



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Licenciatura en Psicomotricidad Educativa

Tema: “Las huellas del dibujo. La expresión gráfica en la sesión de psicomotricidad”.

Director de Tesina:

Bascuñán, Silvina

Alumnos:

Prado, M. Constanza

Rodríguez Burnet, Carlos A.

Mendoza, mayo 2025.

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Decana: Dra. Ana Sisti

Vicedecana: Dra. Ximena Erice

Secretaria Académica: Prof. Esp. María Gabriela Griffouliere

Directora General de Carreras: Mgter. Leticia Vázquez

Coordinadora de Ingreso: Prof. Esp. Lourdes Gómez

**Director del Prof. Universitario de Educación Primaria / Ciclo de Prof. de
director de Educación Primaria:** Prof. Elio Ponciano

Directora del Prof. Universitario de Educación Inicial: Lic. Marcela Mirchak

**Directora del Prof. Universitario de Educ. para Personas Sordas / Tecnicatura
en Interpretación de Lengua de Señas:** Prof. Esp. Gabriela Guzmán

Directora del Lic. en Terapia del Lenguaje: Prof. Gabriela Balmaceda

**Directora del Prof. Universitario de Pedagogía Terapéutica en Discapacidad
Visual:** Prof. Esp. Mariela Farrando

**Directora del Prof. Universitario de Pedagogía Terapéutica en Discapacidad
Intelectual. Orientación Discapacidad Motora:** Mgter. Leticia Vázquez

Director de la Tecnicatura Universitaria en Educ. Social: Lic. Víctor Agüero

Secretario administrativo económico financiero: Lic. Sergio M. Euliarte

Secretario de Investigación y posgrado: Dr. Aldo Altamirano

Secretaria de extensión: Prof. Esp. Adriana Moreno

Dedicatoria

Queremos comenzar honrando a los niños, cuyos dibujos han sido el foco central de este trabajo, a quienes reconocemos como fuente de inspiración y como los verdaderos protagonistas, ya que sus expresiones en forma de representaciones gráficas han permitido un análisis profundo y revelador.

Además, dedicamos esta tesina a todos aquellos profesionales, académicos y expertos en el campo de la Facultad de Educación y, sobre todo, a quienes formaron parte del equipo curricular de la Licenciatura en Psicomotricidad Educativa, cuya transmisión de conceptos, experiencias profesionales y personales, han sido fundamentales para enriquecer el marco teórico y orientar el desarrollo de esta investigación.

Agradecimientos

En este apartado, dejamos evidenciada la expresión de sentimientos de gratitud hacia varios protagonistas clave en el proceso.

Destacamos en primer lugar la presencia de Dios, reconocido como guía y fuente de fortaleza durante todo el trayecto académico.

Agradecemos a nuestras familias por su apoyo incondicional y constante, brindando el amor y la comprensión necesarios para superar los desafíos diarios.

Nuestra directora de la tesina es mencionada con gratitud, valorando su orientación, experiencia y dedicación, fundamentales para el trabajo.

Por último, hacemos especial mención a nuestras compañeras de trabajo, cuya colaboración, intercambio de ideas y apoyo, han enriquecido el proceso de investigación y contribuido con el desarrollo de un ambiente de aprendizaje favorable.

En conjunto, este agradecimiento refleja la importancia de la fe, de nuestras familias, de la directora de tesis y de las compañeras de trabajo, como pilares fundamentales en la consecución de los objetivos académicos y la realización de una tesina con calidad científica.

Introducción

La investigación que refleja este trabajo parte de la indagación de la expresión gráfica infantil en el marco de sesiones de psicomotricidad, tarea que consideramos valiosa para, posteriormente, crear un instrumento que permita visualizar las características extraídas de esas representaciones, como insumo para futuros análisis.

Para esta tarea, se recolectaron producciones en papel de niños y niñas de cuatro a cinco años de edad, que asisten a una sala de psicomotricidad de gestión privada, ubicada en el departamento de Tupungato, en la provincia de Mendoza.

Tomamos el tema mencionado como forma de expresión y reflejo del desarrollo psíquico, emocional, cognitivo y madurativo de una etapa específica del desarrollo humano.

A partir de la búsqueda de bibliografía y lectura de la temática, se da valor a la expresividad simbolizada del pensamiento como una muestra del “yo”; así como lo expresa Lowenfeld al decir que “la figura que un niño dibuja o pinta es mucho más que unos cuantos trozos de papel... es una expresión íntegra del niño” (Lowenfeld et al., 1980).

El presente trabajo se estructura en cinco capítulos que se mencionan a continuación:

El Capítulo I contiene las preguntas de la investigación, los objetivos generales y específicos y la fundamentación del tema desarrollado.

El Capítulo II aborda el marco teórico donde se presentan los conceptos y teorías que respaldan la propuesta, desde las perspectivas de distintos autores como Lowenfeld, Koppitz en palabras de López (1994), Calmels, Aucouturier, Chokler M., entre otros, y los antecedentes de investigación o el estado del arte, que brindan datos y herramientas para ampliar la mirada de la temática elegida.

El Capítulo III presenta la metodología llevada a cabo, diseño, población y muestra.

El Capítulo IV muestra la construcción y expone una estructuración de categorías y sus respectivos indicadores que pretenden detallar, de manera específica y minuciosa, aspectos de la representación gráfica infantil.

A partir de estas categorías se elabora un instrumento que recoge los aspectos más relevantes en forma de tabla. Además, se ofrece la alternativa, de utilizar este instrumento por medio de una aplicación en Play Store (Psi Juego), con el fin de agilizar la actividad de registro.

Por último, se presenta un ejemplo de la utilización de este instrumento, en formato de tabla

en la representación gráfica de un niño y una niña.

Finalmente, el Capítulo V presenta las correspondientes conclusiones.

Después de esto, se agregan los anexos con las producciones gráficas realizadas por el grupo de niños seleccionado.

Índice

Contenido

Carátula-Tema: “Las huellas del dibujo. La expresión gráfica en la sesión de psicomotricidad”.....	1
Dedicatoria.....	3
Agradecimientos	4
Introducción.....	5
Índice.....	7
CAPÍTULO I	9
1.1 Tema de investigación.....	9
1.2 Formulación de preguntas problema del tema a investigar:.....	9
1.3 Objetivos	10
1.4 Fundamentación del tema a investigar.....	11
CAPÍTULO II.....	12
2. 2 Estado del Arte.....	37
CAPÍTULO III.....	46
3.1 Metodología.....	46
3.2 Procedimiento.....	46
3.3 Medios, recursos e instrumentos.....	47
3.4 Resultados esperados	48
CAPÍTULO IV	49
4.1 Propuesta para el análisis de los datos.....	49

4.1.1	Categorías e indicadores a analizar	50
4.2.	Sistematización de datos.....	54
4.3.	Tabla de Registro	55
	Utilización de la tabla:.....	65
Capítulo V	71
Conclusiones	71
Referencias Bibliográficas	73

CAPÍTULO I

1.1 Tema de investigación

Este trabajo tiene por finalidad seleccionar e identificar las características que se observan en las representaciones gráficas de un grupo de cinco participantes de niños y niñas de entre cuatro y cinco años de edad, convocados aleatoriamente, que asistieron a una sala de psicomotricidad privada, ubicada en el departamento de Tupungato, en la provincia de Mendoza.

A partir de un instrumento ya existente (Vilchez, 2012), generamos a nuestra consideración, una herramienta que apunta a otorgarle más minuciosidad y a ser más minuciosidad, pudiendo ser utilizada por los psicomotricistas para registrar este tipo de simbolizaciones en sus grupos de intervención.

El trabajo es de carácter exploratorio sobre las representaciones gráficas en papel, enmarcado en el espacio de la representación, en sesiones de práctica psicomotriz.

La recolección se realizó durante los meses de enero y febrero de 2020, con dos sesiones semanales de una hora reloj cada una, y una frecuencia sin interrupción. Como el proceso de intervención se vio suspendido a causa de la pandemia de Covid19, se decidió tomar como material para la investigación, las producciones realizadas hasta ese momento.

Profundizar y considerar a este tipo de representación como uno de los medios que reflejan los sentimientos, el desarrollo integral y social, y la aptitud perceptiva, permitiría que, en el espacio de la representación, el dibujo reflejase transformaciones que vivencia el niño o la niña a medida que crece y se desarrolla, acompañado por un psicomotricista que no pierde detalle de la situación.

Palabras Clave: Representación – Psicomotricidad – Expresión gráfica.

1.2 Formulación de preguntas problema del tema a investigar:

- ¿Qué instrumentos existentes podríamos utilizar y reconfigurar para la creación de

uno nuevo, que caracterice indicadores relevantes en la representación gráfica en las sesiones de psicomotricidad?

- ¿Qué categorías e indicadores surgen como indispensables para caracterizar las representaciones gráficas en las sesiones de psicomotricidad?
- ¿Qué tipo de alternativa se puede ofrecer a los psicomotricistas, para que sea más ágil y fluido el registro de las representaciones gráficas de sus sesiones de psicomotricidad?
- ¿Cómo podríamos tecnologizar la propuesta y que sea más accesible a los psicomotricistas a la hora de registrar las representaciones gráficas en sus sesiones de psicomotricidad?

1.3 Objetivos

Objetivo general:

- Elaborar un instrumento que sirva a los psicomotricistas para el registro de datos, incluyendo características e indicadores, en el momento de la representación gráfica; y permita dotar de insumos relevantes para un análisis detallado de las características psicomotrices del dibujo, en niños de 4 y 5 años de edad.

Objetivos específicos:

- Analizar las características presentes en las representaciones gráficas realizadas por niños y niñas de cuatro y cinco años en el espacio de representación.
- Identificar patrones significativos y elementos distintivos en las representaciones gráficas de niños y niñas de cuatro y cinco años, en el marco de las sesiones de psicomotricidad.
- Categorizar indicadores que estén plasmados en las representaciones gráficas, en las sesiones de psicomotricidad.
- Construir la propuesta en forma de instrumento, compuesto por categorías e indicadores, para registrar la representación gráfica en papel.
- Diseñar una versión digital del instrumento de registro, orientada a optimizar su aplicabilidad en contextos profesionales de psicomotricidad o primera infancia.

1.4 Fundamentación del tema a investigar

Desde nuestra consideración, asumimos que existe poca teorización específica sobre la representación gráfica dentro de la formación de la Licenciatura en Psicomotricidad Educativa. A eso se suma que, en los procesos de intervención transcurridos en el primer año de prácticas, este momento del encuadre estuvo ausente, razón por la cual quedamos privados de vivenciar el momento de la representación gráfica.

A partir de esto surge la intención de este trabajo, que apunta a profundizar y construir un instrumento que ayude a visibilizar aspectos relevantes de la representación gráfica de niños y niñas de cuatro y cinco años, y pueda servirle al psicomotricista, como recurso para la elaboración de un análisis posterior.

De esta manera, pretendemos promover una herramienta para que el psicomotricista tenga otra opción para el análisis, sin caer en una interpretación descontextualizada, aislada, estereotipada, recortada, y reduccionista de elementos o aspectos espaciales e iconográficos que se muestran en el papel.



CAPITULO II

En este apartado se explican los conceptos y teorización que sustentan esta investigación. Este trabajo es abordado desde el campo de la Psicomotricidad Educativa, pero para ello es necesario comenzar por desarrollar conceptos de la Psicología Evolutiva y una aproximación a lo que detallan diversos autores sobre las etapas del desarrollo del dibujo infantil, como los planteos de Luquet (1972), Lurcat y Lozano (1982), Lowenfeld y Brittain (1980), entre otros.

Luego se desarrollan aportes específicos de la Práctica Psicomotriz de Aucoutier (PPA), y se definen las representaciones gráficas en psicomotricidad desde los conceptos encarados por Myrtha Chokler (1999).

En primer lugar, desde las teorías del desarrollo infantil y sus autores más reconocidos mencionamos a Piaget, Freud y Winnicott, quienes hicieron distintos aportes teóricos sobre la representación y el grafismo, exclusivamente en la etapa que nos compete para este trabajo, que va de los cuatro a los cinco años de edad.

Piaget (1961) refiere que entre los cuatro y los cinco años, los niños transitan la etapa preoperacional, que va desde los dos a los siete años de edad. Su expresividad en esta etapa es muy rica, ya que se caracterizan por ser muy curiosos y estar interesados en el entorno que los rodea.

Lo más relevante de esta etapa es el surgimiento de la función simbólica, que es la capacidad de asociar un significado a un significante y que tiene diferentes manifestaciones como el grafismo, entre otras.

Esta etapa es también conocida como “de la fantasía”, donde los niños están en constante exploración y desarrollan una capacidad de imaginar y de expresar sus ideas de forma creativa, mostrando gran cantidad de expresiones verbales, corporales y faciales para comunicar sus necesidades y deseos.

Estos comportamientos contribuyen con su desarrollo cognitivo, social y emocional, lo que se ve reflejado en la forma en que los niños se expresan a través de juegos simbólicos, como así también en el uso del lenguaje para describir su mundo y comunicar sus ideas.

Los niños también demuestran su creatividad y pensamiento imaginativo a través de la narración de historias y otros tipos de expresión artística.



Los juegos son representaciones de un objeto por otro. El niño juega “a hacer como si...”, atribuyéndole a los objetos una significación y simula acontecimientos imaginarios, interpretando escenas mediante roles. Para Piaget el juego “es un proceso de asimilación del mundo externo” (Piaget, 1961, p. 364).

En las etapas del desarrollo de la inteligencia, este autor establece que a nivel intelectual hay cambios de manera paulatina que permiten una organización flexible de sus experiencias. Este procedimiento funcional, organización–adaptación, ayuda a crear nuevas y mejores estructuras.

Incorporar estas estructuras, requerirá que el niño vaya aprendiendo progresivamente -hasta lograr dominarlos-, tanto conceptos generales como específicos (constancia de objetos, ideas sobre el espacio, el tiempo, la causalidad, la conservación, la clasificación, los números, etc.) de forma estructurada, coherente y equilibrada para adaptarse y comprender la realidad.

Desde este punto de vista, el desarrollo intelectual ocurre como consecuencia de la actividad creativa y constructiva del niño, aunque sus pensamientos en este período, están limitados al momento de organizar y adaptar la realidad, expresándolo en su comportamiento y actitud hacia los demás. Debido al egocentrismo, su proceso mental y centración, no logra asimilar ciertos aspectos específicos que requieren reconocer una transformación, dando lugar sólo a su punto de vista e imposibilitando las distintas perspectivas y la irreversibilidad del pensamiento (Piaget, 1961).

Piaget también habla de dos subperíodos: el de niños de dos a cuatro años, llamado “inteligencia preconceptual”, y el que nos interesa en nuestro trabajo, de cuatro a seis años de edad, llamado “inteligencia intuitiva”, donde se identifica una reducción progresiva del egocentrismo, la descentralización creciente y la comprensión intuitiva de la lógica que conecta con cada situación. Sin embargo, aún no logra la reversibilidad y la conceptualización (Piaget, 1961).

Según Sigmund Freud (1921) en Piccolo, E. N. (2004), las representaciones son uno de los principios básicos de la teoría psicoanalítica. Éstas representan la forma en que los seres humanos codifican, almacenan y recuperan la información del mundo. Se encuentran en los procesos conscientes e inconscientes de la mente, en la medida en que los individuos codifican, almacenan y decodifican información, la que se convierte en una representación



de lo que es el mundo para ellos.

