

---

# EL DIBUJO INFANTIL: TENDENCIAS Y PROBLEMAS EN LA INVESTIGACION SOBRE LA EXPRESION PLASTICA DE LOS ESCOLARES

---

Ricardo Marín Viadel,

## I. Introducción

El propósito de este trabajo es ofrecer una panorámica de los principales autores, hallazgos, teorías y líneas de investigación sobre el dibujo en la infancia y la adolescencia.

Los dibujos de los niños plantean un conjunto de interrogantes, intelectualmente fascinantes y de gran trascendencia educativa: ¿Por qué los niños dibujan de ese modo tan característico?, ¿dibujan todos los niños del mismo modo?, ¿por qué es la figura humana el tema preferido de los niños?, ¿las etapas del dibujo infantil rigen también para los genios de la pintura?, ¿hay niños superdotados para el dibujo?, ¿hasta qué nivel gráfico llega a desarrollarse el dibujo espontáneo?, ¿hasta cuándo conviene dejar dibujar libremente y cuándo conviene comenzar a enseñar a dibujar?, ¿es cierto que no “saber dibujar” significa realmente no “saber ver”?

## II. Los autores

El tema ha sido y sigue siendo objeto de estudio de un buen número de disciplinas, mereciendo la atención de clásicos de la psicología como Alfred BINET Y Edward L. THORNDIKE, de la pedagogía como Georg KERSCHENSTEINER y Ovide DECROLY, historiadores y críticos de arte como Ernst GOMBRICH y Herbert READ y, por supuesto, de los máximos representantes de la psicología evolutiva: GESELL, PIAGET, WALLON, ZAZZO. Los artistas, tampoco han sido ajenos al encanto de los dibujos de los niños y no pocos —como PICASSO, KLEE o GROSZ— han declarado su interés y admiración por ellos.

Hace aproximadamente un siglo, comenzaron a aparecer las primeras publicaciones específicas sobre el tema. Los artículos de Ebenezer COOKE de diciembre de 1885 y enero de 1886 suelen citarse como la primera aportación al tema, que rápidamente contó con un buen número de contribuciones en Europa y América: Corrado RICCI en Italia, Bernard PEREZ en Francia, James SULLY en Inglaterra, Carl GOTZE y E. GROSSE en Alemania, y D. D. BROWN en los Estados Unidos. Todos ellos publicaron sus libros sobre el dibujo infantil antes de 1900.

Durante el presente siglo el dibujo infantil fue enriqueciéndose con numerosas aportaciones entre las que destacaremos, porque han constituido verdaderos hitos sobre el tema, las de LUQUET en 1927, LOWENFEL en 1947 y KELLOG en 1969.

Hoy, el dibujo infantil continúa siendo un tema apasionante y polémico. Buena muestra de ello son, en la actualidad, los trabajos de Howard GARDNER, Ellen WINNER, Brent y Marjorie WILSON en Estados Unidos, N. H. FREEMAN y M. V. COX en Inglaterra, y los de E. WALLON y L. LURCAT en Francia, por sólo citar algunos de los más prolíficos autores (cuadro I).

En España, no comenzaron a aparecer obras de interés hasta 1917, fecha en la que se publica el libro de Víctor MASRIERA *Pedagogía del dibujo*. Pero desde entonces éste ha sido, posiblemente, el campo que mayor atención ha recibido por parte de los profesores de plástica: Elisa LOPEZ VELASCO (1933), Josefina RODRIGUEZ (1959), Sergio GARCIA-BERMEJO (1979), Isabel CABANELLAS (1980), Elvira MARTINEZ y Juan DELGADO (1982), Manuel SANCHEZ MENDEZ (1983), Isabel MERODIO (1987).

## PANORAMA ACTUAL DE INVESTIGADORES SOBRE EL DIBUJO INFANTIL

### ESTADOS UNIDOS DE AMERICA

\* HOWARD GARDNER y ELLEN WINNER en el proyecto "Zero" de la Universidad de Harvard.

GARDNER, H.: *Artful scribbles: the significance of children's drawings* [Garabatos ingeniosos: el significado de los dibujos de los niños] New York, 1980.

WINNER, E.: *Invented worlds. The psychology of the Arts* [Mundos imaginados. La psicología de las artes] Cambridge, Mass, 1982.

\* MAJORIE y BRENT WILSON en las Universidades de New York y Pennsylvania.

WILSON, M. y B.: *Teaching Children to Draw* [Enseñando a dibujar a los niños] New Jersey, 1982.

### INGLATERRA

\* NORMAN H. FREEMAN en la Universidad de Bristol y MAUREEN V. COX en la Universidad de York.

FREEMAN, N.H.: *Strategies of representation in young children* [Estrategias de representación en los niños pequeños] London, 1980.

FREEMAN and COX: *Visual Order. The nature and development of pictorial representation* [Orden visual. La naturaleza y el desarrollo de la representación pictórica] Cambridge, 1985.

### FRANCIA

\* HENRI WALLON y LILIANE LURCAT en el Centro Nacional para la Investigación Científica (CNRS).

WALLON, H. y

LURCAT, L.: *Dessin, espace et schéma corporel chez l'enfant* [Dibujo, espacio y esquema corporal en el niño] París, 1987.

Así mismo es frecuente la aparición de números monográficos sobre el dibujo infantil, no sólo en las revistas dedicadas específicamente a la educación artística como "ART EDUCATION" (Educación artística), "STUDIES IN ART EDUCATION" (Estudios sobre educación artística), "VISUAL ARTS RESEARCH" (Investigación sobre artes visuales), etc., sino también en las especializadas en Psicología Evolutiva como el número de abril-mayo de 1985 de la revista francesa "NEUROPSYCHIATRIE DE L'ENFANCE ET DE L'ADOLESCENCE" (Neuropsiquiatría de la infancia y de la adolescencia), o el número correspondiente a noviembre de 1986 de la revista inglesa "BRITISH JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY" (Revista británica de psicología evolutiva). En otras como "PERCEPTUAL & MOTOR SKILLS"

(Habilidades perceptivas y motrices) es habitual que cada número incluya dos o tres trabajos sobre dibujos infantiles.

### III. Los temas

La abundancia de obras y autores es sintomática de las múltiples dimensiones que tiene el tema. Ya desde los primeros trabajos se establecieron diversas vías de investigación y enfoques que, en gran parte, siguen manteniéndose en la actualidad.

III.1. Las *características formales* de los dibujos infantiles. Desde el momento en que comenzó a considerarse el dibujo infantil no tanto como un cúmulo de errores o defectos sino como una forma de expresión propia del niño, acorde y consonante con su manera peculiar de

ser y concebir el mundo, los investigadores se interesaron por determinar cuáles eran los rasgos definitorios y característicos de ese lenguaje. Rápidamente se pudo comprobar cómo había ciertas estrategias de representación comunes que hacían inconfundibles los dibujos infantiles. Estos rasgos definitorios han recibido diferentes denominaciones. Entre los más unánimemente mencionados figuran los siguientes.

III.1.1. El principio de aplicación múltiple por el que una misma forma puede servir para representar muchas cosas diferentes. Este fenómeno al que también se ha denominado proceso de esquematización consiste en utilizar una figura simple, un círculo, un rectángulo, un triángulo, u otras no necesariamente geométricas, para representar una gran variedad de objetos o partes del cuerpo humano. Un círculo puede servir para dibujar la cabeza, las manos, los ojos, etc. Este proceso es de una gran utilidad al dibujante, tanto pequeño como adulto, por la economía de medios y esfuerzo que implica. Con un reducido "vocabulario" gráfico se puede dibujar cualquier cosa. En el dibujo de Ana María de la ilustración I, podemos observar cómo el mismo trazo circular sirve para definir el sol, el cuerpo de los pájaros, la copa de un árbol, o la cabeza de las personas; y las líneas rectas para representar los rayos del sol, las patas de los animales, y los brazos y manos de las personas.

Rudolf ARNHEIM explica este fenómeno, que él prefiere denominar "Ley de diferenciación", diciendo:

"A tono con nuestra premisa de que el percibir y el concebir proceden de lo general a lo concreto, afirmaremos en primer lugar que toda forma queda tan indiferenciada como lo permita la concepción que el dibujante se hace del objeto pretendido... Segundo, 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. Por ejemplo, hemos dicho que el círculo, al ser la más simple de todas las formas posibles, hace las veces de todas ellas hasta que la forma se diferencia." (ARNHEIM, 1974, páginas 198-207.)

III.1.2. El principio de la línea de base. Los personajes y objetos necesitan un punto de apoyo explícito sobre la que situarse, una línea de suelo o base, que tendrá su contrapartida en la línea del cielo (ilustración II).

Uno de los estudios más recientes y completos sobre el dibujo infantil en España, la investigación de Eugenio ESTRADA DIEZ sobre "La expresión plástica infantil y el arte contemporáneo", confirma la importancia de este rasgo. A partir de 1.382 dibujos libres de niños y niñas aragoneses comprendidos entre los 2 y 9 años de edad procedentes tanto de centros urbanos como rurales, públicos como privados, ESTRADA pudo establecer que a los 2 años el 75,58 % de los dibujos todavía carecen de línea de base o punto de apoyo notorio o ex-

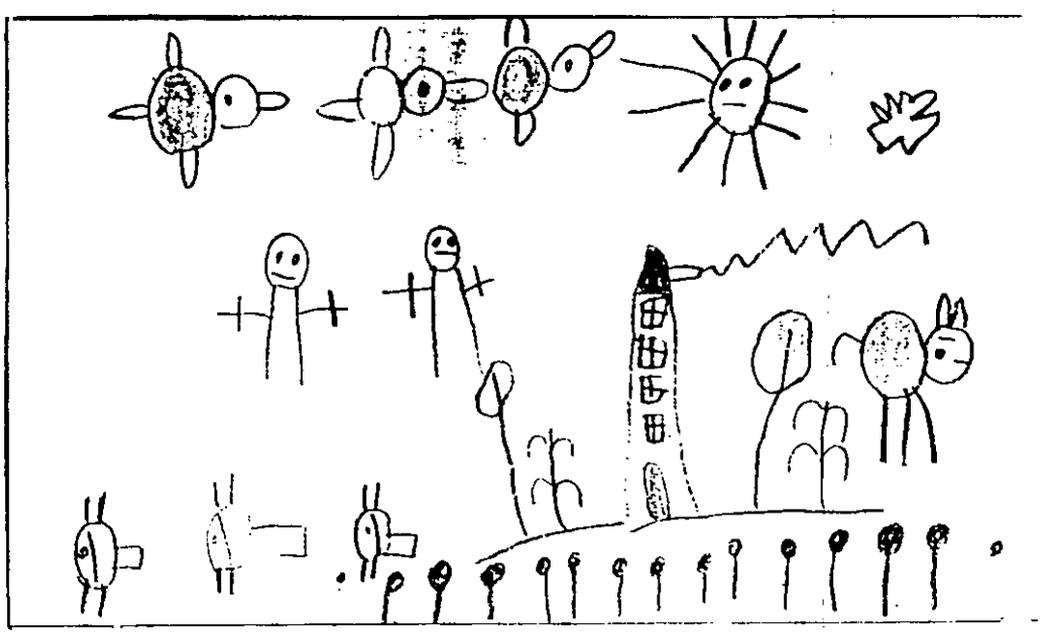
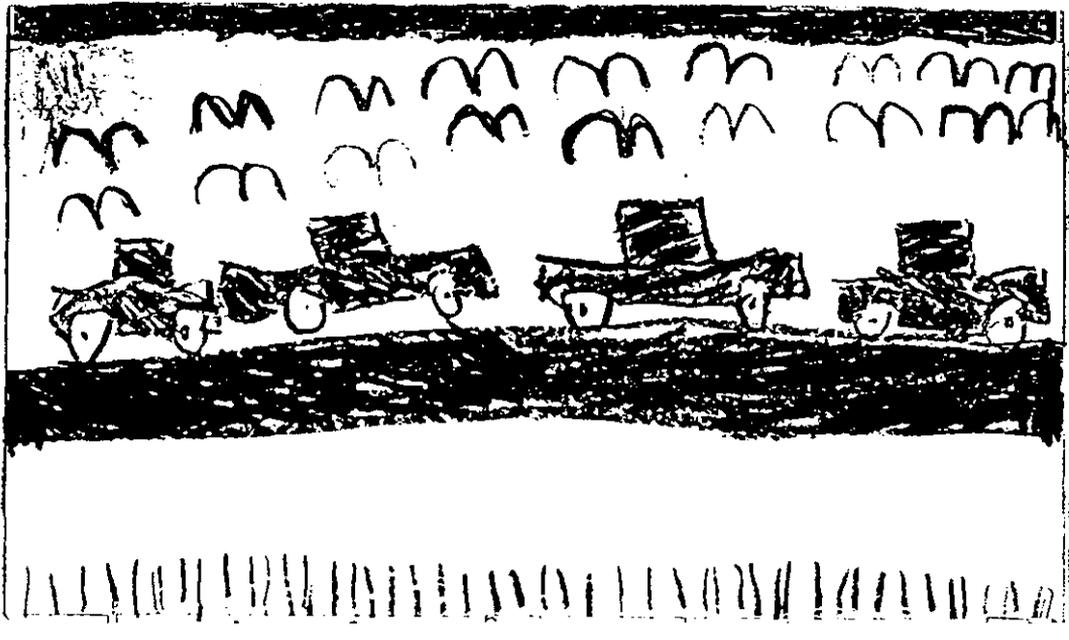


