transparencia, el abatimiento, la separación de planos y la yuxtaposición de las formas.

1. *La transparencia*. El procedimiento que se ha denominado transparencia consiste en dibujar aquellas cosas que están ocultas haciendo que lo que las cubre sea transparente. Un ejemplo muy conocido por todos es la tendencia infantil a dibujar el interior de las casas cerradas, o las partes del interior del cuerpo humano.
2. *El abatimiento*. Otra estrategia consiste en la proyección del objeto sobre el suelo o abatimiento que consiste en la representación de los objetos como vistos desde arriba, lo que permite al niño ofrecer información completa de todos sus detalles. Con esta estrategia el niño consigue representar, por ejemplo, las cuatro ruedas de un automóvil o las cuatro patas de una mesa. Es frecuente que el niño haga girar el papel en la medida que va realizando su dibujo,

de acuerdo con las posiciones del objeto que desea representar. Las formas utilizadas responden a una representación ideal y específica, sin deformaciones ni superposiciones. Estos dibujos constituyen, por tanto, relatos gráficos en los que se describe una escena sobre alguna experiencia o un objeto que ha llamado su atención. En cierto modo podría decirse que esta característica del dibujo infantil tan detallado, más que falta de síntesis, lo que expone es un exceso de esta, probablemente por el esfuerzo que realiza el niño para representar en su dibujo todos los puntos de vistas posibles, al fin y al cabo, su punto de vista. El abatimiento, igual que la transparencia, desaparece con la edad y cede el paso a construcciones más ajustadas a la realidad, aunque se ha observado que la mayoría de los niños no consiguen arribar a una representación de la perspectiva espacial, a menos que se les instruya con métodos apropiados sobre las modificaciones que sufren los objetos y que se les inicie en los conocimientos elementales de la perspectiva, tanto línea como oblicua.

3. *La separación de planos.* En el dibujo de los niños pequeños aparece una característica muy singular que se refiere a la separación del cielo y la tierra en la representación del espacio exterior. En esta representación el niño demuestra cierto dominio de la representación del espacio; el cielo se encuentra encima del plano de sustentación de los objetos y ese conocimiento lo expresa colocando una franja en la parte inferior del papel que representa la tierra y sobre la cual, y algunas veces debajo, dibuja los objetos. En la parte superior del papel dibuja una franja que representa el cielo y en el mismo coloca el sol, la luna, las gaviotas... todos aquellos elementos que sabe corresponden al espacio aéreo. Vemos claramente en este ejemplo, cómo el niño, con sus posibilidades gráficas de representación, nos da una información de su concepción del espacio, frecuentemente estereotipada e influida por modelos. Después de los primeros grados de escolaridad primaria, se ha observado que esta tendencia a separar el cielo de la tierra desaparece y en su lugar apreciamos la división que objetivamente percibe el niño en su apreciación de un espacio físico, por ejemplo: los actores y el público que participan en un espectáculo. Este logro en la representación gráfica amplía extraordinariamente las posibilidades de expresar pensamientos y emociones a través del dibujo. Con esta técnica los niños más hábiles consiguen dibujar en perspectiva tridimensional.
4. *La yuxtaposición de las formas.* En sus dibujos, el niño –como hemos visto- trata de darnos una información particular de cómo son las cosas, de expresarnos cómo él las concibe, según el conocimiento de las mismas que ha ido adquiriendo a través de sus experiencias. Algo similar ocurre en el momento de organizar diversas formas en el espacio. El niño percibe unas formas que ocultan a otras. Las formas ocultas suelen aparecer fragmentadas, sin embargo conservan características peculiares que las identifican como correspondientes a determinados objetos. Con independencia de sus limitaciones técnicas para la expresión gráfica, el niño de edad escolar dispone las formas de manera que no se oculten una a otras para dar la información gráfica de la totalidad de las mismas.
Así, la yuxtaposición en los dibujos infantiles necesariamente crea un escalonamiento para colocar las figuras que están detrás de otras o que ocupan un segundo o tercer nivel de lejanía con respecto al primer plano. Por ejemplo, el niño coloca en el borde del papel las figuras más cercanas y encima de ellas coloca otras formas o figuras que se encuentran detrás y así sucesivamente. Esta característica va sufriendo modificaciones constantes en las que se van introduciendo diversos elementos de perspectivas asimilados espontáneamente, tales como el acortamiento de las figuras más lejanas, la deformación de algunos objetos por su posición respecto al punto de vista, lo cual implica la representación de la perspectiva que, como se ha dicho, solo lo consiguen algunos niños. Este hecho sugiere la necesidad de incluir intervenciones educativas eficaces. Así no sólo podrán continuar disfrutando del gusto que proporciona la actividad de dibujar, sino de contar con numerosas y sistemáticas oportunidades para desarrollar la psicomotricidad y todas las dimensiones psicológicas que compromete la actividad de dibujar.