Esas representaciones pueden ser positivas o negativas, dependiendo de cómo el individuo haya codificado la información.

A las representaciones gráficas las considera como los procesos inconscientes y conscientes de la mente en forma de dibujo, fotografía, gráficos o cualquier otro tipo de producción visual. Estas representaciones ayudan a los individuos a comprender mejor sus propias experiencias y emociones, como así también, a reconocer patrones y comportamientos que de otro modo serían difíciles de identificar. También pueden ayudar a los individuos a desarrollar una mayor comprensión de su propia subjetividad y de la forma en que se relacionan con el mundo que los rodea (Freud, 1921 en Piccolo, E. N. 2004).

Desde la mirada del psicoanalista Donald Winnicott (1971), las representaciones se refieren a la capacidad de los niños para simbolizar sus experiencias. Constituyen la forma en que los niños hacen uso de la fantasía para comprender el mundo y lidiar con sus experiencias. Cuando los niños tienen la capacidad de simbolizar, su desarrollo mental se ve favorecido, ya que pueden usar estas representaciones para experimentar, imaginar y comprender el mundo a su alrededor. La forma en que los niños pueden imaginar lo que ocurre fuera de su alcance, o lo que está ocurriendo en otro lugar, les permite tener mayor comprensión de lo que sucede y les ayuda a desarrollar habilidades para afrontar situaciones difíciles (Winnicott, 1971).

En cuanto a las representaciones gráficas, este autor afirma que son formas visuales en las que un niño puede expresar sus experiencias, sentimientos y pensamientos. Incluyen dibujos, pinturas, esculturas, grabados, modelos y otros medios de expresión artística, y se consideran una forma de expresión y una forma de comunicación.

Para Winnicott, las representaciones gráficas son esenciales para el desarrollo emocional y cognitivo de los niños. Al permitirles expresar sus experiencias, sentimientos y pensamientos, pueden alcanzar una comprensión más profunda de sí mismos y del mundo en el que viven, ayudando a incorporar habilidades que le permitan afrontar situaciones difíciles y enfrentar al mundo con confianza y seguridad (Winnicott, 1971).

En segundo lugar, se realiza una breve conceptualización de autores expertos que detallan las etapas del desarrollo del dibujo infantil, pero antes de ello, para que quede explícita la importancia del dibujo en la vida del ser humano, tomamos como dato de color, un hecho



histórico publicado en un artículo que se encontró en la página oficial de National Geographic (2018).

Este artículo, denominado “Encuentran el dibujo más antiguo del mundo hecho por el humano”, informa que su ubicación es en una cueva situada a unos 300 kilómetros al este de Ciudad del Cabo, en Sudáfrica. Se trata de un yacimiento arqueológico que tiene aproximadamente setenta y tres mil años de antigüedad.

El dibujo consiste en tres líneas por las que cruzan seis ángulos. Para confirmar que el trabajo humano fue hecho con intención, utilizaron microscópicos ópticos y electrónicos. Se sabe que las líneas fueron dibujadas con pigmento rojo ocre artificial, creado con arcilla, arena y óxido de hierro (National Geographic, 2018).

Esto permite apreciar que el ser humano siempre ha tenido necesidad de expresarse. Tal como dice Ferreira, es la prueba de la necesidad que tiene el ser humano de exteriorizar pensamientos abstractos, algo que tiene raíces profundas en nosotros (Ferreira, 2018).

Para adentrarnos en el tema, tomamos una definición bastante general sobre el dibujo. El autor Francis D. K. Ching lo define como “proceso o técnica que se utiliza para representar algo -un objeto, un entorno, una idea- mediante el trazado de líneas sobre una superficie” (Ching, 2012).

Para orientar este lineamiento conceptual del que venimos hablando, podemos mencionar la perspectiva de Delgado y Redondo (2015), que consideran al dibujo a mano alzada como algo que no solo deja una huella material, sino que se convierte en vehículo para representar ideas (Delgado Yanes y Redondo Domínguez, 2015).

En esta investigación tomamos como cruciales los conceptos de símbolo y simbolización, entendiendo que la expresión gráfica de los niños y niñas, como toda simbolización, es una posibilidad de creación.

El libro “Los indicadores psicopatológicos en técnicas de proyección”, de Grassano de Piccolo (2004), define que el símbolo es algo que representa un concepto abstracto o una idea, mientras que la simbolización es el proceso de asociar un concepto, una idea o imagen con un símbolo, para significar algo.

En otras palabras, un símbolo es un objeto, una imagen o una palabra que representa algo, mientras que la simbolización es el proceso de asociar un significado con ese símbolo. Por ejemplo, el símbolo de la paz es una paloma con un ramo de olivo, mientras que la



simbolización de la paz es el hecho de asociar la paloma con el ramo de olivo, con el concepto de la paz.

La simbolización es el proceso de interpretación de los símbolos para darles significado. Todo símbolo adquiere sentido y significado siempre dentro de contextos emocionales, dentro de las relaciones vinculares específicas, por lo tanto, todo objeto - símbolo supone la simbolización de una relación vincular (Grassano de Piccolo, 2004, p. 46).

En el libro “La creatividad o el derecho a ser diferente” de Olga López (1994), la autora atribuye gran relevancia a los conceptos anteriormente mencionados de simbolización y símbolo, y expresa que son los procesos psicológicos más importantes implicados en la creatividad.

Es decir que la creatividad y su manera de expresarla, dan cuenta del proceso de crecimiento y desarrollo personal, además de la imagen de la realidad, del entorno, que cada quien ha internalizado (López, 1994, p. 110).

Como se mencionó anteriormente, una de las manifestaciones de la función simbólica es el dibujo, a través del cual se muestran las posibilidades significativas de su expresión. El dibujo que inicialmente es un juego de ejercicio, es una necesidad funcional, es placer por el movimiento, es pensamiento kinestésico, es la posibilidad de crear espacios garabateando. Se transforma en la representación del pensamiento del niño, de su realidad, de su integración corpórea, de sus deseos y de su afectividad (López, 1994, p. 167).

López toma las palabras de Koppitz (1968) para definir que el dibujo infantil es una expresión gráfica y como tal, una manifestación que básicamente no difiere de cualquier otra representación. A través del dibujo y la pintura, que son un modo natural de expresión infantil, los niños pueden representar sus sentimientos y actitudes en imágenes y símbolos gráficos, mucho antes de que puedan transmitirlos por medio de la palabra, en conceptos verbales abstractos (López, 1994, p. 168).

En el texto que citamos a continuación es de Journals (2021) que en su artículo desarrollan lo que Georges Henri Luquet (1972), nos brinda para un mayor entendimiento sobre el tema del dibujo infantil al mencionar las diferentes etapas por las cuales pasa el niño.

Existen tres enfoques principales que resumen las diversas teorías acerca de las primeras etapas del dibujo infantil: el realismo, el idealismo y una síntesis de ambos.

El primer enfoque alude a los primeros dibujos que los niños realizan, los cuales tienen una



naturaleza realista al replicar modelos sin incluir elementos figurativos.

En contraposición, el enfoque idealista señala que el dibujo primitivo de un niño es producto de la idealización y no se considera una copia de algo en particular, sino más bien una creación de su imaginación, basada precisamente en la idealización (Journals, 2021, p. 06).

Según Piaget, las posturas que buscan una síntesis entre el realismo y el idealismo se encuentran ejemplificadas en la propuesta de G. Luquet (1927). Éste demostró que el dibujo de un niño hasta los ocho o nueve años, tiene una intención sustancialmente realista, pero el sujeto comienza dibujando lo que sabe acerca de un personaje u objeto (un componente idealista) mucho antes de representar gráficamente lo que ve en él (un componente realista). En resumen, el dibujo infantil se caracteriza principalmente por ser realista, en base a la intención del niño. Sin embargo, debido a que en las primeras etapas del desarrollo no se han consolidado del todo ciertas estructuras mentales, esa intención realista no puede ser plenamente lograda. Por lo tanto, el dibujo infantil se mantiene en parte, idealista (Journals, 2021, p. 06).

Siguiendo con el caudal conceptual que nos ofrece Journals (2021, p. 07) en el desarrollo de las ideas de Luquet (1972), ahora describimos las fases del dibujo infantil que él desarrolla. El realismo en el dibujo infantil, pasa por cuatro fases: fortuito, frustrado, intelectual y visual.

En el realismo fortuito, aproximadamente a los dos años de edad, el niño comienza a realizar los primeros garabatos cuando se le entrega un lápiz sin tener la intención de representar algo específico. Se entrega a esta actividad como un juego de ejercicio puro, encontrando placer en la misma acción. En esta etapa el dibujo puede equipararse a un juego de ejercicio, como se mencionó anteriormente.

Piaget también establece una relación entre el dibujo y otro tipo de juego, el simbólico, pero lo hace en términos de niveles de complejidad progresiva. Es en este sentido que el dibujo se encuentra entre el juego simbólico y la representación mental.

El realismo frustrado se distingue en el hecho de que el niño tiene la intención de representar algún modelo a través de su dibujo, pero falla debido a una incapacidad sintética.

Esto significa que le resulta difícil sintetizar en un todo coherente las diferentes partes del



dibujo, lo cual provoca que estas aparezcan dispersas o yuxtapuestas. Por ejemplo, puede dibujar un sombrero muy por encima de la cabeza o colocar los botones al lado del cuerpo de forma desordenada.

Es probable que el uso del adjetivo frustración, se refiera al hecho de que el niño intenta representar algo, pero no lo logra de manera satisfactoria. Georges Henri Luquet en *Journals* (2021) ha denominado a esta fase en función de lo que el niño no puede lograr, en lugar de enfocarse en lo que sí puede hacer, como ocurrirá en las dos fases siguientes.

El realismo intelectual es la fase en la que el niño dibuja los atributos conceptuales del objeto, pero no presta atención a los problemas de perspectiva visual.

Es evidente que el niño dibuja lo que sabe sobre el objeto, no lo que ve. Esto significa que se basa en su conocimiento previo del objeto, lo cual le da al realismo un carácter intelectual, en lugar de dibujarlo desde una perspectiva visual específica. Similar a la representación mental, primero se produce una conceptualización del objeto y sólo más adelante, en la etapa del realismo visual, el niño puede lograr copias precisas de la percepción. Por ejemplo, puede dibujar a una persona de perfil con ambos ojos porque sabe que las personas tienen dos ojos, en lugar de dibujar solo un ojo porque aún no puede visualizarlos desde un ángulo o perspectiva determinados. Además, en la fase del realismo intelectual, el niño toma en consideración las relaciones topológicas, como la vecindad (dibujando ciertas partes del objeto cerca o lejos unas de otras, porque reconoce esas distancias); la inclusión (dibujando un objeto dentro de otro, porque sabe que esto ocurre en el modelo; y el cierre (pudiendo distinguir una figura cerrada, como un cuadrado, de una abierta, como un arco de círculo).

Es importante tener en cuenta que, al analizar esta etapa de la evolución del dibujo infantil, se pueden identificar varios tipos de geometría. En particular tres de ellas: a) geometría topológica, b) geometría proyectiva y c) geometría métrica euclidiana. Solo en la siguiente etapa del realismo visual, el niño puede abordar la geometría proyectiva y la métrica euclidiana (*Journals*, 2021).

En el realismo visual, el dibujo del niño representa lo que realmente ve y no sólo lo que sabe, como ocurría en el realismo intelectual. Dos aspectos novedosos son especialmente relevantes en esta fase y definen sus características esenciales; las relaciones proyectivas (perspectiva) y las relaciones métricas euclidianas.



En otras palabras, el niño comienza a tener en cuenta la representación visual tridimensional de los objetos, aplicando la perspectiva para mostrar la profundidad y la posición relativa de los elementos.

Además, se introducen las relaciones métricas euclidianas, lo que implica la consideración de medidas y proporciones precisas en los dibujos. Estos elementos representan una evolución importante en la representación visual del niño, en esta etapa.

a) En el dibujo infantil se representa lo que se puede ver desde un punto de vista específico de la perspectiva. Por ejemplo, en un perfil no se proporciona una representación completa, sino únicamente lo que se muestra en dicho perfil. Las partes ocultas de los objetos no se muestran detrás de obstáculos visuales (solo se puede ver un trozo de madera y no todo el árbol). Además, los objetos en el fondo se van reduciendo gradualmente en tamaño (como montañas), en relación con los objetos más cercanos. Piaget destaca que, a partir de los nueve o diez años, el niño elige entre varias opciones, el dibujo correcto que representa tres montañas desde un punto de vista determinado. En definitiva, el dibujo infantil tiene en cuenta la perspectiva visual y muestra sólo lo que se puede ver desde un ángulo específico.

b) En esta etapa, los niños comienzan a tener en cuenta las proporciones en sus dibujos. Por ejemplo, dibujan un brazo de tamaño proporcional al tronco. Es importante destacar que, para mantener la coherencia en la perspectiva, cuando se dibuja a un adulto, no se dibuja detrás o más atrás, sino a la misma distancia que el observador. En otras palabras, se tiene en cuenta la relación adecuada de tamaño entre las diferentes partes del dibujo para lograr una representación proporcional (Journals, 2021, p. 07).

Otros autores de referencia que abordan la temática del dibujo infantil son Viktor Lowenfeld y W. Lambert Brittain (Lowenfeld et al., 1980), quienes mencionan los comienzos de la autoexpresión y realizan una clasificación según la edad en relación al dibujo y su capacidad creadora. Dividen a la clasificación en las siguientes etapas:

1°. Etapa del garabateo (dos a cuatro años). El dibujo de los niños de esta edad se caracteriza por ser espontáneo, sin preocupación por la convencionalidad y sin uso de la perspectiva.

2°. Etapa pre-esquemática (cuatro a seis años), que es la de nuestro interés. El dibujo se vuelve más realista y el niño empieza a usar la perspectiva; además comienza a usar los



dibujos para contar historias.

3°. Etapa gráfica o esquemática (seis a nueve años). El dibujo se vuelve más convencional y el niño comienza a usar la línea, el color, la sombra y la escala para crear imágenes más realistas.

4°. Etapa del realismo (nueve a doce años). El dibujo se vuelve aún más convencional y los niños comienzan a usar la forma, el espacio y la simetría para comunicar ideas.

5°. Etapa de representación o pseudonaturalismo (doce a quince años). El dibujo empieza a ser más artístico y menos espontáneo, y el niño comienza a usar la representación de la naturaleza para contar historias.

Para nuestra Tesina, es relevante la segunda etapa, pre - esquemática o pre - gráfica, donde los niños aún están en plena exploración y desarrollo de sus habilidades.

A continuación, mencionamos algunos aspectos considerados importantes por Lowenfeld y otros (1980) para facilitar el desarrollo del dibujo.

Es necesario que los niños tengan la oportunidad de experimentar con la creatividad, la expresión libre, el movimiento libre, la dramatización y la representación de la realidad.

Además, es importante proponerles diferentes materiales para experimentar, como lienzos, papel, cartón, arcilla, etc.

Otro aspecto que el autor considera tener presente, es el de facilitar el pensamiento simbólico y el lenguaje, para ayudar a comprender y expresar sus ideas. También es importante proporcionar un entorno seguro para que puedan explorar y desarrollar sus habilidades artísticas sin sentirse intimidados, y - como estrategia - utilizar los juegos como un medio para fomentar el interés y la motivación por el arte.

Lowenfeld y otros (1980) señalan que no se debe descuidar el desarrollo de la motricidad para que los pequeños puedan manejar los materiales con habilidad y, si existe la posibilidad, alentar a compartir sus ideas, experiencias y procesos creativos con otros.