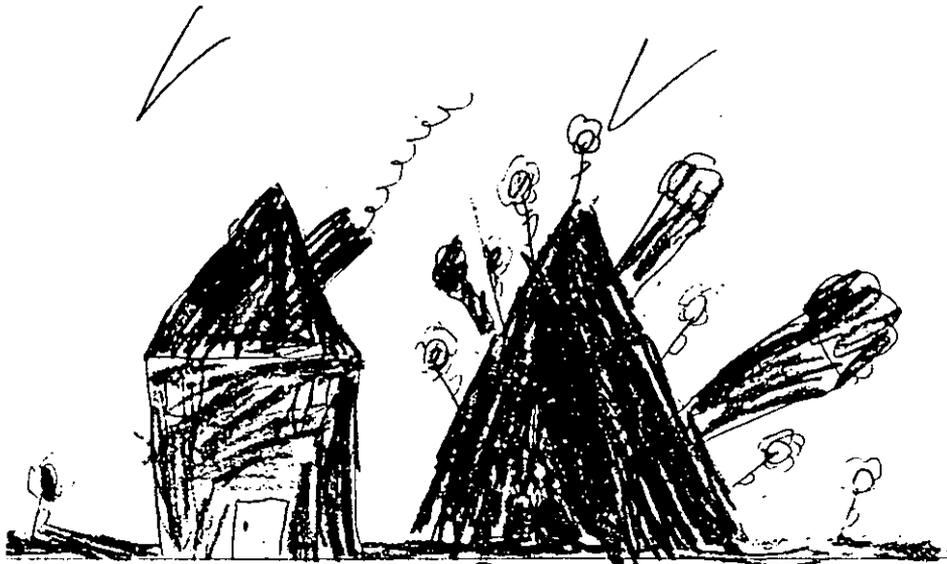
Ilustración I. Ana María, 4 años.



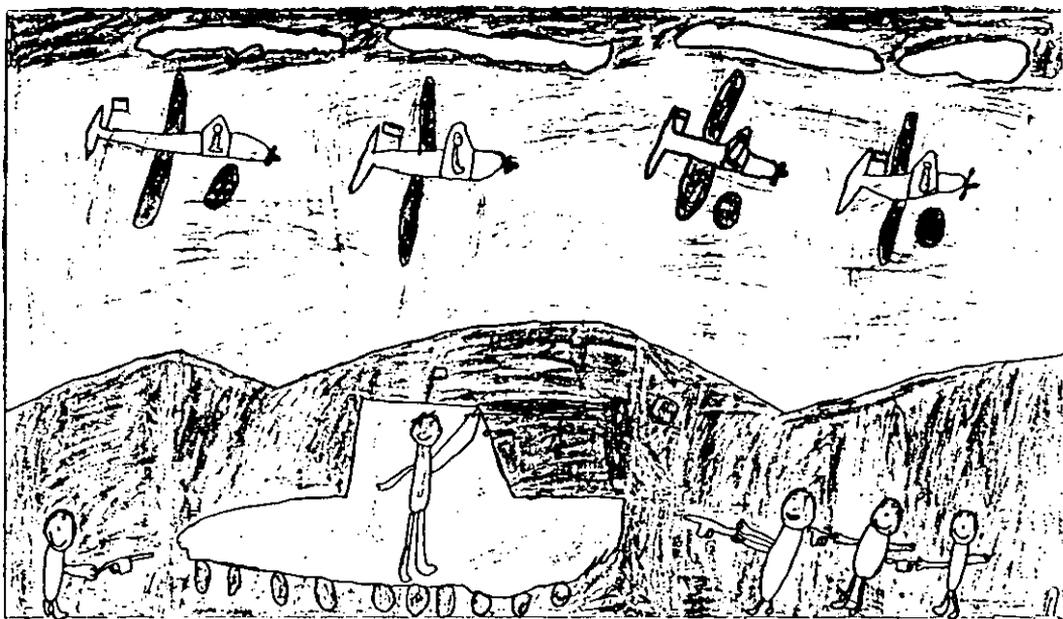
*Ilustración II. Juan Enrique, 5 años*



*Ilustración III. Javier, 6 años*



*Ilustración IV. Laura, 5 años*



*Ilustración V. José Ramón, 6 años*

plicito. A los 3 años el 12,50 %. A partir de entonces se recurrirá a diferentes estrategias que adquieren mayor importancia a una edad u otra. Apoyan sus figuras justo en el borde inferior del papel, sin dibujar explícitamente una línea de base el 52,17 % a los 4 años. Dibujan una línea de base, alejada unos centímetros del límite inferior del papel el 32,97 % a los 6 años. Y a los 8 años el 35,6 % dibujan un plano de tierra.

III.1.3. El principio de perpendicularidad. La relación entre un objeto y la base en la que se apoya es preferentemente perpendicular, sea cual sea la orientación concreta que tenga esa base. Con ello siempre que esa línea de base se aparte de la horizontal (el tejado de una casa, la ladera de una montaña, etc.) los objetos o personajes que sobre ella se dibujan son perpendiculares a su base propia, aunque en el conjunto de la escena parezcan inclinados o torcidos (ilustración III).

III.1.4. Principio de la importancia del tamaño: lo más importante ya sea desde un punto de vista emocional, funcional o semántico, debe tener un tamaño mayor que lo secundario. Por ello, el brazo que ejecuta una acción se dibujará más grande que el que no hace nada, o las partes del cuerpo de mayor importancia expresiva, como los ojos y la boca, adquirirán unas proporciones desmesuradas. En la ilustración III Javier sólo ha dibujado, y con un tamaño considerable, la mano que sostiene el paraguas.

III.1.5. Principio de aislamiento de cada parte del conjunto. Para representar un conjunto compuesto de elementos similares, la mano y los dedos, el cabello y cada uno de los pelos, etc., se preferirá dibujar los elementos constitutivos, uno a uno, y en su disposición característica —como si se tratase de unidades aisladas— antes que someterlos a la organización general del conjunto. Así el cabello que cubre la cabeza será dibujado pelo a pelo, como en la ilustración III.

III.1.6. Principio del imperativo territorial. Cada cosa dispone de su espacio propio inviolable, por lo que será muy difícil que aparezcan solapamientos, ocultamientos o superposiciones. Por ello los sombreros son tangentes a la cabeza, o las pistolas tangentes a los dedos de la mano (ilustración V).

III.1.7. Principio de la forma ejemplar. De entre los posibles modos de representación de un objeto se preferirá aquel que mejor describe sus principales cualidades. Esto significa que cada parte de un objeto o personaje, y cada objeto y personaje dentro de la misma escena aparecerá representado de la forma que mayor información proporcione de ese elemento, aunque ello contradiga su situación concreta en ese conjunto. En general, las representaciones que se aproximen a la proyección ortogonal serán las preferidas. Así los caballos aparecen normalmente de perfil, las manos con todos los

dedos extendidos, y los aviones mostrarán toda la superficie de sus alas (ilustración V).

III.1.8. Principio de abatimiento. Los elementos eminentemente verticales (personas, casas, etc.) serán dibujados frontalmente y los elementos eminentemente horizontales (campos cultivados, piscinas, mesas, carreteras, etc.) aparecerán “a vista de pájaro”, de tal manera que siempre se presente al espectador la superficie más extensa del objeto (ilustración II). En el mencionado estudio de Eugenio ESTRADA se demuestra cómo los abatimientos comenzarán a aparecer en los dibujos de los niños de 3 años, en el 1,44 % de los casos, e irán aumentando progresivamente hasta llegar a aparecer en, aproximadamente, el 10 % de los dibujos al final de la infancia.

III.1.9. Principio de simultaneidad de distintos puntos de vista. Cada parte de la figura se dibujará de acuerdo con el punto de vista que más se aproxime a la “forma ejemplar” de esa parte. Por consiguiente las orejas y los ojos se presentarán habitualmente de frente, ya esté el conjunto de la cabeza de frente o perfil, mientras que las manos y los pies tenderán a girar hasta mostrar su cara interior completa (ilustración III).

III.1.10. Principio de los Rayos X. Por el que se dibuja todo lo que sea necesario describir explícitamente en la imagen. De este modo, se podrá contemplar tanto el interior como el exterior de los edificios y vehículos. Según la investigación de ESTRADA las edades más propicias a este rasgo son los 6 - 8 años (ilustración V).

III.2. Los temas preferidos en los dibujos espontáneos de los niños. Si los estudios anteriores se fijaban en cómo dibujan los niños, en éstos se investiga qué dibujan. Hay un conjunto de temas y motivos que aparecen con mayor regularidad en los dibujos infantiles. Entre ellos el primero es la figura humana, que es también uno de los primeros motivos que es posible distinguir o reconocer al final de la etapa del garabateo, y que permanecerá como predilecto a cualquier edad (cuadro II).

Quizás por ello, ha sido el tema de la figura humana el que ha merecido una mayor atención de los estudiosos. Vale la pena destacar el trabajo de Gertrud MEILDWORETZKI sobre la representación del hombre por el párvulo, en el que describe las características fundamentales de los “renacuajos” poniéndolos en relación con la propia percepción del cuerpo que va desarrollando el niño, así como con sus descripciones verbales de su propio cuerpo y el de los demás.

III.3. A la vista de los rasgos formales y de los temas de los dibujos infantiles pudo apreciarse que ciertas edades presentaban bastantes cualidades comunes, por lo que pareció conveniente distinguir entre diferentes períodos, etapas o estadios, más o menos homogéneos y universales, por los que atraviesa el dibujo infantil.

2-3 AÑOS	%	4-5-6 AÑOS	%	7-8-9 AÑOS	%
Figura humana	22,93	Figura humana	69,61	Figura humana	80,88
Sol	17,17	Sol	65,25	Sol	54,53
Coches	8,22	Casas	55,87	Arboles en general	50,11
Casas	7,60	Nubes	43,90	Nubes	47,45
Arboles en general	5,68	Arboles en general	41,02	Casas	39,97
Lluvia	2,30	Pájaros en general	30,34	Pájaros en general	30,79
Nubes	2,00	Flores en general	24,20	Césped	21,92
Flores en general	1,40	Coches	9,77	Flores en general	21,20
Patos	0,56	Aviones	9,58	Montañas	19,94
Pájaros en general	0,28	Césped	8,13	Coches	16,26
Aviones	0,28	Estrellas	7,78	Ríos	10,93
Césped	0,28	Banderas	7,77	Estrellas	10,77
Trenes	0,28	Lluvia	7,06	Banderas	9,23
Camiones	0,28	Castillos	6,51	Perros	8,83
Frutas	0,28	Barcos	6,50	Caminos	8,48
Pelotas	0,28	Nieve	5,61	Sombreros	7,96
Señales de tráfico	0,28	Mariposas	5,41	Frutas	7,43
Antenas T.V.	—	Frutas	5,23	Vallas (cercados)	7,07
Arco iris	—	Montañas	4,33	Mesas	7,07
Balcones	—	Vallas (cercados)	4,15	Aviones	6,91

CUADRO II. Preferencias temáticas en los dibujos espontáneos infantiles.  
(ESTRADA, 1987, página 138)

Muchos de los autores que han trabajado sobre el dibujo infantil han propuesto su propia clasificación, con lo que en la actualidad contamos con muy variadas clasificaciones y etapas. No todas ellas adoptan los mismos criterios de clasificación, por lo que a veces no son equiparables. Para unos, es la intención del dibujante y los resultados que obtiene el criterio decisivo, para otros

las características de su lenguaje gráfico, para otros más la incidencia de los factores culturales. A continuación exponemos diez de estas clasificaciones en etapas del dibujo infantil que abarcan desde la propuesta por SULLY en 1895 hasta la de GARDNER de 1984. Entre ellas destacan, por el impacto que han tenido, las de LUQUET y LOWENFELD.