Todas estas características que hemos descrito son fácilmente apreciables en los dibujos de los escolares. Ponen en evidencia los recursos que utilizan los niños para representar la realidad, haciendo palpable su curiosidad y su aproximación a ésta, en forma de conocimiento primario o previo. Es así que estos recursos que el niño habitualmente utiliza en sus dibujos de manera espontánea, pueden ser potentes recursos didácticos, por ejemplo, para la enseñanza de las ciencias.

Al final de la etapa escolar se ha observado que el niño empieza tratar de representar la realidad tal como la ve. Para ello intenta utilizar las reglas de la perspectiva y de atenerse a modelos. En esta etapa, descrita por Luquet como *Realismo visual*, los niños comienzan a eliminar los procedimientos que utilizaba en la etapa del Realismo Intelectual, suprimiendo las partes no visibles de los objetos, proponiéndose adoptar enfoques únicos, manteniendo las dimensiones de los objetos; en suma, tratando de aproximarse a una representación más objetiva que puede limitar la creatividad. A partir de aquí, si no se incentiva el uso del dibujo como una actividad para divertirse y para aprender de las experiencias, lamentablemente, los dibujos de los niños pierden la espontaneidad que los caracteriza, e incluso muchos dejan de dibujar porque se perciben poco hábiles al juzgar que su aproximación al modelo no es del todo adecuada. En general, esto es una consecuencia de la intervención de los adultos o del tratamiento inadecuado que con mucha frecuencia tiene el dibujo infantil en el ámbito de la educación formal.

Evaluación del desarrollo a través del dibujo

Los psicólogos utilizan muchas pruebas basadas en el dibujo para evaluar el desarrollo psicológico de los niños y los adolescentes. Estas pruebas observan la evolución del psicografismo infantil analizando diversos aspectos de su expresión gráfica. Los principales son: el *trazo* y el *contenido*, dos aspectos que son muy visibles y elocuentes en los dibujos infantiles. Esta evaluación tiene, generalmente, intenciones clínicas. No obstante, pueden ser de interés para los maestros, pues junto con otras observaciones ayudan a comprender y a estimular el desarrollo de la psicomotricidad que la actividad de dibujar involucra. A continuación describiremos brevemente algunas inferencias que se pueden realizar de la observación del trazo y del contenido de los dibujos infantiles, siempre con cautela y contrastando con otras observaciones.

El trazo en el dibujo

La observación del gesto gráfico muestra que los niños muy pequeños realizan un movimiento oscilante, giratorio denominado técnicamente *gesto de flexión centrípeta*. En estos trazados se observan líneas rectas o ligeramente curvas y el predominio del gesto derecho a izquierda y de arriba abajo para los trazos curvos u oblicuos. En los trazados horizontales, en cambio, se observa una progresión de izquierda a derecha, en un gesto de extensión. Este gesto se afirma a partir de dos años y tres meses de edad (Prudhommeau, 1951, citado por Valdés-Marín, 1979). Este gesto, con su repetido trazado, puede ser reiterado innumerables veces, de manera fortuita y a todas vistas, placentera. Parece como si el niño se ejercitase para futuras actividades gráficas y manuales.

A medida que la maduración del sistema nervioso permite la coordinación óculo-motora los niños pueden regular mejor sus movimientos intencionales y esas líneas arbitrarias (rectas, oblicuas, curvas) que comenzaron a realizarse en forma aparentemente anárquica se transforman en una realidad representada, la ejecución de una copia, incluso la representación de una realidad imaginada.