Por último, le otorga relevancia a fomentar el interés por la estética y la belleza, para ayudar a desarrollar el sentido de la creatividad.

Para Lowenfeld y otros (1980) en esta etapa, el dibujo se caracteriza por la falta de líneas definidas y una representación poco reconocible de objetos, personas y cosas. En lugar de dibujos que reflejen una imagen real, los niños a esta edad generalmente usan líneas y formas geométricas simples para representar algo. Es común que los objetos y personajes



sean representados con formas circulares, triángulos y rectángulos. Los dibujos a esta edad son generalmente abstractos e imprecisos.

Los trazos realizados por los infantes en esta etapa pueden interpretarse como el producto de una progresiva transformación de un conjunto indeterminado de líneas hacia una configuración representativa precisa. Los movimientos circulares y longitudinales se desarrollan hasta adoptar formas reconocibles, y estos esfuerzos por representar se originan directamente en las fases iniciales del garabateo.

En la mayoría de los casos, el primer símbolo alcanzado es la figura humana. Es posible que, en efecto, el niño esté plasmando su propia imagen a través del dibujo. Esto implica que está centrado en sí mismo, en su propia identidad.

Otro enfoque sugiere que la representación del “renacuajo” o “cabezón”, refleja simplemente el conocimiento que el niño posee en ese momento sobre sí mismo, más que ser una representación visual propiamente dicha. La representación del cabezón o renacuajo, adquiere mayor complejidad al incluir brazos que emergen a ambos lados de las piernas, como así también la suma de un círculo entre las piernas, que simboliza el abdomen.

Lowenfeld y otros (1980) expresan que el significado del color en los dibujos y pinturas realizados durante esta etapa, muestra generalmente una escasa correspondencia entre el color seleccionado para pintar un objeto y el objeto mismo representado. De acuerdo con esta perspectiva, un hombre puede ser pintado de rojo, azul, verde o amarillo, dependiendo de cómo los colores hayan impresionado al niño.

El autor, en relación al significado del espacio, menciona que es un aspecto fascinante en la percepción del niño en esta etapa, quien lo concibe como aquello que lo rodea. En ocasiones, establece una conexión entre el espacio externo y su propio espacio corporal. Ahora, para hablar de la evolución del grafismo en el inicio de la etapa escolar, incorporamos los escritos de Lurçat y Lozano (1982), quien se basa en la teorización de Wallon y afirma que este proceso evolutivo se desarrolla en tres niveles: el motor, el perceptivo y el de la representación.

La progresión similar del trazo revela claramente las etapas que se superponen parcialmente, comenzando desde la aparición de las curvas en el nivel motor.

La primera etapa se caracteriza por el trazado de líneas curvas con dos puntos de rebote,



como barridos, barridos incurvados o líneas en forma de husos.

La segunda etapa se distingue por la eliminación de un punto de rebote y posteriormente de los dos puntos; las curvas adquieren una forma similar a la de las alubias.

La tercera se destaca por el suavizado gradual de las curvas, primero formando elipses y luego, trazados circulares.

En este nivel, se observa la presencia de elementos circulares y cuadrados. El trazado circular se realiza de manera lenta y controlada, lo cual refleja un acto gráfico consciente y se considera el precursor de diseños circulares más complejos. Posteriormente, se manifiesta la aparición de un cuadrado, seguido por un rectángulo conformado por cuatro segmentos que se encuentran desconectados entre sí.

El espiral, que es una curva de amplitud controlada, representa la primera curva que requiere de un control permanente. Esto quiere decir que, para su ejecución, es necesario mantener un control continuo mientras se desarrolla el movimiento (Lurçat y Lozano, 1982).

El nivel que sigue es el de la representación, en el cual el trazo realizado por el lápiz adquiere una objetividad y se convierte en el propósito central de la actividad gráfica, siendo interpretado como la imagen del objeto representado. Además, se produce una convergencia entre la expresión oral y la expresión gráfica. El lenguaje acompaña y favorece la actividad gráfica, proporcionándole una justificación y sirviendo como medio para traducirla.

Lurçat y Lozano (1982) llegan a la conclusión de que el espacio gráfico no se debe considerar únicamente como un contenedor de formas, sino que busca proyectar a los objetos en su entorno, ya sea en forma vertical u horizontal. Desde su visión, es posible identificar dos tendencias opuestas en la evolución del dibujo: por un lado, el desarrollo real de la figura, que busca una representación concreta; y por otro, una síntesis de las formas (Lurçat y Lozano, 1982).

Aunque la actividad gráfica indudablemente tiene una dimensión expresiva, no podemos reducirla a un solo aspecto. Posee características específicas que sólo pueden comprenderse si consideramos el grafismo como objeto de estudio, más allá de ser simplemente un reflejo testimonial del individuo.

Para comprender lo que la persona pretende a través del grafismo, es necesario, en primer



lugar, comprender el grafismo mismo y la diversidad de factores que influyen en su evolución. La actividad gráfica es el resultado de las interacciones funcionales que ocurren en los tres niveles de actividad; el motor, el perceptivo y el nivel de representación; así como lo señalaba H. Wallon, la actividad gráfica tiene sus propias condiciones y períodos de adquisición (Lurçat y Lozano, 1982).

Uno de los autores que tomamos para sostener nuestro abordaje es lo que en palabras de Vilchez Bibiana (2012) desarrolla Juan Mayor, al referirse a la evolución que tiene el dibujo en los niños. En relación a las etapas del desarrollo del dibujo, Mayor examina algunos aspectos de la evolución del grafismo infantil: la etapa de garabateo (1 año y medio a 2 años), la del simbolismo arbitrario (2 a 3 años) y la etapa del realismo subjetivo (3 a 5 años).

En Vilchez (2012) se resalta que Mayor (1999), en esta última etapa el dibujo comienza a adquirir una forma más organizada. Con el progreso perceptivo, el niño es capaz de, lógicamente, percibir las similitudes entre la figura real y el dibujo que realiza.

Es el nombre que le destina para caracterizar al realismo subjetivo, ya que lo que los niños dibujan se relaciona con las conexiones afectivas que han establecido con los objetos.

Al referirnos a las relaciones afectivas, hablamos de las experiencias vividas por el niño con un objeto: cómo lo conoce y qué interacción ha desarrollado con él. En este sentido, es posible afirmar que lo que el niño dibuja, representa la realidad interna del objeto, según su percepción y experiencia personal.

Durante esta etapa, el niño se encuentra emocionalmente conectado con sus relaciones espaciales. Su incapacidad para establecer conexiones entre objetos en el espacio, tal como lo evidencian sus dibujos, es una señal cognitiva que también se refleja en su dificultad para participar en interacciones sociales y en su incapacidad para decodificar las letras entre sí, al intentar leer.

Cuando el niño representa el movimiento, el esquema espacial refleja un orden, como cuando dibuja una línea inferior que representa el suelo. Esto ocurre porque su pensamiento ahora comprende que "todos estamos en el suelo".

La línea del suelo tiene su contraparte en la línea del cielo, y entre ambas líneas, queda representado el aire para los niños.

Juan Mayor, en Vilchez Viviana (2012), afirma que la representación del tiempo y del



espacio implica la capacidad de incluir diferentes secuencias temporales o distintas impresiones espaciales, en un mismo dibujo.

Uno de los métodos de representación espacio-tiempo surge de la necesidad de comunicación, lo que explica por qué encontramos diversos episodios representados en distintos cuadros, en una secuencia de dibujo.

Otra forma de representar el espacio-tiempo es aquella en la que se muestran diferentes acciones que han tenido lugar en momentos distintos, pero que aparecen juntas en un mismo dibujo (Vilchez, 2012, pp. 43-46).

Daniel Calmels, escritor e investigador reconocido en la actualidad y que trata este tema, hace su aporte en el libro “El cuerpo en la escritura” (2001), marcando una estrecha relación entre la escritura, el dibujo y el cuerpo.

Considera a éste como el “mediador entre el psiquismo y el organismo; se construye y se revela en el gesto y en la actitud postural”.

Según este autor, el papel es la base para operar con objetos tales como el lápiz; el pulgar, juega un rol fundamental en la formación de la pinza para controlar al lápiz; el dedo meñique, mucho más pequeño que el pulgar, se desliza suavemente sobre el papel, mientras deja sus “huellas” (Calmels, 2001, pp. 23, 24).

Esta relación cuerpo-lápiz que Calmels describe, da la posibilidad de entender que el dibujo es una exploración de trazos, que la letra es un recorrido guiado y que la imagen gráfica dispone de una libertad ilimitada.

La letra está sujeta a restricciones; la marca del lápiz registra el gesto, dejando huella de lo que ha sucedido y es testigo de los movimientos, ondulaciones, frenadas y giros. Todo se puede apreciar al mirar la huella del lápiz, la que no sólo deja evidencia de los movimientos sino también, de su calidad y cantidad (Calmels, 2001, pp. 27-29).

Este proceso de estrecha relación de la mano con el lápiz surge a partir de su forma precisa de tomarlo en un primer momento, como si fuese un “cayado”, una extensión de la mano que va abriendo surco. El lápiz es prolongación de sí mismo y pasa a ser parte de su cuerpo (Calmels, 2001, p. 37).

En lo referido al garabato, y siguiendo con la teorización del autor, éste menciona y describe que se trata de una línea que se detiene en el mismo modo que un niño lo hace con su movimiento en el espacio. Puede parecer que cae, pero lo que realmente ocurre es que el



impulso ha desaparecido, lo que le otorga un límite al movimiento de su cuerpo.

La esencia de esta actividad radica en la curva; no hay necesidad de preocuparse por lo figurativo, aunque una figura que surja de manera casual, debe ser considerada con cierta satisfacción.

El garabato no es una descarga. Lo que hace es permitir que la mano se desplace, se libere y que el tono muscular se armonice (Calmels, 2001, pp. 38, 39).

Además del garabateo, Calmels describe al grafismo de un niño, el cual puede ser abordado de dos maneras: primero, ubicándolo en el contexto de lo que hacen otros niños; y segundo, descubriendo la individualidad que el niño imprime en su trazo.

Si el adulto de referencia sólo se concentra en la primera instancia, perderá la oportunidad de ver al niño como un individuo único, y esa individualidad puede llevar a la interferencia de lo esperable y de la convención, provocando en el niño, un intento de cambiarlo, ordenarlo y encauzarlo hacia la ortografía correcta; "...la grafología, en su interés en encontrar en la escritura a la persona, prescinde de ella, no necesita conocerla, la repone al reconocerla en el trazo" (Calmels, 2001, pp. 42-44).

A modo informativo en la lectura de "El cuerpo en la escritura" (2001), tomamos lo que Calmes dice que sucede a partir de los 5 o 6 años.

Los niños se enfrentan a la compleja labor de aprender tanto la lectura como la escritura. En este marco, el aprendizaje del trazo gráfico es una parte fundamental para el desarrollo del aspecto práxico, el cual requiere de una serie de movimientos coordinados con la intención de lograr un resultado.

Con el tiempo y la práctica, la relación de la mano con el lápiz se desarrolla de forma progresiva, pasando de movimientos simples a otros más complejos. Estos movimientos se desencadenan de la siguiente manera:

1. De la mano de la descarga a la mano del deslizamiento.
2. De la mano alzada al apoyo del meñique.
3. Del trazo continuo al trazo discontinuo.
4. De la toma de arriba a la toma de abajo.
5. De la toma palmar a la toma digital.
6. Del trazo circular al angular (Calmels, 2001, pp. 77, 78).

En su obra posterior al libro antes mencionado, "Juegos en el papel" (2013), Daniel



Calmels, se adentra aún más en la temática al explorar las técnicas grafoplásticas. Allí realiza un minucioso análisis del grafismo, profundizando en aspectos y características (Calmels y Lesbeguiris, 2013, p. 25).

Un humilde trozo de papel puede ser considerado insignificante o convertirse en un objeto capaz de desencadenar múltiples transformaciones e invenciones. Sin embargo, para otorgarle significado y convertirlo en un espacio propicio para la expresión de la ficción mediante diversas narrativas, se requiere de una marca significativa que lo eleve de ser una simple entidad a un objeto dotado de un valor real e imaginario (Calmels y Lesbeguiris, 2013).

Entre algunos de los desafiantes aspectos presentes en los dibujos, se encuentran otros puntos de dificultad menos evidentes que evocan algún enigma figurativo arraigado en la historia específica y subjetiva del individuo. No es necesario ser un observador minucioso para apreciar que la experiencia de un niño con sus dibujos puede estar marcada por una hiperactividad o poca movilidad corporal. Asimismo, algunos niños muestran una tendencia introvertida en sus acciones, manifestando una forma de expresión distinta a través de sus creaciones (Calmels y Lesbeguiris, 2013, pp. 41, 42).

En su extenso desarrollo bibliográfico, Calmels avanza en su exploración acerca de los instrumentos utilizados en el proceso creativo, destacando especialmente al **lápiz**, que desempeña un rol fundamental al convertir una simple hoja en un espacio de diversión y al transformar al niño, en un generador de figuras.

Es de suma importancia que el niño logre encontrar su instrumento de escritura preferido, incluso si no es necesariamente el más adecuado en términos objetivos. La elección del instrumento puede verse influenciada por factores como el tamaño, grosor, forma, color y marca, como así también, por la identificación que puede tener con su usuario.

Un elemento adicional que se suma al lápiz es el **papel**, el cual, desde el principio, es reconocido por el niño como un soporte para trazar líneas, aunque sin una plena comprensión de sus límites. Esto implica la necesidad de contar con un doble soporte: el papel como superficie y un soporte más amplio como una mesa, pupitre o escritorio, que brinde estabilidad a los trazos realizados (Calmels y Lesbeguiris, 2013, pp. 52, 53).

Otros elementos destacados son, el **plano** y el **trazo**. El plano se considera el medio en el cual se plasmará el dibujo en el papel. El trazo gráfico, en tanto, es fundamental en la



organización espacial y temporal, presentando una variedad de características que van desde lo abierto hasta lo cerrado, lo circular y lo angular, lo vertical y lo horizontal, lo direccionado y lo multidireccional, lo unidimensional y lo tridimensional. Estas diferentes cualidades del trazo contribuyen a establecer nociones de continente y contenido en la obra gráfica (Calmels y Lesbeguiris, 2013, pp. 60, 61).

También es importante considerar al **punto** como parte elemental de la expresión gráfica del niño.

Cada chico tiene su estilo propio de realizar un punto. Existen diversos formatos como el punto hundido, el punto látigo, el punto redondel o el punto relleno. Aunque se considera que hacer un punto es más simple que dibujar un círculo, al principio el niño interpreta el punto como el borde de un círculo (Calmels y Lesbeguiris, 2013, pp. 62, 63).

Otro elemento significativo a mencionar es la **línea**, la cual se aplica en diversos ámbitos y se utiliza de manera recurrente en el espacio. Su característica principal es su extensión, es decir, su longitud. Si el cuerpo se desplaza a lo largo de una línea recta, entonces su movimiento es lineal.

La línea crea la existencia simultánea y continua del movimiento de la mano, siendo simultánea y continua en sí misma. Según Kandinsky, la línea es considerada el elemento fundamental de todo grafismo y uno de los más utilizados. Representa la forma de expresión más simple y pura, pero también la más dinámica y variada (Calmels y Lesbeguiris, 2013, pp. 67, 68).