**James SULLY:** *Studies of Childhood* [Estudios de la infancia] Londres, 1885.

1. Garabato informe como juego.
2. Dibujo rudimentario de figura humana con cara redonda.
3. Estadio evolucionado y adquisición de una técnica.

(En A. Mura: *El dibujo de los niños*, EUDEBA, Buenos Aires, 1964, página 31)

**Hermann LUKENS:** "A Study of Children's drawings in the Early Years" [Un estudio de los dibujos de los niños durante los primeros años] *Pedag. Sem.* 4, 79, 1896.

1. El niño se interesa por el resultado de su ademán.
2. El niño se interesa por el resultado de su dibujo.
3. Nace el sentido crítico y se produce en el niño el descubrimiento de la propia insuficiencia figurativa.
4. El niño consigue valores expresivos autónomos.

(En A. Mura: *El dibujo de los niños*, EUDEBA, Buenos Aires, 1964, página 31).

**Georg D. KERSCHENSTEINER:** *Die Entwicklung der zeichnerischen Begabung* [ El desarrollo de la capacidad para el dibujo] Gerber, Munich, 1905.

1. Dibujos puramente esquemáticos.
2. Dibujos en función de la apariencia visual.
3. Dibujos en los que el niño intenta dar la impresión tridimensional del espacio.

(En Dale B. HARRIS: *El test de Goodenough. Revisión ampliación y actualización.* Paidós, Barcelona, 1982, página 31).

**G. ROUMA:** *Le langage graphique de l'enfant* [El lenguaje gráfico del niño] Misch. et Thron, París 1913.

#### I. ETAPA PRELIMINAR:

1. El niño adapta la mano al instrumento.
2. El niño da un nombre preciso a las líneas incoherentes que traza.
3. El niño anuncia por anticipado lo que intenta representar.
4. El niño observa una semejanza entre las líneas que ha obtenido por azar y ciertos objetos.

#### II. EVOLUCION DE LA REPRESENTACION DE LA FIGURA HUMANA:

1. Primeros ensayos con intento de representación, similares a los de las etapas preliminares.
2. Etapa del "renacuajo"
3. Etapa de transición.
4. Representación completa de la figura humana vista de frente.
5. Etapa de transición entre la figura de frente y de perfil.
6. Perfil.

(En Dale B. HARRIS: *El test de Goodenough. Revisión ampliación y actualización.* Paidós, Barcelona, 1982, página 32).

**C. BURT:** *Mental and scholastic tests* [Pruebas mentales y académicas] P.S. King and Son, London, 1921.

1. *Garabateo* (de los dos a los tres años)
  - a. Trazos con el lápiz sin finalidad alguna, por el simple placer de la expresión motriz.
  - b. Trazos más deliberados, los resultados en sí se convierten en el foco de atención.
  - c. Trabajos imitativos, que más que una producción propia son una copia de los movimientos del adulto.
  - d. Garabateo localizado; el niño procura reproducir partes determinantes de un objeto.
2. *Línea* (cuatro años). Movimientos simples del lápiz que reemplazan las oscilaciones del garabateo masivo. En el dibujo del hombre, las partes están más bien yuxtapuestas que organizadas.
3. *Simbolismo descriptivo* (cinco a seis años). En el dibujo del hombre se hace evidente el esquema imperfecto; se presta muy poca atención a la forma o a las proporciones, en especial en lo que respecta a la cabeza, el cuerpo, los brazos, las piernas y los rasgos faciales. "Poniendo la figura horizontal y cambiando de modo adecuado la posición de los miembros, puede servir por igual para representar un caballo o una vaca, cuando el dibujo es grande, o un gato o un perro, de tratarse de un dibujo pequeño" (pág. 320).
4. *Realismo* (de los siete a los nueve o diez años). La mayor importancia recae en la descripción y no en la representación. El dibujo todavía simboliza más de lo que representa, aunque el esquema es más fiel a los detalles y a la realidad. Aparecen ropas y ornamentaciones.

5. *Realismo visual* (de los diez a los once aproximadamente). La técnica ha mejorado y el niño se siente inclinado a copiar o calcar el trabajo de otros o a dibujar del natural, ensaya la representación visual.
  - a. Dibujo bidimensional, principalmente en contorno y silueta.
  - b. Dibujo tridimensional. Es posible que en esta etapa aparezca la figura de tres cuartos de perfil; se representan personas determinadas y se introduce la acción. El niño comienza a comparar y contrastar las diversas producciones que él mismo realiza sobre un tema y a mejorar sus dibujos de manera consciente. Suele ensayar con los paisajes, mostrando cierta preocupación por la superposición y la perspectiva.
6. *Represión* (ocurre antes de la pubertad, entre los once y los catorce años). Los dibujos exhiben un deterioro o una regresión. El progreso se hace más laborioso y pausado. Tal vez pueda atribuirse parte de este deterioro a conflictos emocionales, pero es seguro también que intervienen factores cognitivos e intelectuales. Hay un aumento de la autocrítica, del poder de observación y de la capacidad de apreciación estética. También influye en gran parte la creciente aptitud para autoexpresarse por medio del lenguaje. La figura humana rara vez aparece en los dibujos espontáneos, y en cambio son muy comunes los diseños geométricos en cualquier tipo de dibujo.
7. *Renacimiento artístico* (pubertad, aunque muchos niños nunca alcanzan esta etapa). Los dibujos se realizan ahora para contar una historia; se aproximan más a los métodos de los profesionales (por ejemplo, utilización de los retratos o del busto). Aparecen elementos de neto carácter estético; hay un notable interés en el color, la forma y la línea como tales. Los varones suelen interesarse en el dibujo técnico. Antes de que el niño entre en esta etapa es casi imposible discernir la existencia de talento artístico puesto que es muy difícil percibir alguna capacidad artística especial antes de los once años, aún en los casos de mayor precocidad.

(En Dale B. HARRIS: *El test de Goodenough. Revisión ampliación y actualización*. Paidós, Barcelona, 1982, página 33 y 34).

Georges-Henri LUQUET: *El dibujo infantil* Médica y Técnica, Barcelona, 1978. (Original en francés de 1927).

#### 0. Pre-dibujo.

1. Realismo fortuito o involuntario. El niño traza rayas sin la intención de representar ningún objeto, pero descubre que algunos de esos trazos pueden interpretarse como representaciones adecuadas de objetos y figuras, bien por sí mismos, bien retocando o reforzando algún rasgo.
2. Realismo fallido. Es la primera etapa que puede considerarse propiamente como dibujo, ya que el niño tiene la intención de dibujar algo, ejecuta el dibujo y lo interpreta de acuerdo con su intención. El dibujo pretende ser realista pero no llega a serlo debido a la "incapacidad sintética".
3. Realismo intelectual o apogeo. Se manifiesta aproximadamente entre los 10 y los 12 años y su rasgo característico es que los objetos son dibujados de acuerdo a su "forma ejemplar". El niño, una vez superada su incapacidad sintética, es capaz de dibujar todos los detalles relevantes del objeto representado, así como sus relaciones recíprocas en el conjunto. Se trata de un realismo distinto al realismo "visual" del adulto en el que el parecido se logra dibujando todos los elementos reales del objeto (sean o no realmente visibles desde el punto de vista desde el que está dibujando) y dando a cada uno de esos elementos su forma característica.
4. Realismo visual, caracterizado por el uso de representaciones perspectivas.

Rudolf PRANTL: *Kinderpsychologie* [Psicología infantil], Paderbon, 1937.

1. Garabatos carentes de sentido.
2. Garabatos a los que las criaturas dan nombres arbitrariamente.
3. Garabatos que el niño interpreta recordando alguna cosa que le parece en cierto modo semejante.
4. Período de la expresión figurativa, consciente e intencional.
5. Esquematismo.
6. Localización.
7. Adecuación del dibujo a las apariencias de las cosas.
8. Representación realista de la naturaleza.

(En A. Mura: *El dibujo de los niños*, EUDEBA, Buenos Aires, 1964, página 31).

Viktor LOWENFELD: *Desarrollo de la capacidad creadora* Kapelusz, Buenos Aires, 1961. Páginas 564-566. (Original inglés de 1947).

<i>Etapas</i>	<i>Características</i>	<i>Representación de la figura humana</i>	<i>Representación del espacio</i>	<i>Representación del color</i>	<i>Diseño</i>	<i>Temas para la</i>	<i>Técnica</i>
Del garabateo (de dos a cuatro años).	Desordenada: no hay control motor. Longitudinal: coordinación motriz. Circular: variación del control. Poniendo nombres: <i>cambio del pensamiento</i> , que de kinestésico se hace imaginativo.	Ninguna.  Sólo imaginativamente.	Ninguna.  Sólo imaginativamente.	No se lo usa conscientemente.  El color es usado para distinguir entre los garabatos.	Ninguno.	El estímulo se logra incitando. Realizado en la misma dirección que el pensamiento infantil.	Lápices grandes y de color negro. Papel liso. Pintar con los dedos para los niños mal adaptados. Lápices coloreados. Pintura para carteles. Arcilla.
Del preesquematismo (de los cuatro a los siete años)	Descubrimiento de <i>relaciones</i> entre la representación y la cosa representada.	Búsqueda de un concepto. Constante cambio de los símbolos.	No hay "orden" en el espacio. Las relaciones se establecen según su significado emocional.	Uso emocional de acuerdo con los deseos. No tienen relación con la realidad.	No se lo aborda conscientemente.	Por activación del conocimiento pasivo vinculado principalmente al yo. Etapa del "yo".	Lápices. Arcilla. Pintura para carteles. Pinceles de pelo largo. Hojas grandes de papel.
Del esquematismo (de los siete a los nueve años).	El descubrimiento de <i>conceptos</i> se convierte en <i>esquema</i> mediante la repetición.	Conceptos <i>definidos</i> , dependiendo del conocimiento activo y de las características de la personalidad. Los esquemas humanos se expresan por medio de líneas geométricas.	Primer concepto espacial <i>definido</i> : la línea de base. Descubrimiento de que se forma parte del ambiente. Representación subjetiva del espacio. Concepto del espacio-tiempo.	Relación <i>definida</i> entre el color y el objeto. Por la repetición se llega al esquema del color.	No se lo aborda conscientemente. Las características del diseño se perciben mediante la necesidad de repetir.	"Nosotros". "Acción". "¿Dónde?", temas en secuencia de tiempo (historietas) Interior y exterior.	Lápices de colores. Tizas. Pinturas para carteles (témpera). Papeles grandes. Cepillos de cerda. Arcilla.