En ese estadio del desarrollo psicográfico, el niño anuncia lo que va a dibujar: ‘Voy hacer un...’ y traza líneas que lógicamente no guardan relación alguna con lo expresado verbalmente. De la misma manera, al realizar una de estas producciones gráficas, cuando se le interroga sobre lo representado, manifiesta que se trata de un determinado objeto. Minutos después es capaz de dar explicaciones completamente diferentes de las anteriores, con lo que se evidencia que el trazado ha sido un apoyo visual para la exteriorización de una idea. Este ejercicio prepara el camino para futuras identificaciones gráficas causales o intencionadas.

En este estadio del desarrollo psicomotor lo más notable a destacar es la tendencia del niño a la repetición del gesto gráfico. Una vez que ha logrado una expresión gráfica, la repite

infinitamente por el placer de ejercitar su manipulación y obtener las formas casualmente logradas. Este estadio inicial (o del garabato, como le llaman algunos autores) contribuye con su continuidad al desarrollo motor del niño, por lo cual se recomienda ofrecerle todas las oportunidades de manipulación de material pigmentario, a fin de favorecer la coordinación entre sus manos y sus ojos (Valdés-Marín, 1979).

El estudio del trazo es revelador de muchos aspectos del desarrollo infantil. Por ejemplo, se ha comprobado que los niños alrededor de tres años son capaces de dibujar un círculo; es decir, son capaces de realizar un gesto circular que produzca una figura cerrada de aspecto circular. De igual forma, la posibilidad de dibujar un cuadrado denota un grado mayor de integración psicomotora que se alcanza aproximadamente a los cuatro años de edad y que evidencia la capacidad de cambiar la dirección de las líneas y el trazado de ángulos rectos en forma aceptable, aunque no rigurosa.

El trazo es el sustrato grafomotor sobre el que descansarán las producciones que posteriormente serán analizadas desde el punto de vista de su contenido. Estos logros en el dominio del trazo son fundamentales para el aprendizaje de la escritura.

El contenido del dibujo infantil

El estudio del contenido puede llevarse a cabo desde dos puntos de vista: los temas que espontáneamente aparecen en los dibujos (sus temas preferidos) y los contenidos que aportan cuando se les sugiere representar concretamente un tema o una experiencia. Los resultados son de gran valor, tanto para los psicólogos como para maestros y familiares cercanos al niño.

En relación con lo primero, sabemos que todos los niños prefieren dibujar unos temas sobre otros. Este hecho puede estar relacionado simplemente con la edad, con el género y con el contexto socio-cultural. La espontaneidad de las temáticas que se aprecian en los dibujos infantiles revelan las actitudes de los niños hacia las personas y hacia las situaciones con las que entran en contacto. Más allá del supuesto interés clínico, esta observación nos permite apreciar sus intereses y su manera particular de mirar al mundo y a la sociedad.

Por otra parte, podemos apreciar lo que dibujan los niños cuando se les solicita, intencionalmente, que aporten una imagen para representar algo en concreto. Por ejemplo, cuando le pedimos que ilustren un cuento, un poema, una narración o una vivencia. En este caso es interesante observar no sólo el tema que, de una u otra forma ya se ha sugerido, sino la forma de abordar la composición, las figuras utilizadas, la colocación de las mismas y todo un conjunto de detalles que hacen diferentes unos dibujos de otros, según la edad y características de personalidad del niño (ver por ejemplo, Wright, 2007). Este aspecto es útil para observar cómo el niño refleja las particularidades de su ambiente, cómo es capaz de mostrar en sus dibujos el mundo que le rodea y la relación que se establece entre los conceptos que pueden expresar verbalmente y que enriquece, sin dudas, a través de sus producciones gráficas.