El trazo en forma de círculo puede ser interpretado como un espacio cerrado o una zona de seguridad. La línea curva, por su parte, busca transformarse en un círculo y se convierte en un óvalo que no logra cerrarse por completo.

Otro tipo de línea es la recta, que teóricamente no tiene un punto de partida ni un punto de llegada definidos. En cambio, una semirrecta tiene un origen, pero carece de un término, mientras que un segmento posee tanto un inicio como un final, lo que lo convierte en una línea limitada en su extensión. También encontramos las líneas verticales, que los niños pequeños utilizan para imitar la tensión de una postura erguida. Estas líneas dividen un plano en dos partes, encapsulando el cuerpo de una figura y señalando un centro (Calmels y Lesbeguiris, 2013, pp. 69-72).

Cuando se utilizan trazos rectos en los dibujos, ya sean perpendiculares o paralelos, se le

brinda al niño la oportunidad de crear escaleras mediante cuadrículas. Este logro es significativo en términos de habilidades prácticas y perceptivas para el desarrollo infantil. Por otro lado, una línea quebrada también puede contener representación gráfica. Esta línea surge en terremotos, sacudidas o movimientos emocionalmente inestables de la mano, e incluso puede ser una recreación visual del miedo, plasmada en un papel. Este tipo de línea amplía su recorrido y ocupa un área más extensa que una línea recta. La línea quebrada puede asociarse con una herramienta afilada o un arma, ya que corta el espacio, y también puede evocar la imagen del resplandor radiante de un rayo (Calmels y Lesbeguiris, 2013, p. 76).

La **cruz** convencional se considera el primer enfoque para dividir el espacio en cuatro partes: arriba, abajo, derecha e izquierda. Esta forma básica ha sido utilizada en diversos contextos, como la distribución de habitaciones en una casa o la estructuración de una página de cuaderno. Al tomar el eje vertical y el eje horizontal, se puede explorar el espacio en dos direcciones. Si se incorpora una cruz en diagonal, se añade un nivel mayor de dificultad, aunque esto puede ser superado con base en el desarrollo de la percepción de los ángulos y la destreza manual. Esta forma de división del espacio resalta los lados, al tiempo que reduce la importancia de los extremos superiores e inferiores (Calmels y Lesbeguiris, 2013, pp. 77, 78).

Realizar trazos rectos, es una forma que los niños tienen de expresarse gráficamente. Ellos denominan a esos trazos, comúnmente “palitos”. Su disposición puede ser de “palito” vertical o “palito” horizontal. Con el tiempo, estos palitos comienzan a asociarse con diferentes posiciones y gestos (Calmels y Lesbeguiris, 2013, p. 79).

El **círculo**, en la percepción de los niños, adquiere la forma de un “redondel”, un término que resalta la imagen de algo, precisamente, redondeado. No se trata de lograr la perfección del círculo, lo que permite a los niños crear una variedad infinita de figuras, desde bucles hasta óvalos, todos conocidos como redondeles.

El redondel, es una forma que evoca suavidad al tacto y conlleva connotaciones placenteras. La forma redonda evoca descanso, caricias y una sensación de continuidad que es reconfortante (Calmels y Lesbeguiris, 2013, pp. 82, 83).

El círculo establece una primera delimitación del espacio, creando un interior y delineando un exterior a través de sus bordes. En el exterior, se destaca la periferia, que abarca lo que



se encuentra alrededor del borde. El interior del círculo cobra forma cuando se le dota de rasgos, por ejemplo, cuando esos rasgos son faciales. O cuando se le agregan elementos, dando lugar a la noción de continente y contenido, y estableciendo una lógica binaria de inclusión y exclusión.

A partir del borde del círculo, pueden emerger brazos y piernas, seguidos del cabello, contribuyendo a representar la forma humana.

La línea del círculo actúa como un límite que posibilita la noción de frontera, conectando y comunicando lo que está en el interior con lo que está en el exterior (Calmels y Lesbegueris, 2013, p. 85).

Los niños utilizan el círculo como base para dibujar la cabeza o el rostro, que inicialmente representa la imagen de un cuerpo en su totalidad. Lo que sigue, dibujado debajo de la cabeza, se identifica como el "cuerpo", una circunferencia más grande que representa el tronco. Colocar dos círculos en posición vertical supone una dificultad mayor que emparejarlos uno al lado del otro en posición horizontal.

Como siguiente paso, derivado del anterior, se construye un sol con rostro. Según F. Dolto, este sol con rostro que dibujan los niños pequeños está inspirado en el rostro de la madre que se asoma a la cuna para mirar al bebé. El niño contempla un rostro cuyos cabellos - los rayos - son atravesados por la luz que habitualmente se encuentra arriba en el cielo (Calmels y Lesbegueris, 2013, p. 86).

Al hablar de un **cuadrado** y plantear cómo lo representan gráficamente los niños, hay que tener en cuenta que éstos deben ser capaces de realizar una transición en sus trazos: pasar de trazos continuos y circulares a trazos discontinuos y rectos.

La interrupción en el trazo es lo que permite trazar líneas que, mediante su combinación, formen ángulos.

El cuadrado brinda estabilidad a muchas representaciones figurativas. Una casa, por ejemplo, requiere de su base cuadrada. El cuadrado concentra, otorga rigidez al dibujo y genera una sensación de firmeza (Calmels y Lesbegueris, 2013, pp. 87, 88).

Para construir un **rectángulo**, también conocido como "cuadrado largo", es necesario que esas líneas logren unirse formando una figura cerrada, compacta y estable, apoyada en sus cuatro lados.

El rectángulo representa un "cuerpo sólido" en el cual dos líneas se extienden y alargan,



mientras que las otras dos se acortan y se vuelven más pequeñas. Se combinan cuatro líneas con dos variables espaciales distintas: largo y alto. El rectángulo se convierte en una metáfora de un punto clave en la organización tónico-postural y motriz, que es la capacidad de mantener una postura propia y contar con apoyos adecuados (Calmels y Lesbeguiris, 2013, p. 90).

El **triángulo** en tanto, símbolo de la trinidad, va más allá de una simple relación.

Representa una búsqueda compleja que implica un proceso de construcción subjetiva. Por un lado, conforma la unión de tres líneas discontinuas, mientras que, por otro, requiere detener la mano en tres puntos reales o supuestos que forman los vértices. Además, se añade la interiorización de la inclinación (Calmels y Lesbeguiris, 2013, p. 93).

Dentro del acto de garabatear, el niño o la niña se sumerge en un campo de acción único cuando tiene acceso a materiales que le permiten expresarse. Sus dedos se cargan de emoción y su acción se moldea en un “interjuego” de extensiones y flexiones. Estira el trazo a lo largo de la hoja, a veces incluso saliéndose de ella, desbordando el espacio con su cuerpo.

Los adultos tienden a pensar que el niño sólo escribe con la mano, sin comprender la totalidad de su expresión creativa. Las marcas gráficas, aunque sean primitivas, representan acciones solitarias que implican distancia y diferenciación con una interacción directa en el espacio circundante, acciones que no dejan rastro.

El primer barrido es un movimiento impactante, donde los brazos dejan su marca al final. Este movimiento lleva consigo una intensidad y se convierte en un instrumento que adopta diversas direcciones para plasmar formas en el espacio (Calmels y Lesbeguiris, 2013, p. 102).

Una vez superadas las primeras acciones, la atención ya no se centra en el cuerpo ni en la mano, sino en la hoja, específicamente en las marcas que aún no se consideran trazos, en el sentido estricto de la palabra.

Un conjunto de rasgos figurativos o trazos diversos sin un significado preciso, pueden transformarse en elementos representativos. Es en este momento cuando el pequeño individuo no sólo marca la hoja, sino que también plasma en ella una experiencia muy particular que, en un nivel fundamental, recrea el encuentro humano con trazos que evocan diversas representaciones (Calmels y Lesbeguiris, 2013, p. 103).



Las sensaciones básicas y las percepciones elaboradas se manifestarán en el papel a través de las figuras, las formas y la manera en que se utiliza el espacio. Estas representaciones gráficas reflejarán la presencia de lugares llenos o vacíos, intensidades, vibraciones y tensiones, así como variaciones cromáticas. Aunque el cuerpo disminuye algunas de sus manifestaciones al plasmarlas en el papel, esto potencia y sintetiza un campo de corporeidad con una carga de expresividad que va adquiriendo un nivel creciente de representación (Calmels y Lesbeguiris, 2013, pp. 104, 105).

En una síntesis del análisis del garabato desarrollado en “El cuerpo, figuras predeterminadas en la escritura”, D. Calmels (2013), examina detalladamente el fenómeno del garabato y su relación con la escritura. Allí revela que los garabatos son expresiones gráficas espontáneas que poseen un significado más profundo y simbólico.

El autor argumenta que los garabatos son manifestaciones del cuerpo y de la psique, y que a través de ellos se pueden identificar figuras predeterminadas que reflejan las emociones, experiencias y percepciones del individuo. Estas figuras, aunque aparentemente caóticas, contienen patrones y formas recurrentes que revelan una organización y estructura subyacente.

Calmels sostiene que los garabatos son una forma de expresión única y personal, y que cada individuo desarrolla su propio lenguaje gráfico a lo largo de su vida. Además, señala que los garabatos pueden ser interpretados como una forma de comunicación no verbal, permitiendo la expresión de ideas y sentimientos que no pueden ser fácilmente comunicados a través de palabras.

En conclusión, el análisis realizado por D. Calmels (2013) sobre el garabato revela la importancia y la riqueza de esta expresión gráfica en la comprensión de la *psique humana*.

Los garabatos son manifestaciones individuales y simbólicas que reflejan la experiencia y la emocionalidad del individuo, a través de los cuales se puede acceder a una dimensión profunda de la expresión y de la comunicación humana (Calmels y Lesbeguiris, 2013, p. 106. 107).

Para abordar el dibujo con foco más específico en la práctica psicomotriz, tomamos como referencia a Bernard Aucouturier (2007), quien propone materiales para la expresividad plástica y gráfica en un espacio más reducido que el dedicado a la expresividad motriz. Entre esos materiales hay hojas de papel en blanco, lápices y colores (no se utiliza la



pintura), también hay carpetas para que los propios niños ordenen sus producciones (Aucouturier, 2007, pp. 159, 160).

Además de los dibujos, en este espacio también hay actividades de construcción. Ambas acciones permiten acceder a la competencia que exige este nivel de simbolización y a la descentración.

Desde la visión de Aucouturier, en el dibujo libre se proyecta evidentemente la historia afectiva del niño y se puede apreciar cómo evacua conflictos relacionales.

La expresividad plástica y gráfica es una de las principales herramientas de la psicomotricidad según Aucouturier. El objetivo de esta propuesta es contribuir al desarrollo psico-afectivo del niño, a través de la exploración y la comunicación de sus sentimientos, fantasías, emociones y experiencias.

La representación gráfica ofrece a los niños la oportunidad de expresar su creatividad, desarrollar sus habilidades comunicativas y adquirir nuevas habilidades en materia de relaciones interpersonales.

Además, la expresividad plástica y gráfica puede ser útil para identificar y abordar los conflictos que los niños puedan estar experimentando.

Antes de continuar con la teorización de la temática, es necesario mencionar que el autor establece una relación entre el dibujo y los juegos simbólicos de aseguración superficial que actúan como “escudos imaginarios” protegiendo al niño de los conflictos más recientes, es decir que le dan seguridad frente a la angustia de castración y la pérdida del objeto-madre; mantienen la integridad lograda en los primeros años y dependen de las identificaciones culturales (Aucouturier, 2007, p. 174).

El psicomotricista no interpreta los dibujos, sino que le pide al niño que hable de ello, para ayudarlo en su proceso de descentración y pueda verbalizar las relaciones entre sus producciones y encontrarles un sentido. Habrá niños capaces de establecer estas relaciones y otros que sólo podrán hacer una descripción del dibujo. Este último caso implicaría un “déficit de continuidad del pensamiento” que muestra la dificultad de dar sentido a la producción gráfica (Aucouturier, 2007, pp. 189, 191).

En base a lo descripto por los autores, podemos rescatar de forma global que, para favorecer la expresividad gráfica del niño se debe tener en cuenta el desarrollo de la autonomía, la iniciativa y la creatividad. Se debe promover el respeto por la integridad de los participantes



y fomentar la aceptación de las diferencias; establecer un clima de confianza y seguridad, en el que los participantes se sientan libres de expresarse. Además, se debe proporcionar un espacio seguro para explorar libremente el entorno; estimular la percepción, la memoria y el razonamiento plástico y gráfico, posibilitando la expresión de sentimientos a través de la producción de los dibujos.

Myrtha Chokler (1999) se hace eco de las palabras de Aucouturier:

“Dice Bernard Aucouturier que un niño capaz de representar es aquel que tiene placer en hacer presente a través de una imagen o un signo, un estado sensorial, emocional, un objeto, un acontecimiento y comunicarlo a otro a través del lenguaje”
(M. Chokler, 1999, p. 66).

La autora menciona que el dibujo es el puntal de la expresión de las emociones y los fantasmas que se revelan y comunican, con formas cada vez más jerarquizadas, simbolizadas y socializadas. Es el lugar para la enunciación de un “yo” más integrado intrasubjetivamente, y más contenido en sus relaciones intersubjetivas (M. Chokler, 1999, p. 07).

Ella propone una tabla para registrar la representación del dibujo, a la que divide en cuatro categorías: los *modos de representación*; las *competencias a representar*; la *relación con las producciones*; los *factores de cambio y sus consecuencias* (M. Chokler, 1999, p. 69).

A su entender, las representaciones gráficas pueden ayudar a resolver problemas complejos y contribuir a que los niños alcancen mejores conclusiones. Además, las representaciones gráficas -según su visión- son una forma útil de comunicar ideas y conceptos a otros.

No queremos dejar de darle la relevancia que merece a la **observación**, ya que se presenta como una herramienta fundamental en el contexto de la Práctica Psicomotriz, jugando un papel crucial en la definición y comprensión de los indicadores esenciales que se encuentran presentes en las características del dibujo.

Esta herramienta nos da la posibilidad, a los profesionales de la Práctica Psicomotriz, de examinar detalladamente los dibujos realizados por los niños, con el objetivo de obtener



información relevante sobre su desarrollo psicomotor, emocional y cognitivo.

Mediante la observación cuidadosa y sistemática de los trazos, formas, colores, intensidades y otros elementos presentes en los dibujos, se pueden identificar patrones, tendencias y signos que brindan pistas sobre la personalidad, las habilidades perceptivo-motoras y las necesidades del niño o grupo de intervención en cuestión.

Además, la observación se enriquece al integrar los referentes teóricos adecuados, los cuales proporcionan marcos conceptuales y categorías de análisis para interpretar y comprender los dibujos, desde la perspectiva de la psicomotricidad. Estos referentes teóricos pueden incluir conceptos relacionados con el desarrollo psicomotor, la representación simbólica, el lenguaje gráfico, la expresión emocional y otros aspectos relevantes para la propia Práctica Psicomotriz.

En resumen, mediante la observación detallada y el análisis cuidadoso de los dibujos, se puede obtener una comprensión más profunda del comportamiento en la niñez, del desarrollo psicomotor del niño y de sus necesidades, lo que proporciona una base sólida para una intervención y un apoyo psicomotriz adecuados.

Así como ocurre con la observación, es de suma importancia no alejarse de los objetivos que Aucouturier (2007) plantea en el contexto de la **práctica psicomotriz educativa**, conceptualizando un recorrido evolutivo que va del acto al pensamiento.