<i>Etapa</i>	<i>Características</i>	<i>Representación de la figura humana</i>	<i>Representación del espacio</i>	<i>Representación del color</i>	<i>Diseño</i>	<i>Temas para la estimulación</i>	<i>Técnica</i>
Principio del realismo. Crisis de la preadolescencia (de los nueve a los once años). Edad de la pandilla.	Mayor conciencia del yo. Alejamiento del esquema. Alejamiento de las líneas geométricas. Falta de cooperación. Etapa de transición.	Mayor rigidez. Acentuación de las ropas. Diferenciación de niñas y varones. Tendencia hacia líneas realistas. Alejamiento de las representaciones esquemáticas.	Alejamiento del concepto de la línea de base. Superposición Descubrimiento del plano. Dificultades para establecer relaciones espaciales debido a actitudes egocéntricas. Necesidad de expresiones tridimensionales. Disminución del tamaño de los objetos distantes. La línea de horizonte en los que tienen mentalidad visual.	Alejamiento de la etapa objetiva en el uso del color. Experiencias subjetivas de color con objetos de significación emocional. Observación de los cambios de color en la naturaleza, en los que tienen mentalidad visual. Reacciones emocionales ante el color en los que no tienen mentalidad visual.	Primer ensayo consciente de decoración. Uso de los materiales y de sus funciones con fines de diseño. Primer ensayo consciente de estilización. Símbolos para profesiones. Función de los distintos materiales.	Cooperación mediante: 1) trabajo en grupo; 2) los métodos de trabajo; 3) los temas. Profesiones diferentes. Trajes y vestidos. Superposiciones. Acciones dramáticas en distintos medios. Acciones imaginadas y tomadas de poses (que tengan significado, tales como "fregando"). Proporciones logradas poniendo el énfasis en el contenido. Colores correspondientes a distintos estados emocionales. Murales: "de aquí hasta allí". Concepciones para cierto material. Modelado.	No se usan lápices debido al alejamiento de las expresiones lineales. Pintura para carteles. Arcilla. Tizas. Recorte de linóleo. Tejidos. Madera. Metal. Acuarela. Aguada (acuarela y témpera). Pintura para carteles. Pinceles de cerda. Pinceles de pelo. Arcilla. Linóleo. Materiales para distintas concepciones: tejidos, metal, papel maché.
Etapa pseudo-realística. Etapa del razonamiento (de los once a los trece años).	Desarrollo de la inteligencia aunque inconsciente aún. Enfoque realista (inconsciente). Tendencia hacia una mentalidad ya visual o bien no visual. Inclinación por lo dramático.	Articulaciones. Observación visual de acciones corporales. Proporciones. Los de mentalidad no visual acentúan la expresión.					
Etapa de la decisión. Crisis de la adolescencia (de los trece a los diecisiete años).	Conciencia crítica hacia el medio. Tres grupos: 1) <i>El tipo visual</i> (50%). Medio de relación: los ojos. Preocupación: el medio y la apariencia. 2) <i>El tipo háptico</i> (25%). Medio de relación: el cuerpo. Preocupación: la autoexpresión y el enfoque emocional de las experiencias subjetivas. 3) <i>El tipo intermedio</i> (25%). Las relaciones no están bien definidas en ninguno de los dos sentidos. Preocupación: la abstracción	<i>Tipo visual</i> Acentúa la apariencia. Luces y sombras. Representa impresiones momentáneas. Interpretaciones realistas de validez objetiva. <i>Tipo háptico</i> Acentúa las expresiones subjetivas. Cualidades emocionales. Proporciones de valor. Interpretaciones individuales.	<i>Tipo visual</i> Representación de la perspectiva. Disminución aparente de los objetos lejanos. Atmósfera. Apariencia. Estado emocional. Cualidades tridimensionales. Luces y sombras <i>Tipo háptico</i> Perspectivas de valor en relación con el yo. Relaciones de valor de los objetos. Expresiones con línea de base.	<i>Tipo visual</i> Aparición del color en la naturaleza. Reflexiones del color. Cualidades cambiantes del color en el medio, respecto de la distancia y el estado de ánimo. Actitud analítica. Impresionista <i>Tipo háptico</i> El significado del uso del color es expresivo y subjetivo. Uso del color local cuando no tiene importancia. Cambios de color con significación emocional. Significado psicológico del color.	<i>Tipo visual</i> Interpretación estética de la forma, el equilibrio y el ritmo. Diseño decorativo. Acentuación de la armonía <i>Tipo háptico</i> Diseño emocional de cualidades abstractas. Diseño funcional. Diseño industrial.	Estimulaciones visuales y hápticas. Del medio y de la figura. De la apariencia y del contenido. Poses interpretativas. Bosquejo. Escultura. Gráfico. Diseño. Pintura. Murales.	Croquis con lápices, óleo, témpera, acuarela. Pintura de caballete. Escultura mural con: materiales plásticos, madera, piedra. <i>Artes gráficas:</i> Recorte de linóleo. Grabado. Litografía. Cedazo de seda. Stenciles. Pintura con soplete. Preparación de carteles. Letreros. Diseño: decorativo, funcional, industrial.

**Rhoda KELLOG:** *Análisis de la expresión plástica del preescolar* Cincel – Kapelusz, Madrid, 1979, (Original inglés de 1969).

(Sólo abarca el período entre los 2 y 5 años).

1. Estadio de los Patrones. Se inicia un poco antes de los dos años. El niño hace los Garabatos Básicos y dibuja algunos de ellos en Patrones de Disposición.
2. Estadio de las Figuras. Comienza entre los dos y tres años. En él se dibujan Formas de Diagramas Nacientes y Diagramas.
3. Estadio del Dibujo del Arte Espontáneo. Tiene lugar entre los tres y los cuatro años. El niño dibuja Combinaciones (unidades de dos Diagramas), Agregados (unidades de tres o más Diagramas), Mandalas, Soles y Radiales (que son tres tipos de estructuras lineales equilibradas).
4. Estadio pictórico. Se accede hacia los cuatro años. Los dibujos representan figuras humanas, animales, casas, plantas y otros temas.

**S. William IVES y Howard GARDNER:** "Cultural influences on Children's Drawings. A developmental perspective" [Influencias culturales en los dibujos infantiles. Una perspectiva evolutiva] en Robert W. OTT and Al HURWITZ (eds.): *Art in Education. An International Perspective* [El arte en la educación. Una perspectiva internacional] Pennsylvania State University Press, 1984. Páginas 13-30.

1. El dominio de patrones universales (de 1 a 5 años). Durante estos primeros años los dibujos infantiles manifiestan rasgos comunes en cualquier tipo de cultura. Siempre y cuando los niños dispongan de los materiales necesarios para dibujar, comienzan a garabatear hacia los dos años. Durante su segundo año comienzan a controlar sus garabatos haciendo unos trazos junto otros, e imitando los trazos que hacen otros. Durante su tercer año crean formas simples como círculos o cruces y las combinan en composiciones simples como mandalas. A los cuatro comienzan a reproducir esquemas simples como renacuajos y soles. Los esquemas van enriqueciéndose durante el quinto año y los dibujos de figuras humanas, casas, perros, coches, árboles y flores siguen modelos muy similares en todo el mundo. Durante estos cinco años las influencias culturales son prácticamente nulas o muy pequeñas. A pesar de ello, el tipo de materiales e instrumentos para dibujar que tienen a su alcance, las actitudes de los adultos hacia sus dibujos y la significación y nombres que pueden atribuir a sus dibujos manifiestan la progresiva influencia del medio.
2. El florecimiento del dibujo. Es un período de transición que abarca desde los 5 a los 7 años. Los niños han adquirido, especialmente a través del lenguaje un gran dominio de las formas simbólicas dominantes de su cultura. Los esquemas gráficos para dibujar cada objeto se han diversificado de modo que una casa puede ser grande, pequeña, roja, etc. Son capaces de organizar los objetos en escenas y de seguir y rectificar el plan gráfico que tenían concebido. Es posible reconocer e interpretar perfectamente lo que dibujan sin explicaciones adicionales. El hecho de que el niño se encuentre en un momento de transición en el que las capacidades abiertas y flexibles propias de la especie humana comienzan a individualizarse según los modelos de cada cultura, confiere a los dibujos de estos años un especial encanto y atractivo. Durante este período, especialmente a través de la escolarización y más especialmente del aprendizaje de la escritura, ciertas estrategias gráficas empiezan a ser dominantes según las culturas. Comenzar a dibujar desde la izquierda hacia la derecha o a la inversa, y desde arriba hacia abajo, dependiendo bastante del tipo de normas imperantes en la escritura.

3. El apogeo de las influencias culturales: de los 7 a los 12 años. El niño está realmente interesado en dominar los modelos, esquemas y clasificaciones propios de su cultura. Para algunos significa una pérdida total de interés por el dibujo, para la mayoría es un período en el que desean que sus dibujos se parezcan a las cosas tal y como son. El realismo visual es una propensión generalizada. Pero en este período las influencias culturales son notorias. Así como en edades anteriores podía ser difícil distinguir cuál era la procedencia cultural de un dibujo infantil, ahora los rasgos comienzan a ser inconfundibles. Así los niños europeos tendrán mucho más interés que los pertenecientes a otras culturas en lograr representaciones perspectivas.

III.4. Otra gran parte de los estudios sobre el dibujo infantil se han desarrollado desde una perspectiva *educativa*. En ellos se intenta conocer mejor los rasgos y peculiaridades de la expresión plástica infantil, como un elemento imprescindible a tener en cuenta para la correcta enseñanza de las artes plásticas. Sólo en la medida en que se sepa reconocer y apreciar las cualidades de los dibujos espontáneos de los niños como manifestación de su maduración y desarrollo general se podrá intervenir educativamente de forma eficaz y fecunda.

Entre estos estudios, el que mayor impacto ha causado y sigue causando es el clásico de Viktor LOWENFELD *Desarrollo de la capacidad creadora*. Desde su publicación en 1947 su influencia no ha hecho más que crecer.

El libro de LOWENFELD propone un modelo de educación artística abiertamente centrado en el proceso de maduración espontánea del niño. Con él, los clásicos libros de láminas y otros métodos tradicionales quedaron definitivamente relegados al pasado. Se abrió paso una concepción de la educación artística que confiaba más en la capacidad creativa que en los conocimientos y habilidades, más en la fecundidad de los procesos que en la espectacularidad de los resultados. Para LOWENFELD, lo decisivo en las enseñanzas artísticas no eran los dibujos sin el dibujante.

Ha tenido que transcurrir más de un cuarto de siglo para que el modelo educativo de LOWENFELD, comenzara a entrar en crisis y se reconsideraran las virtudes de los procedimientos tradicionales. ¿Es o no es conveniente que los niños aprendan a dibujar realista-mente? Betty EDWARDS no duda en contestar afirmativamente en su libro *Aprendiendo a dibujar con el lado derecho del cerebro*. Para ella, aprender a dibujar de forma realista no sólo es conveniente en las enseñanzas artísticas, sino que también debería considerarse como una actividad necesaria para desarrollar plenamente todas las capacidades y dimensiones de la persona. EDWARDS describe un conjunto de ejercicios que recuerdan directamente los desde antiguo conocidos en el oficio pictórico: invertir las imágenes para poder captar mejor su organización gráfica independientemente de lo que esté representado; fijarse más en el espacio "vacío", que delimita las figuras, que en su "espacio interior"

para dibujar su contorno. Estas técnicas, que tradicionalmente se habían justificado como recursos para *agudizar la exactitud del sentido de la vista*, son más bien –según EDWARDS– procedimientos para "activar" las funciones y preponderancia del hemisferio cerebral derecho.

Su libro ha vuelto a suscitar la atención por los tratados y cartillas para el dibujo, que prefigurados por LEONARDO DA VINCI, proliferaron durante los siglos XVIII y XIX en toda Europa.

III.5. El dibujo infantil como *instrumento de investigación*. El dibujo es una manifestación del individuo, a través de la cual puede evidenciar su manera de pensar y comprender lo que le rodea, así como reflejar su propia personalidad, sentimientos e intereses. Por ello, y sobre todo porque mucho antes de que los niños lleguen a dominar el lenguaje hablado y escrito son capaces de hacer dibujos bastante explícitos, éste se ha convertido en un instrumento utilísimo de investigación del mundo infantil.

Se trata, por tanto, no tanto de estudiar el dibujo infantil en sí mismo, sino como un medio para observar o deducir la inteligencia, la creatividad o la personalidad del niño.

Entre estos trabajos es necesario subrayar el de Florence GOODENOUGH *El test de inteligencia infantil por medio del dibujo de la figura humana*. Es una de las pruebas más conocidas y experimentadas. Resumiendo muy sucintamente su funcionamiento, diremos que obtiene mejor puntuación el dibujo que manifiesta una mayor cantidad de diferenciaciones o distinciones. Recibe mayor puntuación un dibujo en el que se ha distinguido perfectamente el brazo, el codo, la mano, los dedos, que aquel en el que no es posible apreciar todas estas partes (ilustración VI).

Además de la inteligencia, ha sido la personalidad la otra gran variable investigada a través del dibujo. Entre las múltiples aplicaciones, las de Luis CORMAN con sus test del árbol, de los garabatos, etc., son unas de las más populares (ilustración VII).