Como simbolización gráfica, en la edad escolar, el dibujo se considera un medio de expresión e instrumento del pensamiento. Es así que a través del estudio del gesto gráfico y de la evolución de la representación infantil de los objetos y de sus experiencias, podemos llegar al análisis de auténticas escenas en la que el niño refleja todo un conjunto de conocimientos, actitudes y sentimientos. No obstante, si bien el dibujo de un niño es una manifestación de sus características psíquicas, “su interpretación ofrece en ocasiones importantes dificultades, puesto que no se pueden establecer criterios definidos que garanticen la exactitud de las apreciaciones” (Valdés Marín, 1979, p. 24). Un método que se utiliza para apreciar mejor el contenido de un dibujo infantil es preguntar al niño sobre el mismo en diferentes momentos del proceso de ejecución y, al final, cuando nos avisa que ha concluido su trabajo.

Por último, el *dibujo artístico* que debe ser enseñado en la escuela, persigue fomentar la capacidad del conocimiento formal, potenciando el pensamiento divergente, la agudeza perceptiva y la memoria visual del alumnado. Además, el dibujo artístico facilita el desarrollo de la sensibilidad expresiva y es un medio muy propicio para la valoración crítica, personal y social; aporta criterios analíticos y estéticos que los alumnos pueden aplicar en sus propios trabajos y en el estudio de obras de otros artistas.

En síntesis, recordamos que la educación psicomotriz se refiere a cuestiones más complejas que el propio desarrollo físico, pues se trata de estimular el desarrollo de competencias, enraizadas con el imaginario individual y colectivo social y cultural. Esta definición nos parece muy apropiada para el ámbito educativo, pues conlleva atender el desarrollo integral de los niños y las niñas, y no únicamente los aspectos físicos.

Entre las diversas actividades que pueden servir de marco para educar la psicomotricidad hemos destacado las potencialidades de los juegos y del dibujo. Describiendo diferentes aspectos evolutivos de estas actividades descubrimos no solo los avances en el desarrollo psicológico, sino, y, sobre todo, los procesos de aprendizaje y/o de socialización que transcurre y se expresa a través de estas actividades a lo largo de la infancia.

Ante todo, el derecho de los niños al juego y a las actividades recreativas propias de su edad es establecido expresamente por la Convención en su Artículo 31 [www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf]. En este sentido, las actividades lúdicas y recreativas deben ocupar un lugar privilegiado en la vida de los niños, también en la escuela.

Referencias bibliográficas

- Marin, (2009). *Jugar, una necesidad y un derecho*. Aloma: Revista de Psicología, revista de psicología, ciències de l'educació i de l'esport Blanquerna, 25, 233-249. <https://www.raco.cat/index.php/Aloma/issue/view/11629>
- Mendiara-Rivas, M. (2008). Psicomotricidad: un enfoque natural. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 62 (22,2), 175-198.
- Molins-Pueyo, C. (2012). Patios escolares y diversidad sociocultural en Cataluña. Una investigación sobre usos y posibilidades para el juego y el aprendizaje. *Papers*, 97 (2), 431-460.
- Saíenz, A. (2002). Teorías sobre el arte Infantil: una mirada a la obra de G. H. Luquet. *Arte, Individuo y Sociedad. Anejo I*, 173-185.
- Smith, P.K. (2005). Play: Types and functions in human development. En A.D. Pellegrini & P.K. Smith (Eds.), *The nature of play* (pp. 173-291). New York: Guilford Press.
- UNICEF (2006). *Convención sobre los Derechos del niño*. Madrid: UNICEF Comité español.
- Valdés-Marín, R. (1979). *El desarrollo psicográfico del niño*. La Habana: Editorial Científico-Técnica.
- Wallon, H. (1964). *Del acto al pensamiento*. Buenos Aires: Lautaro. [Original: Wallon]
- Wallon, H. (2008). *La evolución psicológica del niño*. 2ª edición. Barcelona: Crítica.
- Wright, S. (2007). Graphic-Narrative play: young children's authoring through drawing and telling. *International Journal of Education & the Arts*, 8(8), 1-28.

DATOS DE LA AUTORA

Ibis M. Alvarez Valdivia

Doctora en Psicología de la Educación.

Profesora. Dpto. Psicología Básica, Evolutiva y de la Educación.

Facultad de Ciencias de la Educación. Universitat Autònoma de Barcelona.

Línea de investigación: Desarrollo humano, Cultura y Educación Inclusiva

<https://orcid.org/0000-0002-3250-3214>



ibismarlene.alvarez@uab.cat