Este enfoque considera que el desarrollo psicomotor de un individuo se fundamenta en la interacción entre el cuerpo, las emociones y la cognición, y que, a través de la práctica psicomotriz educativa, se puede favorecer el tránsito de la acción motriz hacia un pensamiento más elaborado y reflexivo.

Se busca que el individuo desarrolle un mayor grado de conciencia y control sobre su propio cuerpo, sus movimientos y sus emociones, a través de experiencias vivenciales y acciones motrices que sean significativas para él.

El proceso de transición del acto al pensamiento implica que, a medida que el niño o niña se familiariza con su cuerpo y experimenta diversas actividades psicomotoras, va adquiriendo habilidades, estrategias y recursos para reflexionar, planificar y anticipar acciones. Se fomenta el desarrollo de la capacidad de representación simbólica, la construcción de significados y la adquisición de lenguajes expresivos verbales y no verbales.

Los objetivos planteados por Aucouturier en la práctica psicomotriz educativa, buscan



promover el desarrollo integral del individuo, facilitando el tránsito desde la acción motriz hacia un pensamiento más elaborado; favoreciendo la adquisición de habilidades psicomotoras, emocionales y cognitivas, como así también, la construcción de significados y la expresión de la subjetividad a través de la práctica psicomotriz.

Este enfoque reconoce la estrecha relación entre el cuerpo y la mente, y busca potenciar la autonomía, la creatividad y el bienestar de los individuos en su proceso de desarrollo (Aucouturier, 2007).

Es necesario que este abordaje también respete la organización que establecen los autores, el denominado **encuadre**, el cual juega un papel crucial en el proceso de desarrollo, aprendizaje, creación y terapia, al enmarcar, delimitar y contener.

El encuadre actúa como un contrato implícito que establece las condiciones necesarias para el cambio y la maduración. Proporciona estabilidad y continencia, permitiendo la movilidad y la transformación dentro de su espacio.

Las constantes del espacio, los objetos, el tiempo, la frecuencia y la duración, junto con las constantes personales, son fundamentales para generar un sentido de seguridad, confianza y contención.

Tanto la regularidad en el lugar, los días, los horarios como la participación de las personas y sus roles, establecen el marco de contención y regulación del proceso. Existe una interacción entre la estabilidad del encuadre y la dinámica del proceso. También hay una clara adaptabilidad del encuadre, necesaria ante los cambios que pueden surgir.

El psicomotricista desempeña un papel crucial en la instalación y mantenimiento del encuadre. Es responsable de garantizar las condiciones necesarias para el proceso.

La flexibilidad del encuadre depende de la capacidad interna de contención del individuo.

Ante situaciones de mayor riesgo de desborde, se requiere mayor firmeza y estabilidad en el encuadre, ya que cualquier modificación inesperada o poco elaborada, puede tener efectos difíciles de controlar. Las rupturas en el encuadre pueden desencadenar ansiedades o pueden filtrarse y potenciarse, con efectos imprevisibles y costosos.

Con lo mencionado anteriormente, intentamos dejar en claro que el contexto que ofrece el encuadre en la práctica psicomotriz es un marco que delimita y contiene al proceso, establece condiciones de seguridad y regulación, y es responsabilidad del psicomotricista mantenerlo y adaptarlo según la necesidad. La estabilidad del encuadre y su flexibilidad



relativa son determinantes para el desarrollo exitoso de los procesos de cambio y maduración, mientras que sus rupturas pueden generar consecuencias negativas y costosas (M. Chokler, 1999, p. 05).

Siguiendo con M. Chokler, (1999), también nos permite comprender lo planteado por H. Wallon sobre el **dispositivo espacial y temporal**, el cual se adapta a la estrategia general y a la concepción del desarrollo madurativo que va desde la acción a la representación.

También, en el mismo escrito, Chokler (1999) incorpora a Bernard Aucouturier y lo considerándolo como el creador de los lugares clave de expresividad en las diferentes etapas de maduración. Su objetivo, con su flexibilidad y variabilidad, es facilitar el recorrido del niño en cada etapa. Los materiales, lugares y objetos adquieren importancia como elementos transformadores y soporte para la expresividad (Chokler, 1999, p. 05).

Respecto a lo mencionado, entendemos y expresamos a nuestro criterio que el dispositivo espacial y temporal consta de varios elementos. Un ritual de entrada: marca el inicio de la sesión y establece un ambiente propicio para la participación del niño; Un espacio, tiempo y material facilitador del placer sensoriomotor: se proporciona un entorno adecuado que estimula los sentidos y permite la exploración y el juego libre; Un momento para la historia, cuento o relato: se integra la narración como una parte importante del proceso, fomentando la imaginación y la comprensión simbólica; Un lugar y un tiempo que facilita la distanciamiento, descentración y actividad lógico-cognitiva, así como la expresión artística en forma de dibujo, pintura o lenguaje; Un ritual de salida: marca el final de la sesión y ayuda a que el niño cierre la experiencia de manera adecuada (Chokler, 1999, pp. 06, 07).

En síntesis, el dispositivo espacial y temporal en la práctica psicomotriz se adapta a las necesidades de cada niño y a su etapa de desarrollo.

Proporciona un ambiente propicio para la expresividad y el aprendizaje, integrando elementos como rituales, narraciones y materiales adecuados. Este enfoque busca facilitar el proceso de transición desde la acción motora hacia la representación cognitiva y creativa (M. H. Chokler, 1999, pp. 05, 06).

El tiempo dedicado a los **juegos de construcción** con bloques de madera implica considerar aspectos como la forma, tamaño, consistencia, equilibrio y cantidad, los cuales ejercen influencia sobre las pulsiones y fantasías, fortaleciendo los procesos cognitivos. Además, implica alejarse del cuerpo como centro de acción. El pensamiento operatorio surge en



contraposición a la fantasía y el deseo, pero al mismo tiempo los integra, transforma y despliega en actos creativos.

El dibujo, el grafismo, el modelado, la producción artística, los juegos lógicos, el lenguaje oral y la escritura, son herramientas que permiten la expresión de emociones y fantasías, que ahora se revelan y comunican de manera más estructurada, simbólica y socializada. Estos medios brindan un espacio para que el Yo se enuncie de manera más integrada a nivel intrasubjetivo y encuentre contención en las relaciones intersubjetivas.

En resumen, los juegos de construcción y otras formas de expresión artística son fundamentales para el desarrollo cognitivo, emocional y social del niño, permitiendo que manifieste su individualidad e interactúe con el entorno (M. H. Chokler, 1999, p. 07).

Es importante destacar que el dibujo es una herramienta de expresión que los niños poseen y a través de la cual proyectan su historia afectiva, brindando la posibilidad de liberar conflictos relacionales.

Existe cierta relación entre los dibujos y los juegos simbólicos, ya que ambos tienen un efecto catártico que permiten asegurar superficialmente las emociones.

El dibujo también sirve como medio para expresar la pulsión destructiva, inicialmente a través de trazos violentos, puntos o incluso rompiendo el dibujo. Es interesante observar cómo se refleja el estado emocional del niño en sus manifestaciones agresivas durante el proceso de dibujo.

La Práctica Psicomotriz se puede fundamentar en teorías que abordan el desarrollo, la funcionalidad y la maduración de los procesos perceptivo-motores desde una perspectiva neuropsicológica del movimiento, considerando la interrelación entre estos procesos y las capacidades cognitivas, emocionales y los sistemas de comunicación.

En otras palabras, la Práctica Psicomotriz permite que, por medio de los enfoques teóricos que estudian cómo se desarrollan y maduran las habilidades perceptivas y motoras - teniendo en cuenta su conexión con la cognición, las emociones y los sistemas de comunicación-, se pueda alcanzar un marco conceptual para comprender y trabajar sobre la relación entre el cuerpo, la mente y la expresión psicomotriz (M. H. Chokler, 2005, p. 21).

2. 2 Estado del Arte



Aquí se pondrán como antecedentes de investigación, propuestas llevadas a cabo en tesis y publicaciones previas que han tratado el tema investigado.

La primera investigación que abordamos se enfoca en la **importancia del dibujo en el entorno escolar**, como una herramienta fundamental para la expresión y el desarrollo de los niños, elaborada por Simón Revilla en 2021.

En este estudio se realizaron exhaustivos análisis de las teorías evolutivas propuestas por dos destacados autores en el campo del grafismo infantil: Viktor Lowenfeld y Rhoda Kellogg. A través de la observación de niños de edades comprendidas entre los 2 y 3 años, se buscó comprender las características y la progresión de sus representaciones gráficas. El objetivo principal de esa investigación fue analizar cómo el dibujo se convierte en una forma de expresión para los niños en la escuela, y cómo su habilidad para representar visualmente el mundo que les rodea, se desarrolla a medida que crecen (Revilla Simón, 2021).

Mediante la observación detallada de los dibujos realizados por los niños participantes, se recopilaron datos valiosos sobre las características y los patrones evolutivos presentes en su representación gráfica. Los resultados obtenidos contribuyen incluso, significativamente, al conocimiento en el campo del desarrollo artístico infantil (Revilla Simón, 2021).

Cabe destacar que, en esta tesis perteneciente a Revilla, se trabajó con una lista de verificación con el fin de recopilar y analizar los dibujos de cada niño. Al principio, el cambio de docentes y la hora para recolectar las muestras de los dibujos, presentaron cierto grado de dificultad, ya que el cansancio de los niños se reflejaba en sus producciones gráficas (Revilla Simón, 2021).

La propuesta se fundamentó en una actividad lúdica y placentera para los niños, incentivándolos a participar de manera autónoma y sin imposiciones. Se resaltó la relevancia del dibujo como medio para que expresasen sus emociones, sentimientos y vivencias, cuando especialmente aún no tienen la madurez para hacerlo de otras formas. Se concluyó que es fundamental que los maestros motiven a los alumnos, estimulando su creatividad y habilidades. Además, al estudiar los dibujos, se pudo apreciar cómo cada niño se expresaba de manera única, permitiendo desarrollar su imaginación y destrezas.

Asimismo, se demostró que, en el lapso de dos meses, entre los dos dibujos realizados por uno de los niños, se evidenciaba madurez y desarrollo tanto en su comportamiento como en



la forma en que sujetaba los lápices, acercándose a la técnica de pinza y al control de sus trazos.

Siguiendo los principios del garabateo de Viktor Lowenfeld, se pudo apreciar un cambio en el niño, manifestado en una mayor coordinación ojo- mano, lo que le dio mayor seguridad y confianza, hecho reflejado en la creación de gráficos más controlados y complejos (Revilla Simón, 2021, pp. 71-73).

En un artículo publicado en la Revista Iberoamericana en 2022, se llevó a cabo una investigación que exploró la relación entre el grafismo y la psicomotricidad en estudiantes en etapa de primera infancia. El objetivo principal de ese estudio fue examinar cómo la psicomotricidad puede contribuir a mejorar la calidad del grafismo. Para ello, se implementó un diseño cuasiexperimental con medidas previas y posteriores en dos grupos: uno experimental y otro de control.

La muestra contó con 90 niños de cuatro años, de los cuales se seleccionaron aleatoriamente 45 para participar en la intervención.

Se realizaron análisis comparativos de los medios, medianas y porcentajes de mejora entre los dos grupos. Además, se obtuvo la prueba estadística conocida como "U de Mann-Whitney", que se emplea cuando los datos no cumplen con los requisitos necesarios para realizar una prueba paramétrica. Esta técnica permitió analizar los datos obtenidos de manera adecuada y obtener conclusiones significativas.

Los resultados revelaron un mejoramiento significativo en el grafismo del grupo experimental, con un promedio de mejora de 4,4 puntos o más. Esto fue evidente después de que los participantes se sometieran a un programa de 12 sesiones que involucraba actividades de grafismo. Las demostraciones permitieron recomendar el abordaje del aprendizaje del grafismo dentro de un enfoque integral, considerando el desarrollo tanto de la motricidad fina como de la gruesa.

El estudio proporcionó evidencia de que el aprendizaje grafomotor tiene dos componentes distintos. Por un lado, aquellos estudiantes que se limitaron únicamente a actividades de escritura y dibujo no experimentaron mejoras significativas en sus habilidades gráficas. Por otro, quienes combinaron actividades de escritura y dibujo con ejercicios psicomotores, lograron mejorar de manera notable sus competencias en este ámbito.

Estos hallazgos ofrecen un respaldo sólido para recomendar un enfoque más completo y



holístico en la enseñanza de las habilidades gráficas en niños en etapa de desarrollo (Segura Meix et al., 2022, p. 75).

La investigación permitió concluir que es de gran importancia incorporar actividades de dibujo en el proceso de enseñanza de las habilidades grafomotoras en el entorno escolar. Los resultados obtenidos tras doce sesiones de psicomotricidad fueron satisfactorios. Sin embargo, para obtener datos más completos, se recomienda ampliar el número de sesiones con el fin de examinar los cambios a largo plazo. Además, se sugiere aumentar el tamaño de la muestra para obtener una visión más representativa y estudiar qué etapas del desarrollo se pueden abordar de modo más efectivo en el área (Segura Meix et al., 2022, p. 77).

En otra investigación, Journals (2021), toma las ideas de Amanda K. Suzuki y equipo, quienes exploraron el impacto de las interpretaciones de Luquet, Lowenfeld y Brittain en relación a la expresión gráfica de los niños. Los investigadores recurrieron a fuentes teóricas que permitieron profundizar en los conceptos planteados por esos autores sobre el desarrollo infantil, a través de la lectura de libros y artículos relevantes. El enfoque posibilitó examinar la manifestación de la inteligencia infantil a través de diversas representaciones, entre ellas, los dibujos.

Según el estudio, la expresión de un niño en su dibujo puede revelar la complejidad de su inteligencia.

Los investigadores sostienen que la capacidad gráfica y el intelecto del niño se moldean a partir de los estímulos que recibe, y pueden ser influenciados de manera significativa por el adulto. Esto implica que el entorno y las interacciones con los adultos tienen un rol fundamental en el desarrollo de las habilidades gráficas y cognitivas de los niños (Suzuki, 2021, p. 23).

Apoyados en el respaldo teórico de los autores, el equipo de investigación afirma que el desarrollo de la inteligencia en los niños se manifiesta a través de su expresión gráfica. A medida que el niño madura y adquiere habilidades cognitivas, éstas se reflejan en sus dibujos. Es decir que los dibujos del infante pueden ser considerados como una ventana hacia su desarrollo intelectual.

Según esta perspectiva, para profundizar en el desarrollo del niño, es importante proporcionarle los medios adecuados, los que desempeñan un papel fundamental en la mejora de sus habilidades gráficas. Un entorno estimulante y enriquecedor facilita el



desarrollo cognitivo y promueve un progreso significativo en sus habilidades gráficas (Suzuki, 2021, p. 30).

En un artículo científico publicado en la revista especializada Linhas (2007), se presentó un estudio que plantea que garabatear, dibujar y escribir no son meras acciones mecánicas, sino que cada gesto y movimiento lleva consigo un significado simbólico que puede contribuir al desarrollo humano.

Con el fin de profundizar en esta temática, los investigadores utilizaron el dibujo infantil como punto de partida para investigar, analizar e interpretar los planteamientos teóricos de expertos en psicología, arte y educación.

El propósito fundamental fue fomentar el diálogo entre los distintos enfoques de los investigadores en esta área, para estimular a psicólogos, educadores, padres y madres a que reflexionasen sobre la importancia del dibujo infantil como forma de comunicación.