También las investigaciones sobre la creatividad han recurrido frecuentemente al dibujo. La prueba con figuras del test de TORRANCE de pensamiento creativo,

propone al sujeto la ejecución de varios ejercicios gráficos en los que se valora la originalidad, la fluidez, la flexibilidad y la elaboración (ilustración VIII).

#### IV. Las metodologías

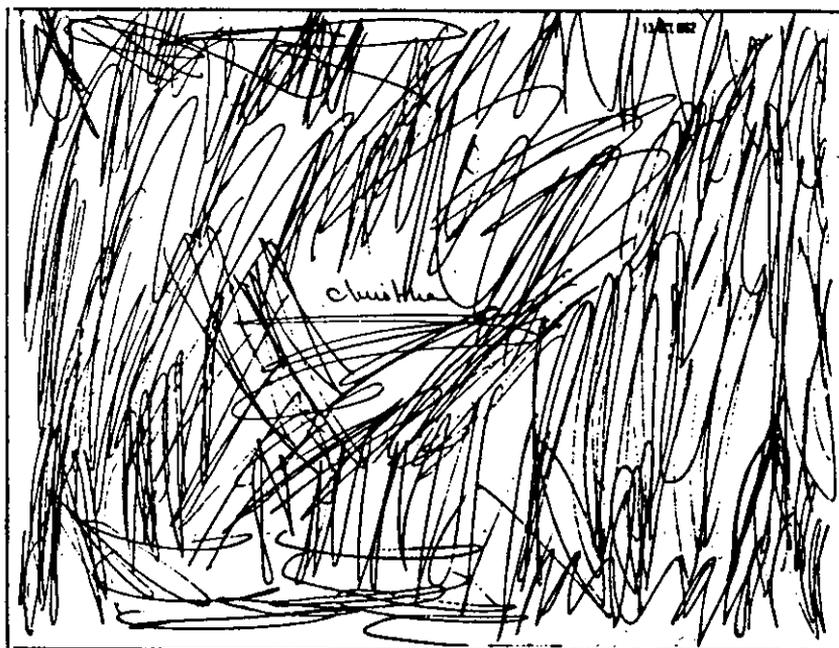
Sobre un tema tan vasto como el del dibujo infantil era lógico suponer que se desarrollaran las más variadas estrategias metodológicas. Aquí describiremos algunas de las más relevantes.

IV.1. *Estudios de casos.* En los que el investigador escoge unos pocos sujetos y hace un seguimiento en profundidad de los dibujos y de la personalidad y circunstancias que rodean a cada uno de ellos. Se trata de obtener la mayor cantidad de información posible de unos pocos, confiando en que las estructuras profundas de las conductas artísticas son más o menos comunes en todos los casos. De ahí que el conocimiento completo de un caso pueda adquirir un carácter ejemplar. Los recientes estudios de Lorna SELFE sobre Nadia, una niña autista de origen ucraniano y residente en Inglaterra que tiene un sorprendente talento para el dibujo, son un buen ejemplo de esta estrategia metodológica (ilustración IX).



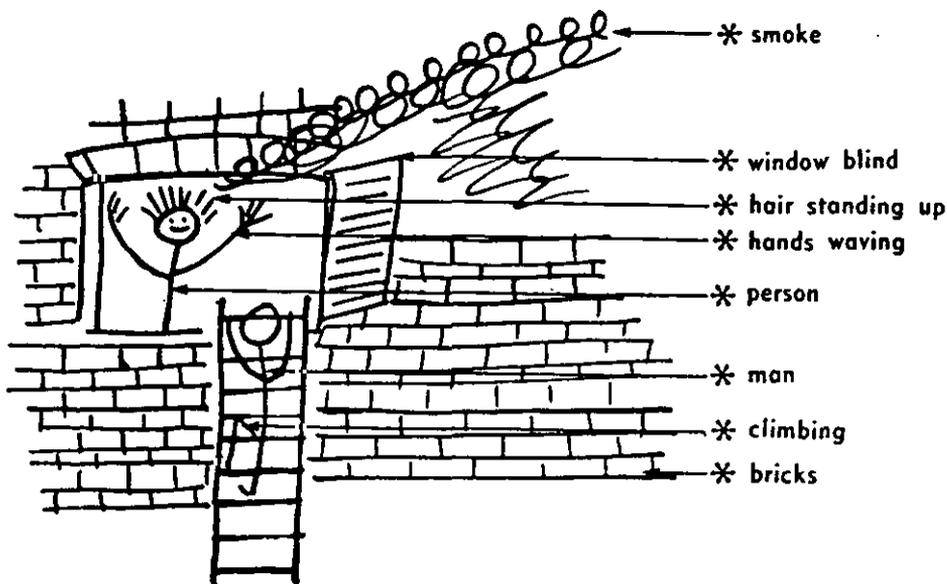
Fig. 18. Varón, judío, edad: 12-9, cuarto grado superior. Puntos positivos: 1, 2, 3, 4a, 4b, 4c, 5a, 5b, 6a, 6b, 7a, 7b, 7c, 7d, 7e, 8a, 8b, 9a, 9b, 9c, 9d, 9e, 10a, 10b, 10c, 10e, 11a, 11b, 12a, 12b, 12c, 12d, 12e, 13, 14a, 14c, 14d, 14e, 14f, 15a, 16b, 16c, 17a, 17b, 18a, 18b. Puntaje total: 46.  
E. M.: 13-0 o más. C. I.: 102 o más.

*Ilustración VI (GOODENOUGH, 1964, página 85)*



Garabatos de tipo masculino pertenecientes a una niña

*Ilustración VII (CORMAN, 1971, página 64)*



Fireman Rescuing Woman

Elaboration Score: 8

Ilustración VIII (TORRANCE, 1966, página 37)

IV.2. Estudios *transversales*. En los que un investigador reúne unos pocos dibujos de una gran cantidad de sujetos de diferentes edades y condiciones sociales y culturales. En este caso el contacto con cada individuo es mínimo, justo en el extremo opuesto de la estrategia anterior, pero se reúnen datos de una enorme cantidad de sujetos.

Uno de los más significativos estudios de este tipo es el de Rhoda KELLOG, que utilizó casi un millón de dibujos de niños de todas las partes del mundo entre los 2 y los 5 años de edad. La mayor parte de las investigaciones no alcanzan cifras tan cuantiosas, pero es habitual manejar algunos millares de dibujos. De este modo, es fácil detectar las regularidades que van apareciendo en cada edad o contexto cultural diferenciándolas de los rasgos individuales e idiosincrásicos.

IV.3. Estudios *correlacionales*. Pretenden determinar la relación que existe entre dos variables, tales como la aptitud para el dibujo y la inteligencia, o la personalidad, o la capacidad verbal.

Una de las primeras investigaciones de este tipo fue la que llevó a cabo Herdchel T. MANUEL sobre el talento para el dibujo durante el curso escolar 1916-1917 en la universidad de Illinois como parte de un programa más amplio sobre el niño superdotado.

La investigación de MANUEL tuvo un doble propósito:

“1. ¿Cuáles son las características psicofísicas esenciales de las personas con talento para el dibujo?”

2. ¿Cuál puede ser el método de pruebas usadas para diagnosticar el talento para el dibujo?”

#### EL METODO

El método empleado viene sugerido por el planteamiento del problema. Se seleccionaron un número de individuos por su reconocido talento para el dibujo. A estas personas se les aplicaron pruebas mentales y físicas, y se obtuvo también, a través de diferentes fuentes, otro tipo de información de carácter no-experimental (principalmente biográfica).” (Manuel, 1919, página 1.)

Para MANUEL, se pueden distinguir “a priori” dos grandes tipos de niños superdotados, por un lado aquellos que tienen un talento o habilidad general superior a la media del grupo en las actividades escolares, y por otro aquellos que manifiestan habilidades más o menos especializadas, para el lenguaje, la música, o el dibujo, y que pueden o no pueden pertenecer al grupo de alta habilidad general. MANUEL denominó a esa especial habilidad “talento” y se concentró en el estudio del talento para el dibujo.

El interés de su investigación era tanto científico como educativo:



*Ilustración IX (FREEMAN Y COX, 1985, página 138)*

“Deseamos los resultados para su inmediata aplicación a los problemas educativos.” (MANUEL, 1919, página 7.)

La estrategia metodológica que siguió MANUEL fue la siguiente. En primer lugar seleccionó a un grupo de sujetos, cuyo talento para el dibujo era notorio para sus profesores de arte. En segundo lugar los sometió a un conjunto de pruebas o test para determinar su inteligencia, sensibilidad, habilidad, etc. En tercer lugar, y a partir de los datos obtenidos determinó qué rasgos comunes, además del talento para el dibujo, tenían todos estos sujetos. Aquellos rasgos en los que estos sujetos fueran coincidentes podían estar relacionados con el talento para el dibujo.

IV.3.1. Los sujetos. MANUEL trabajó con un total de 19 sujetos, 8 hombres y 11 mujeres, de los cuales 5

estudiaban en la universidad, 8 en la enseñanza media y 6 en la escuela primaria.

IV.3.2. Las pruebas comenzaron en diciembre de 1916 y concluyeron en marzo de 1917. Normalmente cada sujeto empleó entre 12 y 16 horas en ellas. No se siguió un orden u horario riguroso en el orden y el momento que mejor se ajustaban a cada caso. Además de los test se mantuvieron entrevistas con cada uno de los dibujantes, sus profesores y familiares.

La relación de pruebas que utilizó MANUEL es bastante completa:

- A. Test de inteligencia general:
  - A.1. Diez pruebas de la batería BINET-SIMON.
- B. Pruebas de procesos superiores de pensamiento:
  - B.1. Tres pruebas de habilidad lingüísticas

- B.2. Dos pruebas de asociación controlada o aprehensión de relaciones verbales.
- B.3. Dos pruebas de invención de formas gráficas.
- B.4. Cuatro pruebas de comprensión y razonamiento.
- B.5. Cuatro pruebas de manipulación mental de formas espaciales.
- C. Pruebas de aprendizaje y memoria:
  - C.1. Tres pruebas de memoria lógica.
  - C.2. Tres pruebas de memoria para formas visuales.
  - C.3. Tres pruebas de aprendizaje.
  - C.4. Una prueba de imaginación.
- D. Dos pruebas de Lectura.
- E. Cuatro pruebas de Observación.
- F. Tres pruebas de discriminación sensorial.
- G. Cinco pruebas generales físicas y motrices.
- H. Dos pruebas de dibujo y escritura.

IV.3.3. Los *resultados* de las pruebas se dan para cada uno de los sujetos en particular, y junto a los datos de tipo cuantitativo se ofrece una descripción más cualitativa del caso

Las conclusiones finales responden a la pregunta inicial: ¿cuáles son las características psicofísicas fundamentales de las personas con talento para el dibujo? Entre ellas destacamos las siguientes:

“1. La producción de un dibujo eficaz incluye varias actividades teóricamente diferenciables.

2. Las personas con talento para el dibujo muestran grandes diferencias individuales en sus características psicofísicas.

3. Una cierta habilidad elemental para la representación gráfica, tal y como se requiere para tener éxito en los dibujos de la escuela primaria, es independiente, o parcialmente independiente, de la inteligencia general.

4. La habilidad lingüística y el talento para el dibujo están relacionados sólo en el sentido en que el talento para el dibujo y la inteligencia general están relacionados. La habilidad lingüística no es un índice de la habilidad o de la falta de habilidad en la representación gráfica.

5. La habilidad motriz que está relacionada con el talento para el dibujo se especifica más que general; el talento para el dibujo no presupone una superioridad motriz general.

...  
9. La habilidad para discriminar diferencias pequeñas en magnitudes visuales varía en las personas con talento para el dibujo.

...  
13. Las personas con talento para el dibujo muestran amplias diferencias individuales en su capacidad mental para manipular formas en el espacio.

...  
17. No hay una constitución psicofísica para el talento en el dibujo; las características esenciales varían según el tipo de talento que se posea.” (MANUEL, 1919, páginas 141-143).

A pesar del tiempo transcurrido el trabajo de MANUEL sigue siendo modélico en su construcción. Bien es verdad que en la actualidad se exigirían condiciones más rigurosas en el número y modo de sujetos seleccionados, el análisis estadístico de los datos, etc., pero su estructura metodológica permanece vigente. Su interés por combinar técnicas cualitativas y cuantitativas y por comparar sus propios hallazgos con los que aportaban investigaciones anteriores y paralelas es encomiable.

Por otro lado, las conclusiones a las que llega apuntan en una dirección que se ha seguido manteniendo constante en un gran número de estudios posteriores. La capacidad o talento para el dibujo parece estar poco relacionada con otros tipos de capacidades, especialmente con aquéllas de mayor relevancia escolar: la denominada inteligencia general y las capacidades lingüísticas y numéricas. Asimismo, las diferencias encontradas dentro del grupo son muy amplias. Es decir, que el talento para el dibujo puede estar o no estar relacionado con habilidades y capacidades que parecen muy próximas: memoria visual, discriminación visual de magnitudes, capacidad de observación, etc. La consideración que hace MANUEL del dibujo como una actividad compleja, que puede perseguir muy diversas intenciones y encerrar distintos significados es una explicación plausible de estos hechos.

Las conclusiones educativas que se desprenden son también importantes. Si el talento para el dibujo no está estrechamente vinculado a las capacidades generales que parecen más relacionadas con el éxito académico, significa que el profesor de artes plásticas debe poner especial cuidado en detectar cuáles son los alumnos especialmente capacitados en su materia, de forma independiente del éxito que puedan alcanzar esos alumnos en otras áreas.

Si no hay un único tipo de talento para el dibujo, esto significa que cada alumno exige una atención personalizada de su proceso de aprendizaje.

IV.5. Los estudios *comparados* entre los dibujos infantiles de diferentes culturas, o dentro de una misma cultura entre diferentes épocas o contextos culturales (la ciudad y el campo). Uno de los más destacados representantes de este tipo de investigaciones son Brent y Marjorie WILSON, que durante los últimos años han trabajado sobre dibujos de niños americanos, egipcios y japoneses, principalmente. Sus trabajos les han llevado a cuestionarse ciertas simplificaciones anteriores sobre la influencia de la cultura en el desarrollo del dibujo infantil.

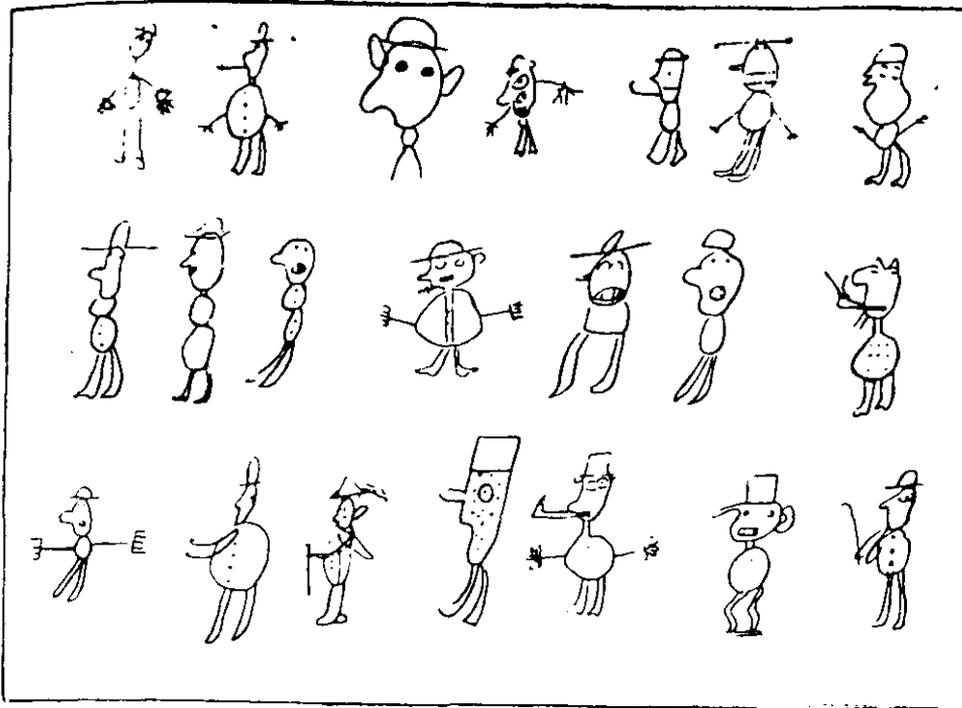


Ilustración X. Figuras humanas con "cuerpos de botella"  
(WILSON, 1985, 93)

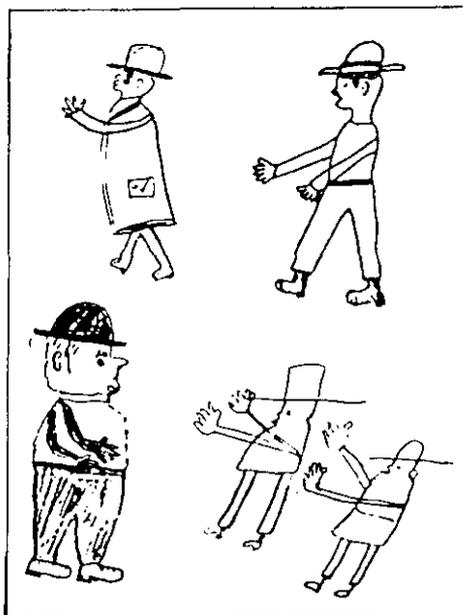


Ilustración XI. Figuras humanas con brazos arrancando de la espalda (WILSON, 1985, 94)

“¿El desarrollo gráfico del hombre sigue una serie de estadios universales desde una simplicidad abstracta basada en la no diferenciación u omisión de algunas partes hacia un realismo visual complejo? (SCHAEFFER-SIMMERN, 1950; LOWENFELD, 1949; ARNHEIM, 1974; FREEMAN, 1980). ¿El creciente grado de realismo visual es una evidencia del avance en la capacidad de procesar información del estudiante dirigida hacia la invención personal de equivalentes gráficos de las percepciones de los objetos y fenómenos del no-simbólico mundo fenoménico? (ARNHEIM, 1974). Si es así, las producciones gráficas de los niños de diferentes culturas deberían ser esencialmente iguales, con variaciones relacionadas solamente con: a) el grado de desarrollo resultante de los diferentes niveles de motivación y oportunidades; b) la representación de rasgos culturales como vestidos u otras costumbres sociales, y c) representaciones de fenómenos naturales basadas en las diferencias del entorno natural (KELLOG, 1970). Un desarrollo gráfico culturalmente imparcial es una creencia explícita, inspirada en ROUSSEAU, de muchos profesores de arte

que enseñan a los niños pequeños, y es frecuentemente la creencia implícita de los psicólogos que estudiaban el desarrollo gráfico.” (WILSON, 1984, página 13.)

Los WILSON se han concentrado precisamente en determinar cómo la cultura, en sus diferentes manifestaciones, condiciona el desarrollo gráfico de los niños. Han podido constatar cómo ciertos rasgos que fueron predominantes en los dibujos infantiles de niños occidentales de otras épocas, hoy tienen escasa incidencia. Por ejemplo, los “cuerpos en forma de botella” de los niños ingleses de finales del siglo XIX; o las figuras con “brazos que arrancan de la espalda” típicas de los niños italianos de finales del siglo XIX, tal y como había constatado Corado RICCI; o las piernas en forma de “rectángulo en diagonal” muy frecuentes entre los niños mejicanos que vivían en Los Angeles hacia 1920 (ilustraciones X, XI y XII).

Asimismo, hay ciertas estrategias gráficas que predominan en algunos ámbitos culturales, como lo que ellos denominan “torso islámico”, la representación del tronco como un rectángulo y el cuello como un rectángulo menor, o las cabezas en forma de “media luna”, propias de los niños egipcios (ilustración XIII).

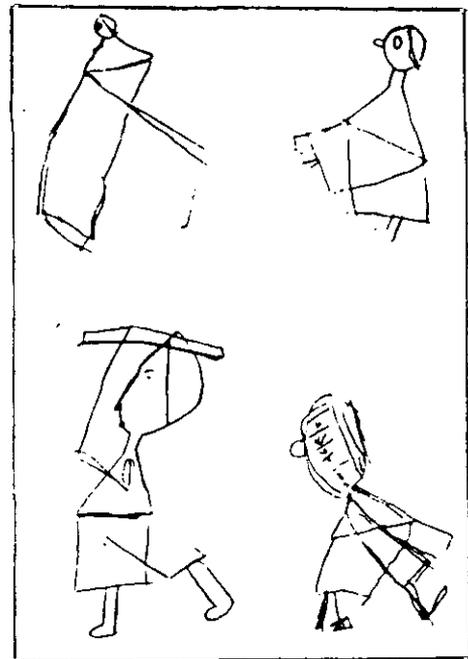


Ilustración XII. Figuras humanas con piernas rectangulares (WILSON, 1985, 94)

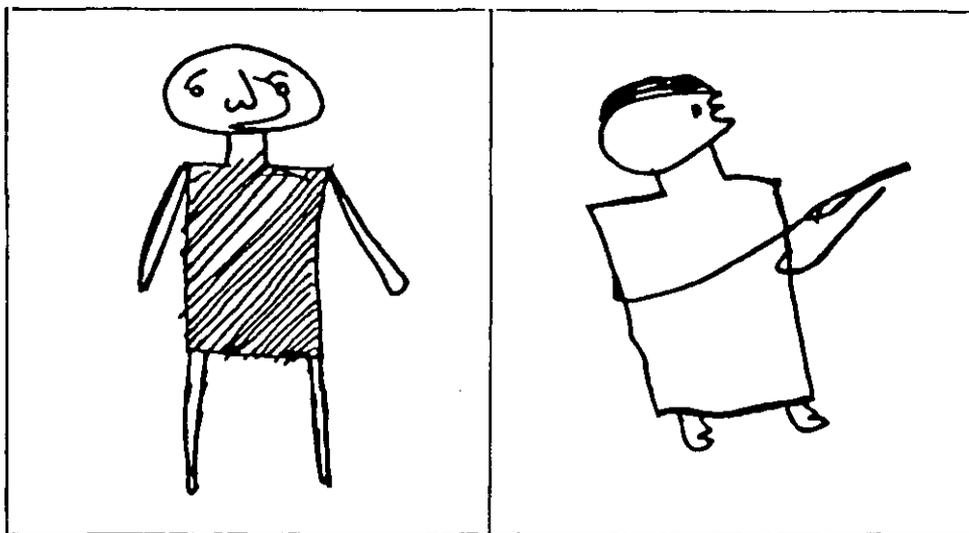


Ilustración XIII. (WILSON y WILSON, 1984, página 16)

Loś WILSON concluyen que para comprender el proceso de evocación gráfica de los niños es conveniente acudir no sólo al tipo de descripciones que hacen los psicólogos, sino también a descripciones del proceso artístico como las que hace GOMBRICH.

“ Cuando los artistas hacen arte usan modelos artísticos, cuando los niños dibujan, también usan modelos artísticos.” (WILSON, 1984, página 25.)

IV.6. Los estudios experimentales. La gran diferencia entre esta estrategia de investigación y las anteriores radica en que en este caso el investigador no se limita a describir o constatar lo que ocurre, sino que altera, cambia o introduce un nuevo elemento en la situación para comprobar los resultados que se obtienen con esta modificación. Por ello, este método es el idóneo para comprobar la eficacia de los diferentes métodos y técnicas de enseñanza del dibujo. Se aplican a un grupo de alumnos tales métodos y técnicas y se comprueba el aprendizaje que se consigue con cada uno de ellos. Los diferentes controles que se introduzcan en la experiencia nos permitirán demostrar con mayor o menor exactitud la validez de los resultados obtenidos.