Buscaron generar conciencia sobre la relevancia de comprender y valorar el lenguaje gráfico de los niños, como vía para expresar pensamientos, emociones y experiencias.

En sus conclusiones, destacan la importancia de que los adultos reconozcan al niño como un ser humano con sus propios deseos, ideas, emociones y voluntad.

El objetivo del estudio fue brindar una comprensión más profunda del niño en su contexto real, permitiéndole manifestarse expresivamente como un niño y reconociendo la subjetividad de sus signos. En este sentido, se busca entender al niño como un individuo con capacidades cognitivas y emocionales, que utiliza sus representaciones gráficas para construir un espacio que abarca tanto lo real como lo imaginario (Duarte Pillotto Silvia Sell et al., 2007).

También se encontró una investigación realizada por Elda Marisol Puleo Rojas, de la Universidad de Los Andes, en Venezuela (Puleo Rojas, 2012).

El propósito de este trabajo fue investigar las características evolutivas del dibujo en niños, en el contexto sociocultural Merideño. Fue un estudio cualitativo, apoyado en investigación de campo y documental, donde se recolectaron dibujos libres elaborados por niños de 1 a 6 años, en diferentes instituciones de la ciudad de Mérida.

Su finalidad fue hacer un estudio comparativo entre las características del dibujo del niño y las expuestas en los estudios realizados por Lowenfeld.

Para tal fin se compararon los principales aspectos de dibujos de niños seleccionados en



institutos de Educación Inicial de Mérida -de entre 1 y 6 años- con las características del dibujo infantil expuestas por Lowenfeld y otros (1980).

El valioso aporte de este autor se pudo evidenciar en esa investigación, a partir de la secuencia en que se suceden las etapas del desarrollo creativo en los niños de Mérida (Puleo Rojas, 2012).

En el trabajo denominado “Una perspectiva analítica sobre el grafismo infantil”, elaborado por M. Concepción Álvarez Seco (2021), se hizo una exhaustiva investigación sobre el desarrollo del grafismo infantil en el contexto de la educación infantil, en el que se resaltó que los docentes deben adquirir habilidades de grafismo, como herramienta fundamental para evaluar el nivel de desarrollo de los niños y poder tener influencia didáctica sobre ellos, de manera efectiva.

El objetivo principal fue proporcionar a los docentes una estrategia para aplicar en el aula con la idea de mejorar los conocimientos y desarrollar una pedagogía más configurada a las características específicas de los estudiantes.

El trabajo sostiene que el dibujo no sólo es una forma de comunicación, sino también un medio técnico que evoluciona a medida que se desarrolla el aspecto cognitivo del niño. Por lo tanto, pone énfasis en la importancia de priorizar la educación visomotriz con el fin de promover dos aspectos fundamentales de esta habilidad motora: el trazo y la concentración. Para lograr un trazado con una forma y dirección específica, es necesario que el niño se enfoque en el punto de trabajo y sea capaz de coordinar los movimientos corporales precisos. Además, es posible realizar acciones individuales dirigidas a mejorar el progreso de cada alumno, para lograr el mayor avance.

De este artículo científico se desprende una profunda reflexión sobre el dibujo como herramienta valiosa para estudiar el progreso cognitivo y construir conocimiento en los niños.

Los investigadores distinguen entre la expresión artística y el dibujo, argumentando que el arte sólo puede ser comprensible para un adulto, ya que requiere una madurez mental que permite plasmar una idea de manera física. Este nivel de madurez se alcanza en etapas más avanzadas de la vida.

En tal sentido, destacan que analizar los gráficos realizados por los niños se convierte en una herramienta esencial para los profesores, ya que les permite determinar el nivel de



desarrollo de cada estudiante y formular enseñanzas que se adaptan adecuadamente al grupo.

Asimismo, subrayan la necesidad de acciones individualizadas para fomentar el progreso de cada estudiante (Álvarez Seco, 2021, p. 33).

Otra tesis a contemplar es la realizada por Vanina Valeria Pérez y Gabriela Paola Solís, de la Facultad de Educación de la UNCUYO, en 2016. Su objetivo general fue indagar sobre las características del dibujo en niños de 6 a 7 años, durante la práctica psicomotriz, en el ámbito educativo.

Se realizó una investigación cualitativa, respondiendo al paradigma interpretativo. El diseño de investigación fue descriptivo-comparativo. La población considerada fue de niños de 6 a 7 años que asisten a la práctica psicomotriz.

Los aportes llevaron a considerar que el niño puede construir y modificar sus esquemas de conocimiento a partir de las experiencias vividas, compartidas en un espacio que le proporciona seguridad, como la práctica psicomotriz, y que puede proporcionar aprendizajes significativos.

Considera entonces que la práctica psicomotriz tiene un modo de intervención que vehiculiza el accionar del sujeto, porque el aprendizaje es de cuerpo entero y con placer.

Hay que tener presente que el niño es el propio centro de la apropiación de los conocimientos y de sus experiencias de vida. A medida que vaya creciendo acrecentará sus apropiaciones cognitivas, como una espiral que se despliega sobre aspectos cada vez más complejos.

Entre los 6 y los 8 años se produce una evolución de la expresividad psicomotriz; el niño empieza a verse actuando, tomando conciencia de su cuerpo -el cual le pertenece-, sintiendo placer de ser él mismo. Este trabajo ha permitido ampliar el conocimiento respecto del dibujo en niños de 6 a 7 años, convirtiéndose en un verdadero aporte enriquecedor para la elaboración de nuestra tesina en la práctica psicomotriz (Pérez y Solís, 2016).

Otro antecedente corresponde a la tesis de Viviana Vílchez, también de la Facultad de Educación de la UNCUYO, en 2012, cuyo objetivo fue caracterizar la producción gráfica de un niño y una niña de cuatro años, dentro de la práctica psicomotriz.

Su hipótesis plantea que “la evolución en los grafismos producidos por un niño en la práctica psicomotriz -durante un año lectivo- pueden ser objetivamente observados, a través

de un instrumento de recolección de datos que ordene las observaciones y los elementos gráficos a observar”. (Vílchez, V. 2012).

La autora utiliza la observación directa sobre los dibujos, teniendo en cuenta el nivel motor, perceptivo y el de la representación, ofreciendo una lectura conceptual y teórica para articular y sistematizar los datos observados en las representaciones gráficas infantiles.

Compara los dibujos realizados por un niño y una niña, ambos con 4 años de edad y verifica su evolución a lo largo de un tiempo determinado, a través de la Práctica Psicomotriz.

Para interpretar los datos observados, ofrece una tabla de observación (longitudinal y transversal) para cada representación gráfica del niño y de la niña. Las variables se determinan por las siguientes categorías e indicadores:

VARIABLES INTERMEDIAS	VARIABLES OPERATIVAS
USO DEL ESPACIO	Todo el espacio
	Centro de la hoja
	Cuadrante derecho
	Cuadrante izquierdo
USO DE COLORES	Negro
	Colores claros
	Colores oscuros
	Colores vivos
	Oposición de colores
	Armonía en la combinación de colores
TONO DEL TRAZO	Eutónico
	Hipertónico
	Hipotónico
GARABATOS (Motor)	Puntos
	Barridos
	Líneas abiertas
	Líneas onduladas
	Líneas envolventes
	Trazado circular



	Elipses
	Bucle
	Cicloide
	Epicicloide
	Monigote
LÍNEAS, FORMAS Y FIGURAS (Perceptivo)	Línea vertical
	Línea horizontal
	Línea oblicua
	Línea espiral
	Dibujo de la cruz
	Círculo
	Cuadrado
	Rectángulo
	Trapezio
	Rombo
	Ortogonalidad
	Oblicuas y ortogonales
	Simetría
	Rellenos
	Yuxtaposición de formas
	Composición
REPRESENTACIONES	Figura humana
	Orientación de la figura humana
	Posición de figura humana
	Casa
	Letras
	Números

CAPÍTULO III

3.1 Metodología

Esta investigación está dentro de un enfoque cualitativo, con un alcance exploratorio, ya que su objetivo es explorar el dibujo y las representaciones gráficas de los niños en la práctica psicomotriz.

Es un tipo de estudio sistemático en el que utilizamos todos los recursos disponibles para tener la mayor precisión posible en la descripción del fenómeno abordado.

Los participantes conforman un grupo de cinco integrantes de niños y niñas, en un rango etario de cuatro a cinco años.

El grupo asistió a una sala de psicomotricidad de ámbito privado.

3.2 Procedimiento

En una primera instancia realizamos un rastreo en el departamento de Tupungato. El criterio de la muestra se seleccionó aleatoriamente dentro del rango de edad mencionado, excluyendo a niños con discapacidad. Se utilizó un método de reclutamiento aleatorio, donde familias con niños en la institución escolar seleccionada fueron contactadas al azar para participar en el estudio como grupo de intervención.

Luego hicimos entrevistas en el Jardín Exclusivo N°0 - 025 “Sol de Tupungato” a padres y docentes interesados en involucrar a sus hijos y alumnos como participantes.

Solicitamos el consentimiento de los padres y/o adultos responsables de los niños y niñas seleccionados, lo cual implicó la autorización a filmaciones y fotos. Además, les explicamos los fines de la investigación, los instrumentos a utilizar y el resguardo ético correspondiente.

El cronograma se pautó en encuentros grupales de una hora reloj por semana, durante tres meses.

El registro de los encuentros fue filmico, y además se realizó la recolección de todos los dibujos producidos por los niños y niñas durante el momento de la representación de las sesiones de psicomotricidad.



Posteriormente se pasó a elaborar un instrumento sistemático y manipulable que permitiese leer, interpretar y caracterizar la representación gráfica o dibujo de cada individuo participante.

Este proceso de construcción del instrumento implicó una articulación constante entre la práctica psicomotriz, la observación sistemática y la revisión teórica. Partimos desde el análisis de dibujos obtenidos en sesiones reales, lo que nos permitió identificar manifestaciones gráficas que reflejaban aspectos clave del desarrollo psicomotor y emocional. En este análisis consideramos elementos como la direccionalidad del trazo, la estructuración del espacio gráfico y la expresividad simbólica.

Con base preliminar de categorías e indicadores, inspirados en la literatura mencionada en el Capítulo 1, para garantizar su coherencia conceptual y validez técnica, definimos el cuerpo del instrumento, elaboramos una grilla de observación con formato tabular que permite un uso dinámico en el contexto de las sesiones.

Creemos que con esta caracterización, se puede ayudar a posteriores análisis de los dibujos y representaciones gráficas en el papel, ya que están fundamentadas bajo un amplio marco teórico y de referencia, que justifica distribuir un registro minucioso en categorías y sus correspondientes indicadores, dejando visible cada particularidad e identificando aspectos generales (edad, estadio del desarrollo, etapa del desarrollo del dibujo) y específicos (como el relato sobre lo dibujado) de cada dibujante, con la idea de que el psicomotricista los pueda utilizar en diversas salas de psicomotricidad o instituciones que atiendan a niños y niñas en la primera infancia.

Una vez definido el cuerpo del instrumento, concluimos con el desarrollo de una aplicación digital complementaria (“Psi Juego”) con el objetivo de facilitar el registro y la sistematización de datos de forma ágil y accesible para los profesionales en el campo. Los datos recabados con esta aplicación, se los puede almacenar o compartir en formato de PDF o QR.

3.3 Medios, recursos e instrumentos

Se presentan aquí algunas de las técnicas de recolección de datos e instrumentos utilizados en la investigación:



- Entrevista en profundidad: con los padres de los niños participantes.
- Filmaciones: de todas las sesiones de psicomotricidad.
- Recolección y selección de dibujos: para que fueran caracterizados y posteriormente, la posibilidad de analizarlos.
- Descripción breve de cada “dibujante”: posterior a la acción de dibujar.
- Construcción de un instrumento, tanto en formato de tabla de registro de datos como en una aplicación digital: que permite discriminar las diversas categorías e indicadores, para lograr un acercamiento óptimo a la realidad personal de cada niño o niña que expusiera su dibujo al análisis.

Medios materiales:

- Mesa, hojas A4, colores, lápices, sobres o carpetas, fibras, lapiceras, cámaras filmadoras.

Dispositivos:

- Sala de Psicomotricidad (espacio de la representación).

3.4 Resultados esperados

En primer lugar, quisimos cumplir con los objetivos planteados y, en función de eso, pretendimos obtener información útil para lograr una correcta orientación sobre las representaciones gráficas, su importancia, sus implicancias, y su relación con los procesos de descentración que suceden en una sala de psicomotricidad, en el espacio de la representación.

A partir de esto, intentamos construir y ofrecer un insumo adecuado para permitirle al psicomotricista y/o adulto de referencia, que logre caracterizar y comprender los procesos de simbolización que expresan los niños y niñas por medio de sus representaciones gráficas y dibujos.



CAPÍTULO IV

4.1 Propuesta para el análisis de los datos

En este capítulo se hará la descripción de los dibujos realizados por dos de los participantes en nuestro estudio. Para las categorías e indicadores, se utilizó como base la tesina elaborada por Viviana Vilchez en 2012, con la idea de ampliar y/o modificar el instrumento allí confeccionado, planteando una alternativa más minuciosa y certera en lo referido a los aspectos representados en el papel, por niños y niñas de 4 y 5 años.

En base a lo analizado en esa tesina, nos surge la necesidad de ampliar la gama de aspectos a observar y tener en cuenta para caracterizar de la forma más completa posible, sin que queden detalles ocultos para ser analizados luego por el psicomotricista.

La construcción y creación de un instrumento que, a través de la observación, sirva para registrar y caracterizar dibujos y representaciones gráficas en la primera infancia y de ese modo llegar a análisis certeros, es un proceso complejo y multidimensional que obliga a entrelazar aspectos de las teorías del desarrollo infantil, en particular lo referido al grafismo y su evolución, con especificidades de la psicomotricidad.

Cabe destacar que el objetivo principal de esta instancia es comprender y caracterizar en detalle, a través de sus procesos y características, los dibujos de los niños en la primera infancia (4 y 5 años), generando información útil para el psicomotricista, lo que se puede lograr con el instrumento planteado.

En su concepción, el instrumento a elaborar se fundamenta en investigaciones previas sobre el desarrollo cognitivo, biológico y emocional en la primera infancia.

Se toman en cuenta las etapas típicas del desarrollo de los niños en relación a la producción de dibujos y representaciones gráficas, como así también la percepción visual, elementos fundamentales para comprender cómo progresan en ese desarrollo.

El proceso de esta creación implica una cuidadosa revisión y la adaptación de las teorías existentes a las necesidades específicas de la población a abordar que, en este caso, ha sido pensada para abarcar edades de entre 4 y 5 años.

Nuestra propuesta intenta tener presente que, a la hora de analizar los dibujos de los niños y niñas, se tenga en cuenta la reproducción de formas básicas, la expresión de emociones, la



representación de objetos y personas y la capacidad de narrar historias visuales.

Una vez recolectados los datos, el instrumento permite caracterizar el dibujo de cada niño de manera individual e interpretarlo con aspectos individuales y los de su contexto sociocultural y emocional. Esto proporciona a los educadores y psicomotricistas una herramienta posible para identificar aspectos relevantes en el dibujo, que se pueden llegar a relacionar con el desarrollo de los niños.

Es importante destacar que la creación de este instrumento implica un enfoque ético, social y educativo, lo que proporciona una base sólida para identificar posibles áreas de mejora y favorecer el desarrollo infantil.