PHILLIPS, INALL y LAUDER, con un grupo de 27 niños y 28 niñas de 6 y 7 años realizaron el siguiente experimento. Dividieron a los sujetos en 5 grupos de 11 niños cada uno. El grupo 1, observó un cubo a través de un tubo, a fin de que la visión del mismo se aproximará suficientemente a la imagen de una proyección oblicua. Después el experimentador dibujó las aristas del cubo —éste ya había sido retirado—, explicando detalladamente la dirección de la líneas, el número de caras que eran visibles, y todos los detalles que iba dibujando. Después de observar cómo había dibujado el experimentador, cada niño dibujó el cubo. El grupo 2, recibió un entrenamiento similar, pero en este caso únicamente fue el experimentador el que dibujó; los niños se limitaron a observarlo. El grupo 3, no vio dibujar al experimentador, ni tampoco ellos dibujaron; pero se les mostró un cuadro esquemático en el que estaban claramente indicados los pasos que había que realizar para dibujar el cubo (ilustración XIV). El grupo 4 recibió un entrenamiento únicamente visual, como en el grupo anterior, pero no se les mostraron todos los pasos que había que realizar, sino que simplemente vieron el dibujo final completo. El grupo 5 no recibió ningún tipo de entrenamiento, sino que se les pidió que dibujaran lo que ellos quisieran durante 10 minutos.

Para comprobar la eficacia de cada uno de los tipos de entrenamiento, se les había pedido a los niños, antes de la experiencia que dibujaran un cubo de memoria. Después del entrenamiento se les pidió, de nuevo, que dibujaran un cubo de memoria. Los resultados se muestran en la ilustración XV.

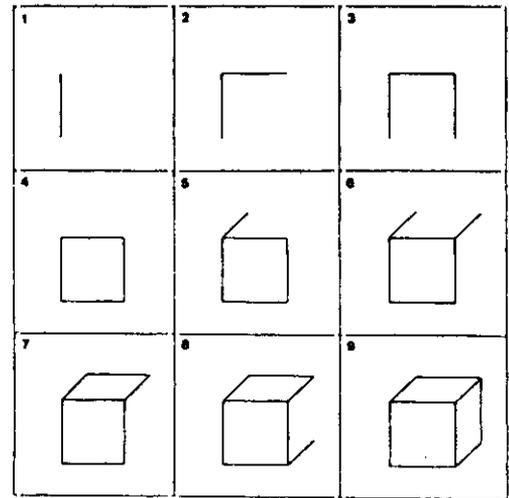


Ilustración XIV (FREEMAN y COX, 1985, página 128)

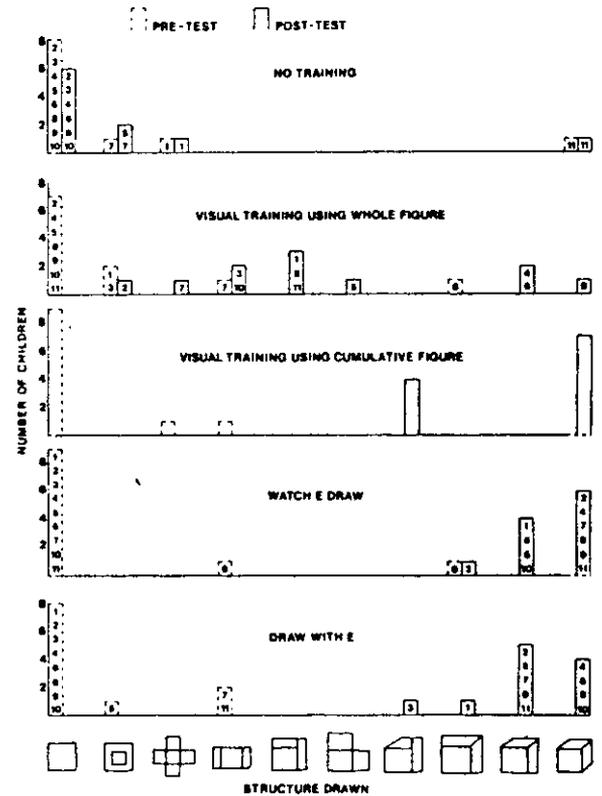


Ilustración XV (FREEMAN y COX, 1985, página 129).

Como puede apreciarse, tanto el grupo 1 como el 2 y el 3 mostraron un cambio notable entre el primer y el segundo dibujo. Por el contrario, los grupos 4 y 5 apenas si mejoraron.

Los autores concluyen:

“Hemos mostrado que algunos tipos de entrenamiento pueden tener efectos amplios y duraderos.

... Es razonable cuestionar el valor de un tipo de desarrollo que parece tener que ver no tanto con conceptos abstractos como con aspectos particulares y transitorios de la experiencia. Nuestra respuesta a esto es que creemos que el desarrollo debe de dirigirse hacia una mayor habilidad para escoger entre representaciones alternativas. ... La sensibilidad hacia descripciones alternativas de la experiencia inmediata puede permitir emerger un más amplio rango de regularidades, y de ese modo contribuir a un modo de vida más creativo e individualizado que es característico de la evolución humana.” (PHILLIPS, INALL y LAUDER, 1985, páginas 133-134.)

## V. Bibliografía

### V.1. Bibliografía sobre el dibujo infantil anterior a 1900

**Cooke, Ebenezer:** “Art teaching and Child Nature” (La enseñanza del arte y la naturaleza del niño), *Journal of Education*, diciembre de 1885 y enero de 1886.

**Ricci, Corrado:** *L'arte dei bambini* (El arte de los niños), Bolonia, 1887 (1886).

**Perez, Bernard:** *L'art et la poésie chez l'enfant* (El arte y la poesía en los niños), París, 1888.

**Grosse, E.:** *Die Anfänge der Kunst* (El origen del arte), Friburgo, 1894.

**Sully, James:** *Studies of Childhood* (Estudios de la infancia), Londres, 1895.

**Brown, D. D.:** *Notes on children's drawings* (Notas sobre los dibujos de los niños), Berkeley, 1897.

**Gotze, Carl:** *Das Kind als Künstler* (El niño como artista), Hamburgo, 1898.

### V.2. Bibliografía hispanoamericana

**Alonso Fadon, M. A.:** *Expresión plástica en el ciclo medio*, Narcea, Madrid, 1982.

**Arnheim, Rudolf:** *Arte y percepción visual*. Alianza, Madrid, 1979 (Especialmente capítulo IV. “El desarrollo”, páginas 185-246).

**Aubin, Henry:** *El dibujo del niño inadaptado. Significados y estructuras*. Laia, Barcelona, 1974.

**Bernson, Martha:** *Del garabato al dibujo*, Kapeluz, Buenos Aires, 1962.

**Boutonier, Juliette:** *El dibujo en el niño normal y anormal*, Paidós, Buenos Aires, 1980.

**Cabanellas Aguilera, M.ª Isabel:** *Formación de la imagen plástica del niño. Didáctica y desarrollo del sentido del espacio*. Diputación Floral de Navarra, Pamplona, 1980.

**Galigor, Leopoldo:** *Nueva interpretación psicológica de los dibujos de la figura humana*, Kapeluz, Buenos Aires, 1960.

**Calmi, Gisele:** *La educación del gesto gráfico*. Fontanella, Barcelona, 1977.

**Corman, Louis:** *El test del dibujo de la Familia Kapelusz*, Buenos Aires, 1967.

— *El test de los garabatos*, Kapeluz, Buenos Aires, 1971.

**Cossetini, L.:** *Del juego al arte infantil*. EUDEBA, Buenos Aires, 1968.

**Cherry, Clare:** *El arte en el niño en edad preescolar*, Ceac, Barcelona, 1978.

**Debienne, Marie-Claire:** *El dibujo en el niño*. Planeta, Barcelona, 1977.

**Depouilly, Jacques:** *Niños y primitivos*, Kapeluz, Buenos Aires, 1965.

**Díaz Jiménez, C.:** *La creatividad en el área plástica*, Parque de Ronda, Ciudad Real, 1984.

**Di Leo, J.:** *El dibujo y el diagnóstico psicológico del niño normal y anormal de 1 a 6 años*, Paidós, Buenos Aires, 1970.

**Duborgel, Bruno:** *El dibujo de los niños. Estructuras y símbolos*, Paidós, Barcelona, 1981.

**Duquet, Pierre:** *Los recortes pegados en el arte infantil*, Kapeluz, Buenos Aires, 1956.

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

**Fabregat, Ernesto:** *El dibujo infantil. Aspecto histórico de la enseñanza del Dibujo*, Fernández, México, 1966.

— *El dibujo infantil. El dibujo y la Psicología*, Fernández, México, 1966.

— *El dibujo infantil. Metodología de la enseñanza del dibujo*, Fernández, México, 1966.

- Freinet, Celestin:** *Métodos Naturales, 2. El aprendizaje del dibujo.* Martínez Roca, Barcelona, 1984.
- Freinet, Elise:** *Dibujos y pinturas de niños,* Laia, Barcelona, 1979.
- Fuentes, G.:** *Didáctica sobre actividades creadoras y plásticas,* Herrero Hermanos, México, 1971.
- García-Bermejo Pizarro, Sergio:** *El color en el arte Infantil,* Cepe, Madrid, 1978.
- Gasch, Sebastián:** *El arte de los niños,* Nordeste, Barcelona, 1953.
- Gombrich, E.:** *Arte e Ilusión,* Gustavo Gili, Barcelona, 1979.
- González de Ibarra, R. L.; Sánchez de Griffói, E., y Serra de Panier, E. A.:** *Educación creadora del niño por las artes plásticas,* Huemul, Buenos Aires, 1969.
- Goodenough, Florence:** *Test de inteligencia infantil, por medio del dibujo de la figura humana,* Paiós, Buenos Aires, 1970.
- Goodnow, J.:** *El dibujo infantil,* Morata, Madrid, 1983.
- Grupo Everi:** *Forma tridimensional de la expresión plástica,* Ochoa, Logroño, 1984.
- Harris, Dale B.:** *El test de Goodenough,* Paidós, Madrid, 1981.
- Holloway, G. E. T.:** *Concepción de la geometría en el niño según Piaget,* Paidós, Buenos Aires, 1969.
- Hoylan, Michael:** *Desarrollo del sentido artístico del niño,* Cultural, México, 1977.
- Jesualdo:** *La expresión creadora del niño,* Poseidón, Buenos Aires, 1950.
- Kellogg, Rhoda:** *Análisis de la expresión plástica del preescolar,* Cincel-Kapelusz, Madrid, 1979.
- *La plástica en la educación primaria,* Cincel, Madrid, 1980.
- Koch, Karl:** *El test del árbol,* Kapelusz, Buenos Aires, 1962.
- Koppitz, Elisabeth M.:** *El dibujo de la figura humana en los niños,* Guadalupe, Buenos Aires, 1976.
- Lark-Horovitz, Betty y otros:** *La educación artística del niño,* Paidós, Buenos Aires, 1965.
- Laurendeau, Monique, y Pinard, Adrien:** *Las primeras nociones espaciales en el niño,* GLEM, Buenos Aires, 1977, II volúmenes.
- Lauriti, C.:** *La actitud plástica en función educativa,* Regla Gráfica, Buenos Aires, 1965.
- López Velasco, Elisa:** *La práctica del dibujo en la escuela primaria,* Espasa Calpe, Madrid, 1933.
- Lowenfeld, Víctor:** *El niño y su arte,* Kapelusz, Buenos Aires, 1958.
- Lowenfeld, Víctor:** *Desarrollo de la capacidad creadora,* Kapelusz, Buenos Aires, 1961. II volúmenes
- Lowenfeld, Víctor, y Lambert Brittain, W.:** *Desarrollo de la capacidad creadora,* Kapelusz, Buenos Aires, 1980.
- Lozano, José María:** *La enseñanza del arte en la escuela,* Espasa Calpe, Madrid, 1941.
- Lurçat, Liliane:** *Pintar, dibujar, escribir, pensar. El grafismo en el preescolar,* Cincel-Kapelusz, Madrid, 1982.
- Luquet, G. H.:** *El dibujo infantil,* Ed. Médica y técnica, Barcelona, 1978.
- Martínez, Elvira, y Delgado, Juan:** *El origen de la expresión en niños de 3 a 6 años,* Cincel, Madrid, 1981.
- Martínez, Elvira, y Delgado, Juan:** *La afirmación de la expresión en niños de 6 a 8 años,* Cincel, Madrid, 1982.
- Masriera, Víctor:** *Manual de Pedagogía del Dibujo,* Hernando, Madrid, 1917.
- Meili-Dworetzki, G.:** *El dibujo de la figura humana,* Oikos-Tau, Barcelona, 1979.
- Merodio, Isabel:** *Expresión plástica en preescolar y ciclo preparatorio,* Narcea, Madrid, 1981.
- Michel, Gilbert:** *La enseñanza del dibujo en la escuela primaria y secundaria,* Paidós, Buenos Aires, 1974.
- Mura, Antonio:** *El dibujo de los niños,* EUDEBA, Buenos Aires, 1964.
- Nejamkis, julio:** *Los estilos de dibujo en el psicoanálisis de niños,* Alex, Buenos Aires, 1977.
- Puig Alvarez, E.:** *Primeros trazos,* Cepe, Madrid, 1976.
- Read, Herbert:** *Educación para el arte,* Paidós, Barcelona, 1982.
- *Las raíces del arte,* Infinito, Buenos Aires, 1971.
- Rodríguez, Josefina:** *El arte del niño,* C.S.I.C., Madrid, 1950.
- Rouma, Georges:** *El lenguaje gráfico del niño, Psicología del dibujo espontáneo de los niños,* La Habana, 1919.
- Salvador Alcaide, Aurora:** *Conocer al niño a través del dibujo,* Narcea, Madrid, 1982.
- Sánchez Méndez, Manuel:** *El collage infantil. Aspectos artísticos y aplicaciones pedagógicas,* Nestlé, Barcelona, 1983.
- Stant, Margaret, A.:** *El niño preescolar. Actividades creadoras y materiales para juego,* Guadalupe, Buenos Aires, 1976.

- Stern, Arno:** *Aspectos y técnica de la pintura infantil*, Kapelusz, Buenos Aires, 1961.
- Stern, Arno:** *Comprensión del arte infantil*, Kapelusz, Buenos Aires, 1962.
- *El Lenguaje plástico*, Kapelusz, Buenos Aires, 1972.
- *La expresión*, Promoción cultura, Barcelona, 1977.
- Stern, Arno, y Duquet, Pierre:** *Del dibujo espontáneo a las técnicas gráficas*, Kapelusz, Buenos Aires, 1961.
- *La conquista de la tercera dimensión*, Kapelusz, Buenos Aires, 1964.
- Vigotskii, L. S.:** *La imaginación y el arte en la infancia*, Akal, Madrid, 1982.
- Widloecher, D.:** *Los dibujos de los niños*, Herder, Barcelona, 1982.
- V.3. Bibliografía en otras lenguas*
- Alschuler, Rose H., y Hattwick, La Berta Weiss:** *Painting and personality. A study of young children*. Chicago, University of Chicago Press, 1947.
- Binet, A.:** "Interprétation des dessins", *Revue Philos.*, diciembre, 1890.
- Decroly, O.:** "La psychologie du dessin", *Journ. d. Neurol.*, 17, 421, 1912.
- Freeman, N. H.:** *Strategies of representation in young children* (Estrategias de representación en los niños pequeños), London, 1980.
- Gardner, H.:** *Artful scribbles: the significance of children's drawings* (Garabatos ingeniosos: el significado de los dibujos de los niños), New York, 1980.
- Gesell, E., y Ames, Louise, B.:** "The development of directionality in drawing", *J. genet. Psychol.*, 1946, 68, 45-61.
- Kerschensteiner, G.:** *Die Entwicklung der zeichnerischen Begabung* (El desarrollo de la capacidad creadora por el dibujo), Gerber, Munich, 1905.
- Manuel, Herschel T.:** *Talent in drawing. An experimental study of the use of test to discover special ability*, Public School, Bloomington, 1919.
- Naville, O.:** "Eléments d'une bibliographie critique relative au graphisme enfantin jusqu'en 1949", *ENFANCE*, 1950, 3, 310-403.
- Piaget, J., y Inhelder, B.:** *La représentation de l'espace chez l'enfant*, PUF, Paris, 1948.
- Schaefer-Simmern, H.:** *The unfolding of artistic activity*, Berkeley, University of California Press, 1948.
- Selfe, Lorna:** *Nadia: A case study of extraordinary drawing ability in an autistic child* (Nadia: El estudio de un caso de habilidad extraordinaria para el dibujo en un niño autista), New York, Academic Press, 1977.
- *Normal and anomalous representational drawing ability in children* (La habilidad normal y anormal para el dibujo representativo en los niños), Academic Press, London, 1983.
- Thornkike, E. L.:** "The measurement of achievement in drawing", *Teachers College Record*, 1913, 14, páginas 345-382.
- Torrance, Paul E.:** *Torrance test of creative thinking. Figural test Booklet A*. Personnel Press, Massachusetts, 1966.
- Wallon, H.:** *Le dessin chez l'enfant*, PUF, Paris, 1951.
- Wilson, Brent, y Wilson, Marjorie:** "Children's drawings in Egypt: cultural style acquisitions as graphic development", *VISUAL ARTS RESEARCH*, primavera 1984, vol. 10, 1, 13-27.
- Wilson, M. y B.:** *Teaching Children to Draw* (Enseñando a dibujar a los niños), New Jersey, 1982.
- Winner, E.:** *Invented worlds. The psychology of the Arts* (Mundos imaginados. La psicología de las artes), Cambridge, Mass., 1982.
- Zazzo, René:** "Le geste graphique et la structuration de l'espace", *Enfance*, 1950, 3, 204-220.
- V.4. Bibliografía reciente (1986-1987)*
- Anzieu, A.:** 1985, "Le dessin de l'enfant: entre geste et parole" *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, abril-mayo, n. 4-5, 189-190.
- Arnavat M. Misericordia, y Guardia, Anna M.:** *Educació per mitjà de la plàstica*, Avesta, Barcelona, 1987.
- Azpeitia, Angel y otros autores:** *Aspectos didácticos de Dibujo 1. Bachillerato*, ICE, Universidad de Zaragoza, 1986.
- Balada Monclus, Marta, y Juanola Terradellas, Roser:** *La educación visual en la escuela*, Paidós, Barcelona, 1987.
- Beyer, Francine Simmons, y Nodine, Calvin F.:** "Familiarity influences how children draw what they see", *Visual arts research*, otoño 1985, vol. 11, 2, 60-69.
- Bradley, Linda S.:** "Graphic development of the early adolescent", *Visual arts research*, primavera 1986, vol. 12, 1, 55-68.
- Brittain, Lambert W.:** "The effect of materials on young children's drawings", *Visual arts research*, otoño 1986, vol. 12, 2, 10-16.
- Buckalew, L. W. & Bell, A.:** 1985, "Effects of colors on mood in the drawings of young children", *Perceptual &*

*motor skills*, diciembre, vol. 61 (3, Pt 1), 689-690.

**Cambier, A.:** 1985, "Pourquoi et comment regarder le dessin de l'enfant", *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, abril-mayo, n. 4-5, 182-185.

**Cox, M. V.:** 1986, "Cubes are difficult things to draw", *British Journal of developmental psychology*, noviembre, vol. 4 (4), 341-345.

**Delgorgue, M.:** 1985, "L'enfant et son langage graphique", *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, abril-mayo, n. 4-5, 164-167.

**Deregowski, J. B.:** 1986, "Kazimierz Bartl's observations on drawings of children and illiterate adults", *British Journal of developmental psychology*, noviembre, vol. 4 (4), 331-333.

**Deregowski, J. B. & Strang, Patricia:** 1986, "On the drawing of a cube and its derivatives", *British journal of developmental psychology*, noviembre, vol. 4 (4), 323-330.

**Doise-Fresard, M. D.:** 1985, "Etude génétique de la représentation de l'éloignement", *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, abril-mayo, n. 4-5, 179-182.

**Dubois, A. M.:** 1985, "L'utilisation du dessin d'enfant", *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, abril-mayo, n. 4-5, 145-148.

**Duncum, Paul:** "Breaking down the alleged "U" curve of artistic development", *Visual arts research*, primavera 1986, vol. 12, 1, 43-55.

**Engelhart, D.:** 1985, "Dessin et personnalité. Méthode quantitative et qualitative", *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, abril-mayo, n. 4-5, 167-168.

**Estrada, E.; Seva, A.; Sánchez, S.; De la Puente, B.; Zornoza, U.; Perpiñan, L., y Marín, R.:** *Posibilidades de la expresión plástica infantil y su realidad en la escuela*. Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Zaragoza, 1986.

**Estrada Díez, Eugenio:** *La expresión plástica infantil y el arte contemporáneo*, Tesis doctoral no publicada. Universidad Complutense de Madrid, 1987.

**Fiatte, C.:** 1985, "La naissance d'un dessin", *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, abril-mayo, n. 4-5, 149-154.

**Freeman and Cox:** *Visual Order. The nature and development of pictorial representation* (Orden visual. La naturaleza y el desarrollo de la representación pictórica), Cambridge, 1985.

**Freeman, Norman H.:** 1986, "How should a cube be drawn?", *British journal of developmental psychology*, noviembre, vol. 4 (4), 317-322.

**Jaben, Twila H.:** 1985, "Effect of instruction for creativity on learning disabled students drawings", *Perceptual & motor skills*, diciembre, vol. 61 (3, Pt 1), 895-898.

**Lewis, Hilda Present:** "Children's drawings of cubes with iterative and no-iterative sides", *Studies in art education*, primavera 1985, vol. 26, 3, 141-147.

**Lurçat, L.:** 1985, "Les influences de la télévision sur le dessin d'enfant", *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, abril-mayo, n. 4-5, 169-174.

**Madden, John:** 1986, "The effects of schemes on children's drawings of the results of transformations", *Child development*, agosto, vol. 57 (4), 924-933.

**Madeja, Stanley S.:** "Three perspectives on Artistic development: James Gibson, Henry Sachaeffer-Simmern, and Hoyt Sherman", *Visual arts research*, primavera 1985, vol. 11, 1, 61-82.

**Merodio, Isabel:** *Otro lenguaje: la enseñanza de la expresión plástica*, Narcea, Madrid, 1987.

**Miller, Margaret G.:** 1986, "Art a creative teaching tool", *Academic therapy*, septiembre, vol. 22 (1), 53-56.

**Moore, Vanessa:** 1986, "The relationship between children's drawings and preferences for alternative depictions of a familiar object", *Journal of experimental child psychology*, octubre, vol. 42 (2), 187-198.

**Moore, Vanessa R.:** 1986, "The use of a colouring task to elucidate children's drawings of a solid cube", *British journal of developmental psychology*, noviembre, vol. 4 (4), 335-340.

**Olivier, F.:** 1985, "La communication et ses modes dans les dessins enfantins", *Neuropsychiatrie de l'adolescence*, abril-mayo, n. 4-5, 155-162.

**Osson, D.:** 1985, "L'analyse formelle génétique du dessin d'enfant", *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, abril-mayo, n. 4-5, 174-178.

**Phillips, W. A.; Inall, M. and Lauder, E.:** "On the discovery, storage and use of graphic descriptions". En **Freeman y Cox**, 1985, páginas 122-134.

**Seva,; Estrada, E.; Azpeitia, A., y Marín, R.:** *Aspectos pedagógicos de la expresión plástica infantil*, I.C.E., Zaragoza, 1985.

**Sullivan, Graeme Leslie:** "A covariance Structure Model of Symbolic functioning: A Study of Children's Cognitive Style, Drawing, Clay modeling, and Storytelling", *Visual arts reserach*, primavera 1986, vol. 12, 1, 11-33.

**Valdés Marín, Rolando:** "La expresión gráfica infantil en psicología normal y patológica", *Boletín de Psicología* (Cuba), mayo-agosto, vol. 6 (2), 68-82.

**Wallon, Ph:** 1985, "Une approche de l'évolution grap-

---

hique du dessin d'enfant, a partir du thème de l'animal", *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, abril-mayo, n. 4-5, 185-189.

**Wallon, H., y Lurcat, L.:** *Dessin espace et schéma corporel chez l'enfant* (Dibujo, espacio y esquema corporal en el niño), París, 1987.

**Wholwill, Joachim F.:** "The Gardner-Winner View of Children's Visual-Artistic Development: Overview, Assessment, and Critique", *Visual arts research*, primavera 1985, vol. 11, 1-23.

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

**Winner, Ellen:** 1986, "Where pelicans kiss seals", *Psychology today*, agosto, vol. 20 (8), 25-32, 34-35.

**Yamasaki, Kiyomi:** 1985, "On development of drawing a square from a cross-culture point of view", *Perceptual & motor skills*, diciembre, vol. 61 (3, Pt 1) 755-760.