A continuación, presentamos cada categoría con sus correspondientes indicadores:

4.1.1 Categorías e indicadores a analizar

A - USO DEL ESPACIO

- 1 Todo el espacio
- 2 Centro de la hoja
- 3 Cuadrante derecho
- 4 Cuadrante izquierdo
- 5 Ambos planos

B - DESARROLLO GRÁFICO Y MOVIMIENTO

- 6 Garabateo: Realiza trazos con distintas direcciones de forma circular, líneas cortadas y puntos. Hay intención representativa interpretada sólo por el dibujante.
- 7 Precisión en los trazos: Dibuja trazos precisos y controlados.
- 8 Dominancia manual: Muestra preferencia por utilizar una mano en particular para dibujar.
- 9 Estabilidad postural: Mantiene una postura estable y equilibrada al dibujar.
- 10 Orientación y dirección del trazo: Dibuja trazos en una dirección específica, de izquierda a derecha o de arriba abajo.
- 11 Uso de técnicas: Utiliza técnicas como sombreado, difuminado o la aplicación de capas de color.

C – USO DE TEXTURAS



- 12 Representación de texturas realistas: Crea efectos de texturas realistas, por ej., apariencia de piel rugosa; aspecto peludo de un animal.
- 13 Uso de trazos o patrones repetitivos: Para representar diferentes texturas, como líneas onduladas para simular agua o puntos, para superficies arenosas.

D - TONO DEL TRAZO

- 14 Eutónico
- 15 Hipertónico
- 16 Hipotónico
- 17 Control de la presión y variación del trazo: Es capaz de variar la presión ejercida sobre el lápiz, creando trazos más claros o más oscuros según la necesidad.
- 18 Sin control de la presión: Traspasa la hoja o realiza dibujos semitransparentes.

E – USO DE SÍMBOLOS Y REPRESENTACIONES

- 19 Letras: Presenta.
- 20 Números: Presenta.
- 21 Uso de símbolos convencionales: Utiliza símbolos reconocidos socialmente, como un corazón para representar el amor o un signo de exclamación para sorpresa.
- 22. Significados asociados a los símbolos: Muestra comprensión de significados asociados a símbolos en sus dibujos, por ejemplo, cruz roja en una ambulancia o una cruz en una tumba.

F – USO DE LÍNEAS

- 23 Variedad de tipos de líneas: Utiliza distintos tipos de líneas en sus dibujos, como rectas, curvas, onduladas o punteadas, espiral y cruz para generar efectos visuales diferentes.
- 24 Orientación: Orienta trazos de forma horizontal, vertical y/u oblicua.
- 25 Dibujo de formas reconocibles y construcción básica: Dibuja formas básicas reconocibles como círculo, cuadrado, rectángulo, rombo y triángulo.
- 26 Combinación y yuxtaposición de formas: Combina formas básicas para construir otras



más complejas.

G - EXPRESIÓN Y REPRESENTACIÓN DE LA FIGURA HUMANA

- 27 Renacuajo o célula: Dibuja un círculo que representa la cabeza y dos líneas verticales que representan a las piernas.
- 28 Monigote: Dibuja cabeza, tronco, dos líneas para brazos y dos más para piernas.
- 29. Agregado de características faciales: Dibuja detalles faciales específicos (ojos, nariz, boca, orejas), con cierta precisión.
- 30. Representación de detalles anatómicos: Dibuja partes del cuerpo humano de manera más detallada, como manos, pies o dedos.
- 31 Agrega detalles: Representa texturas o patrones en objetos, como trazos ondulados para el cabello, o rayas, para representar la ropa; agrega detalles específicos en objetos o escenas, como botones en una camisa o rasgos distintivos de un personaje.
- 32 Animales u objetos humanizados: Incorpora detalles de personificación a elementos, animales y cosas no son humanas.

H – USO DEL COLOR: colores primarios y secundarios y su combinación

- 33 Negro y oscuros
- 34 Claros y vivos
- 35 Selección de colores: Elige los que se ajusten a la realidad o a la intención del dibujo, como el verde para representar a la naturaleza.

I - RELACIÓN ENTRE OBJETOS: Comprensión básica de las proporciones y la perspectiva al dibujar objetos y personas

- 36 Posición y superposición: Representa objetos superponiéndolos y ubicándolos en relación con otros, por ej., una taza sobre una mesa.
- 37 Separación y distancia: Muestra la capacidad de representar la separación y distancia entre objetos. Por ejemplo, dibuja un sol y una casa con distancia evidente entre ellos.
- 38 Intersección y cruce: Representa objetos que constituyen una intersección, por ej.: un árbol con ramas que se entrecruzan sobre un camino.
- 39 Alineación y disposición en línea: Dibuja objetos alineados y relacionados entre sí.



Por ejemplo, una fila de flores en posición recta.

- 40 Orientación y perspectiva básica: Representa objetos con orientación adecuada y en perspectiva. Por ejemplo, una puerta al frente de una casa; representa objetos más grandes en primer plano y más pequeños en el fondo.

J - RELACIÓN CON EL TIEMPO

- 41 Termina antes de tiempo.
- 42 Acepta la finalización del tiempo propuesto.
- 43 Rechaza la finalización del tiempo propuesto.
- 44 Solicita más tiempo del propuesto.
- 45 Busca consenso para continuar en la siguiente sesión.

K - EXPRESIÓN EMOCIONAL: Identificación de las emociones del niño a través de su dibujo, como felicidad, tristeza, miedo o ira

- 46 Temas o escenas emocionalmente relevantes: Por ejemplo, dibuja a su familia en un momento de diversión.
- 47 Agrado por la producción final.
- 48 Desagrado por la producción final.

L - CONTENIDO: Temas y escenarios elegidos

- 49 Elementos naturales: Dibuja paisajes, plantas, situaciones climáticas.
- 50 Artificiales: Dibuja medios de transporte, muebles, armas, etc.
- 51 Casa.
- 52 Animales.
- 53 Personas reales.
- 54 Personajes fantásticos: Representa monstruos o superhéroes, hadas, princesas, etc.

M - INFLUENCIAS CULTURALES: Aspectos culturales o estéticos específicos, como estilos artísticos propios de determinada cultura

- 55 Uso de banderas: Dibuja o utiliza banderas para representar su país o su cultura.
- 56 Incorporación de símbolos religiosos: Representa símbolos religiosos, como cruces o



estrellas de David.

- 57 Representación de celebraciones: Dibuja escenas relacionadas con celebraciones culturales, como Navidad, Día del Niño, cumpleaños, etc.
- 58 Retrato de tradiciones culinarias: Dibuja alimentos o platos típicos de su cultura. Por ej., sopa de maní para representar comida boliviana; asado y/o mate para lo argentino, etc.
- 59 Representación de rasgos étnicos: Dibuja rasgos faciales o físicos que reflejan su propia identidad étnica o la de otras personas. Por ejemplo, personas con distintos tonos de piel.

N - NARRATIVA VISUAL: Historia o forma secuenciada de eventos

- 60 Secuencia visual: Crea una historia o secuencia visual a través del dibujo, con elementos relacionados entre sí.
- 61 Relata una historia sobre lo representado.

Ñ - MOTIVACIÓN Y COMPROMISO: Interés, dedicación y persistencia en sus creaciones.

- 62 Cuidado y detalle en el dibujo: Presta atención al detalle y cuidado en el proceso del dibujo. Por ej., dedica tiempo a colorear cuidadosamente y mantener los trazos dentro de los límites.
- 63 Autenticidad en la expresión: Expresa estilo y visión personal en el dibujo, sin preocuparse por la aprobación externa.

4.2. Sistematización de datos

Los dibujos para ejemplificar este análisis se seleccionaron de la recopilación de información obtenida en el transcurso de los encuentros de psicomotricidad.

Los caracterizamos a través de la observación, desde el aspecto descriptivo y cualitativo, a partir de la utilización de la “tabla” y con base en los conceptos vertidos por los distintos autores nombrados en el marco teórico.

Esto permitirá realizar una observación válida de los dibujos, abarcando cada categoría y sus respectivos indicadores, expresados por el dibujante con sus recursos gráficos.



4.3. Tabla de Registro

Proponemos colocar una “X” o un “Sí” en el casillero “variable”, en caso de que el indicador esté visible en el dibujo.

CATEGORÍAS	INDICADORES	VARIABLE
USO DEL ESPACIO	1- Todo el espacio	
	2- Centro de la hoja	
	3- Cuadrante derecho	
	4- Cuadrante izquierdo	
	5- Ambos planos	
DESARROLLO GRÁFICO Y MOVIMIENTO	6- Garabateo	
	7- Precisión del trazo	
	8- Dominancia manual	
	9- Estabilidad postural	
	10- Orientación y dirección del trazo	
	11- Uso de técnicas (sombreado, difuminado)	
TEXTURAS	12- Representación de texturas realistas	
	13- Uso de trazos o patrones repetitivos	
TONO DEL TRAZO	14- Eutónico (justo, armonioso, óptimo)	
	15- Hipertónico	
	16- Hipotónico	
	17- Control de la presión y variación del trazo	
	18- Sin control de la presión (traspasa la hoja o dibujo semitransparente)	
SÍMBOLOS Y REPRESENTACIONES	19- Letras	
	20- Números	
	21- Uso de símbolos convencionales	
	22- Significado asociado a los símbolos	

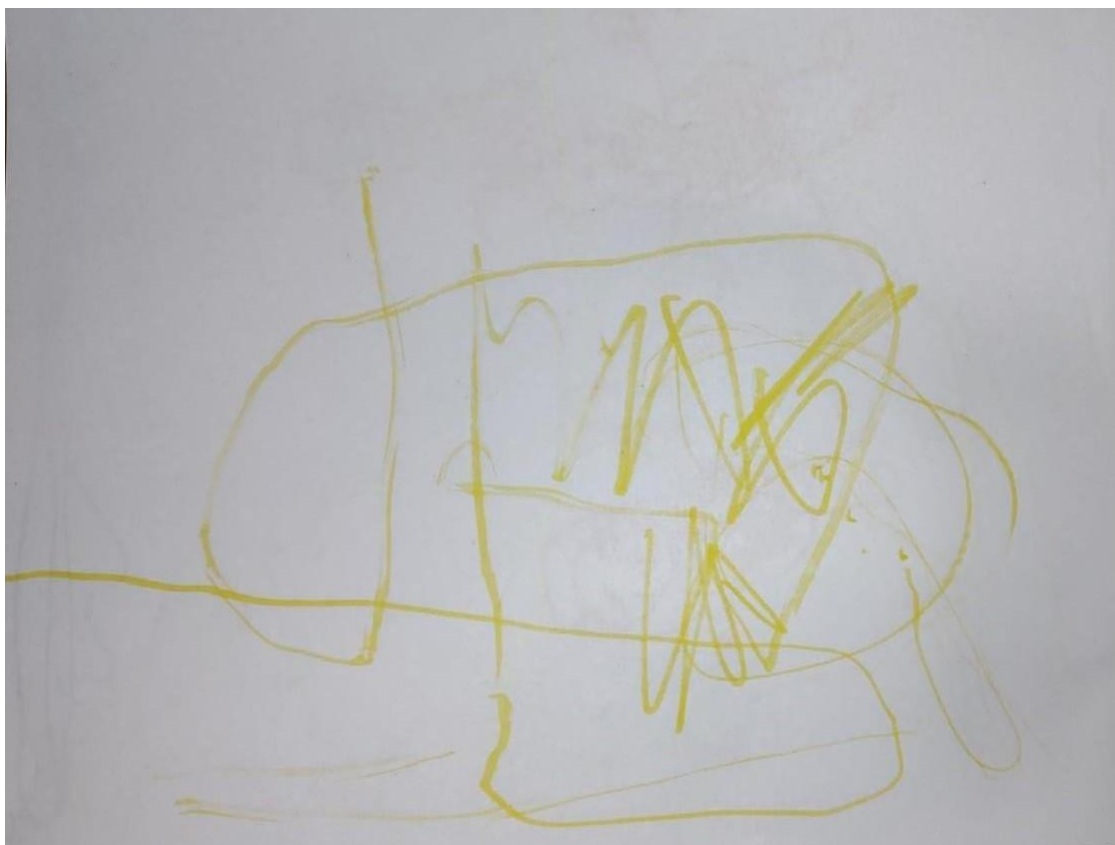
LÍNEAS	23-Variedad de tipos (recta, curva, ondulada, punteada, espiral, cruz)	
	24-Orientación de la línea (horizontal, vertical, oblicua)	
	25-Dibujo de formas básicas (circulo, cuadrado, triángulo, rectángulo, rombo)	
	26-Combinación y yuxtaposición de formas	
EXPRESIÓN Y REPRESENTACIÓN DE LA FIGURA HUMANA	27-Renacuajo	
	28-Monigote	
	29-Agregado de características faciales	
	30-Representación de detalles anatómicos	
	31-Detalles (ropa, accesorios)	
	32-Representa a objeto o animales personificados	
COLOR	33-Negro y/u oscuros	
	34-Claros y/o vivos	
	35-Selección de colores acorde a loreal (caballo marrón)	
RELACIÓN ENTRE OBJETOS	36-Posición y superposición	
	37-Separación y distancia	
	38-Intersección y cruce	
	39-Alineación y disposición	
	40-Orientación y perspectiva básica	
RELACIÓN CON EL TIEMPO	41-Termina antes de tiempo propuesto	
	42-Acepta el final del tiempo propuesto	
	43-Rechaza el final del tiempo propuesto	
	44-Solicita más tiempo	
	45-Busca consenso para continuar en la siguiente sesión	



EXPRESIÓN EMOCIONAL	46-Temas o escenas emocionalmente relevantes. Ej. familiar llorando/ familia riendo	
	47-Agrado por la producción final	
	48-Desagrado por la producción final	
CONTENIDO	49-Elementos de la naturaleza (clima, paisajes)	
	50-Elementos artificiales (arma, auto, etc.)	
	51-Casa	
	52-Animales	
	53-Personajes reales (doctor, mamá,etc.)	
	54-Personajes fantásticos (monstruosy superhéroes)	
INFLUENCIAS CULTURALES	55-Uso de banderas	
	56-Incorporación de símbolos religiosos	
	57-Representación de celebraciones (cumpleaños)	
	58-Comidas	
	59-Rasgos étnicos	
NARRATIVA VISUAL	60-Secuencia visual	
	61-Relato	
MOTIVACIÓN Y COMPROMISO	62- Cuidado y detalle en el dibujo	
	63- Autenticidad en la expresión. Sin búsqueda de aprobación externa	

4.2. Recolección de datos

4.2.1 EJEMPLO 1 Lucio



El niño relata: “Es una casa de policías, los mataron, los ladrones los mataron, todos se murieron acá (señala la línea semicircular, a la izquierda del dibujo) y los de acá también se murieron (en la zona con más líneas). Todos se mataron”.

Utilización de la tabla

CATEGORÍAS	INDICADORES	VARIABLE
USO DEL ESPACIO	1- Todo el espacio	SI
	2- Centro de la hoja	
	3- Cuadrante derecho	
	4- Cuadrante izquierdo	
	5- Ambos planos	
	6- Garabateo	SI



DESARROLLO GRÁFICO Y MOVIMIENTO	7-Precisión del trazo	
	8-Dominancia manual	
	9-Estabilidad postural	
	10-Orientación y dirección del trazo	
	11-Uso de técnicas (sombreado, difuminado)	
TEXTURAS	12-Representación de texturas realistas	
	13-Uso de trazos o patrones repetitivos	
TONO DEL TRAZO	14-Eutónico (justo, armonioso, óptimo)	
	15-Hipertónico	
	16-Hipotónico	
	17-Control de la presión y variación del trazo	
	18-Sin control de la presión (traspasa la hoja o dibujo semitransparente)	SI
SÍMBOLOS Y REPRESENTACIONES	19-Letras	
	20-Números	
	21-Uso de símbolos convencionales	
	22-Significado asociado a los símbolos	
LÍNEAS	23-Variedad de tipos (recta, curva, ondulada, punteada, espiral, cruz)	SI
	24-Orientación de la línea (horizontal, vertical, oblicua)	SI
	25-Dibujo de formas básicas (circulo, cuadrado, triángulo, rectángulo, rombo)	
	26-Combinación y yuxtaposición de formas	
	27-Renacuajo	
	28-Monigote	

EXPRESIÓN Y REPRESENTACIÓN DE LA FIGURA HUMANA	29-Agregado de características faciales	
	30-Representación de detalles anatómicos	
	31-Detalles (ropa, accesorios)	
	32-Representa a objeto o animales personificados	
COLOR	33-Negro y/u oscuros	
	34-Claros y/o vivos	SI
	35-Selección de colores acorde a loreal (caballo marrón)	
RELACIÓN ENTRE OBJETOS	36-Posición y superposición	
	37-Separación y distancia	
	38-Intersección y cruce	
	39-Alineación y disposición	
	40-Orientación y perspectiva básica	
RELACIÓN CON EL TIEMPO	41-Termina antes de tiempo propuesto	
	42-Acepta el final del tiempo propuesto	SI
	43-Rechaza el final del tiempo propuesto	
	44-Solicita más tiempo	
	45-Busca consenso para continuar en la siguiente sesión	
EXPRESIÓN EMOCIONAL	46-Temas o escenas emocionalmente relevantes. Ej. familiar llorando/ familia riendo	
	47-Agrado por la producción final	SI
	48-Desagrado por la producción final	
CONTENIDO	49-Elementos de la naturaleza (clima, paisajes)	
	50-Elementos artificiales (arma, auto, etc.)	
	51-Casa	
	52-Animales	
	53-Personajes reales (doctor, mamá, etc.)	SI

	54-Personajes fantásticos (monstruos y superhéroes)	
INFLUENCIAS CULTURALES	55-Uso de banderas	
	56-Incorporación de símbolos religiosos	
	57-Representación de celebraciones (cumpleaños)	
	58-Comidas	
	59-Rasgos étnicos	
NARRATIVA VISUAL	60-Secuencia visual	
	61-Relato	SI
MOTIVACIÓN Y COMPROMISO	62- Cuidado y detalle en el dibujo	
	63- Autenticidad en la expresión. Sin búsqueda de aprobación externa	SI

4.2.2 Registro del ejemplo 1

A - USO DEL ESPACIO

- 1 Todo el espacio

B - DESARROLLO GRÁFICO Y MOVIMIENTO

- 6 Garabateo: Realiza trazos con distintas direcciones de forma circular, líneas cortadas y puntos. Hay intención representativa interpretada sólo por el dibujante.

D - TONO DEL TRAZO

- 18 Sin control de la presión: Traspasa la hoja o realiza dibujos semitransparentes.

F – USO DE LÍNEAS

- 23 Variedad de tipos de líneas: Utiliza distintos tipos de líneas en sus dibujos, como rectas, curvas, onduladas o punteadas, espiral y cruz para generar efectos visuales diferentes.
- 24 Orientación: Orienta trazos de forma horizontal, vertical y/u oblicua.

H – USO DEL COLOR: colores primarios y secundarios y su combinación

- 34 Claros y vivos



J - RELACIÓN CON EL TIEMPO

- 42 Acepta la finalización del tiempo propuesto.

K - EXPRESIÓN EMOCIONAL: Identificación de las emociones del niño a través de su dibujo, como felicidad, tristeza, miedo o ira

- 47 Agrado por la producción final.

L - CONTENIDO: Temas y escenarios elegidos

- 53 Personas reales.

N - NARRATIVA VISUAL: Historia o forma secuenciada de eventos

- 61 Relata una historia sobre lo representado.

Ñ - MOTIVACIÓN Y COMPROMISO: Interés, dedicación y persistencia en sus creaciones.

- 63 Autenticidad en la expresión: Expresa estilo y visión personal en el dibujo, sin preocuparse por la aprobación externa.

4.2.1 EJEMPLO 2 Luz



La niña relata: “Voy hacer al lobo de la caperucita y después...mejor voy hacer a los cerditos, uno va ser rojo y tiene una espada filosa para matar al lobo. El otro cerdito lo voy hacer de colores. El lobo tiene la cola larga como vos dijiste (en relación al momento de la historia), la voy hacer peluda. Los chanchitos tenían una casa”.

Utilización de la tabla:

CATEGORÍAS	INDICADORES	VARIABLE
USO DEL ESPACIO	1-Todo el espacio	SI
	2-Centro de la hoja	
	3-Cuadrante derecho	
	4-Cuadrante izquierdo	
	5-Ambos planos	
DESARROLLO GRÁFICO Y MOVIMIENTO	6-Garabateo	
	7-Precisión del trazo	SI
	8-Dominancia manual	SI
	9-Estabilidad postural	SI
	10-Orientación y dirección del trazo	SI
	11-Uso de técnicas (sombreado, difuminado)	
TEXTURAS	12-Representación de texturas realistas	SI
	13-Uso de trazos o patrones repetitivos	SI
TONO DEL TRAZO	14-Eutónico (justo, armonioso, óptimo)	SI
	15-Hipertónico	
	16-Hipotónico	
	17-Control de la presión y variación del trazo	SI
	18-Sin control de la presión (traspasa la hoja o dibujo semitransparente)	
SÍMBOLOS Y REPRESENTACIONES	19-Letras	
	20-Números	
	21-Uso de símbolos convencionales	

	22-Significado asociado a los símbolos	
LÍNEAS	23-Variedad de tipos (recta, curva, ondulada, punteada, espiral, cruz)	SI
	24-Orientación de la línea (horizontal, vertical, oblicua)	SI
	25-Dibujo de formas básicas (circulo, cuadrado, triángulo, rectángulo, rombo)	SI
	26-Combinación y yuxtaposición de formas	SI
EXPRESIÓN Y REPRESENTACIÓN DE LA FIGURA HUMANA	27-Renacuajo	
	28-Monigote	SI
	29-Agregado de características faciales	SI
	30-Representación de detalles anatómicos	SI
	31-Detalles (ropa, accesorios)	
	32-Representa a objeto o animales personificados	SI
COLOR	33-Negro y/u oscuros	
	34-Claros y/o vivos	SI
	35-Selección de colores acorde a loreal (caballo marrón)	SI
RELACIÓN ENTRE OBJETOS	36-Posición y superposición	
	37-Separación y distancia	SI
	38-Intersección y cruce	
	39-Alineación y disposición	SI
	40-Orientación y perspectiva básica	SI
	41-Termina antes de tiempo propuesto	
	42-Acepta el final del tiempo propuesto	SI
	43-Rechaza el final del tiempo propuesto	

RELACIÓN CON EL TIEMPO	44-Solicita más tiempo	
	45-Busca consenso para continuar en la siguiente sesión	
EXPRESIÓN EMOCIONAL	46-Temas o escenas emocionalmente relevantes. Ej. familiar llorando/ familia riendo	SI
	47-Agrado por la producción final	SI
	48-Desagrado por la producción final	
CONTENIDO	49-Elementos de la naturaleza (clima, paisajes)	SI
	50-Elementos artificiales (arma, auto, etc.)	SI
	51-Casa	
	52-Animales	SI
	53-Personajes reales (doctor, mamá, etc.)	
	54-Personajes fantásticos (monstruos y superhéroes)	SI
INFLUENCIAS CULTURALES	55-Uso de banderas	
	56-Incorporación de símbolos religiosos	
	57-Representación de celebraciones (cumpleaños)	
	58-Comidas	
	59-Rasgos étnicos	
NARRATIVA VISUAL	60-Secuencia visual	
	61-Relato	SI
MOTIVACIÓN Y COMPROMISO	62- Cuidado y detalle en el dibujo	SI
	63- Autenticidad en la expresión. Sin búsqueda de aprobación externa	SI

4.2.3 Registro del ejemplo 2

A - USO DEL ESPACIO

- 1 Todo el espacio

B - DESARROLLO GRÁFICO Y MOVIMIENTO

- 7 Precisión en los trazos: Dibuja trazos precisos y controlados.
- 8 Dominancia manual: Muestra preferencia por utilizar una mano en particular para dibujar.
- 9 Estabilidad postural: Mantiene una postura estable y equilibrada al dibujar.
- 10 Orientación y dirección del trazo: Dibuja trazos en una dirección específica, de izquierda a derecha o de arriba abajo.

C – USO DE TEXTURAS

- 12 Representación de texturas realistas: Crea efectos de texturas realistas, por ej., apariencia de piel rugosa; aspecto peludo de un animal.
- 13 Uso de trazos o patrones repetitivos: Para representar diferentes texturas, como líneas onduladas para simular agua o puntos, para superficies arenosas.

D - TONO DEL TRAZO

- 14 Eutónico
- 17 Control de la presión y variación del trazo: Es capaz de variar la presión ejercida sobre el lápiz, creando trazos más claros o más oscuros según la necesidad.

F – USO DE LÍNEAS

- 23 Variedad de tipos de líneas: Utiliza distintos tipos de líneas en sus dibujos, como rectas, curvas, onduladas o punteadas, espiral y cruz para generar efectos visuales diferentes.
- 24 Orientación: Orienta trazos de forma horizontal, vertical y/u oblicua.
- 25 Dibujo de formas reconocibles y construcción básica: Dibuja formas básicas reconocibles como círculo, cuadrado, rectángulo, rombo y triángulo.
- 26 Combinación y yuxtaposición de formas: Combina formas básicas para construir otras más complejas.

G - EXPRESIÓN Y REPRESENTACIÓN DE LA FIGURA HUMANA

- 28 Monigote: Dibuja cabeza, tronco, dos líneas para brazos y dos más para piernas.
- 29 Agregado de características faciales: Dibuja detalles faciales específicos (ojos, nariz,

boca, orejas), con cierta precisión.

- 30 Representación de detalles anatómicos: Dibuja partes del cuerpo humano de manera más detallada, como manos, pies o dedos.
- 32 Animales u objetos humanizados: Incorpora detalles de personificación a elementos, animales y cosas no son humanas.

H – USO DEL COLOR: colores primarios y secundarios y su combinación

- 34 Claros y vivos
- 35 Selección de colores: Elige los que se ajusten a la realidad o a la intención del dibujo, como el verde para representar a la naturaleza.

I - RELACIÓN ENTRE OBJETOS: Comprensión básica de las proporciones y la perspectiva al dibujar objetos y personas

- 37 Separación y distancia: Muestra la capacidad de representar la separación y distancia entre objetos. Por ejemplo, dibuja un sol y una casa con distancia evidente entre ellos.
- 39 Alineación y disposición en línea: Dibuja objetos alineados y relacionados entre sí. Por ejemplo, una fila de flores en posición recta.
- 40 Orientación y perspectiva básica: Representa objetos con orientación adecuada y en perspectiva. Por ejemplo, una puerta al frente de una casa; representa objetos más grandes en primer plano y más pequeños en el fondo.

J - RELACIÓN CON EL TIEMPO

- 42 Acepta la finalización del tiempo propuesto.

K - EXPRESIÓN EMOCIONAL: Identificación de las emociones del niño a través de su dibujo, como felicidad, tristeza, miedo o ira

- 46 Temas o escenas emocionalmente relevantes: Por ejemplo, dibuja a su familia en un momento de diversión.
- 47 Agrado por la producción final.

L - CONTENIDO: Temas y escenarios elegidos

- 49 Elementos naturales: Dibuja paisajes, plantas, situaciones climáticas.
- 50 Artificiales: Dibuja medios de transporte, muebles, armas, etc.
- 52 Animales.
- 54 Personajes fantásticos: Representa monstruos o superhéroes, hadas, princesas, etc.

N - NARRATIVA VISUAL: Historia o forma secuenciada de eventos

- 61 Relata una historia sobre lo representado.

Ñ - MOTIVACIÓN Y COMPROMISO: Interés, dedicación y persistencia en sus creaciones.

- 62 Cuidado y detalle en el dibujo: Presta atención al detalle y cuidado en el proceso del dibujo. Por ej., dedica tiempo a colorear cuidadosamente y mantener los trazos dentro de los límites.
- 63 Autenticidad en la expresión: Expresa estilo y visión personal en el dibujo, sin preocuparse por la aprobación externa.

Capítulo V

Conclusiones

A continuación, sintetizamos los aspectos más relevantes de este trabajo, ofreciendo una última reflexión sobre la importancia de los resultados obtenidos, es decir la concreta elaboración de un instrumento que favorece caracterizar a los dibujos infantiles, para realizar un análisis minucioso.

En primer lugar, consideramos haber alcanzado los objetivos propuestos sobre la representación gráfica de los niños, destacando a este, como un importante proceso de simbolización en las sesiones de psicomotricidad.

A partir de la información consultada en una exhaustiva búsqueda bibliográfica y con la posterior caracterización de los dibujos de los niños convocados, captamos de manera significativa los detalles que ofrecen esas representaciones en niños de entre 4 y 5 años de edad, lo que, sin dudas, ayuda a facilitar el proceso de caracterización y posterior análisis del psicomotricista.

En segundo lugar, destacamos la relevancia de este tipo de caracterización de dibujos infantiles como una herramienta valiosa para comprender el desarrollo cognitivo, expresivo y social de los niños.

A lo largo del estudio, pudimos observar cómo esos dibujos ofrecen una ventana única hacia la mente y las experiencias de los niños, permitiendo identificar patrones de expresión y la simbología utilizada por los pequeños.

En ese sentido, creemos importante destacar que la metodología empleada para observar y caracterizar los dibujos resultó eficaz y nos permitió comprender su utilidad en la identificación de aspectos clave del desarrollo infantil proveyendo de insumos acordes para el análisis.

Además, la información cualitativa obtenida en cada dibujo nos proporcionó una visión más completa y profunda de las representaciones gráficas.

Asimismo, resaltamos la importancia de considerar el contexto sociocultural y educativo en la caracterización y en futuros análisis de los dibujos infantiles, ya que, de acuerdo con la experiencia, demuestran ser influenciados por diversos factores, como el entorno



familiar, la educación recibida y las interacciones sociales.

En cuanto a los hallazgos, mencionamos las categorías e indicadores observados en los dibujos. Resaltamos elementos que suelen presentarse de manera recurrente, como figuras humanas, animales y objetos cotidianos.

También pudimos visualizar expresiones de emociones y de experiencias personales, dando lugar a importantes pistas sobre el desarrollo individual y colectivo de los niños en general, y de los participantes en el estudio, en particular.

En base a esta tarea, satisface haber alcanzado nuestro objetivo general de crear un instrumento útil para la caracterización de los dibujos de estos niños en este rango etario, que puede ser presentado como una aplicación de uso gratuito.

En este instrumento quedan plasmadas nuestras ideas y propuestas, las que pueden ser modificables, pero que, sin dudas, nos invitan a continuar explorando este fascinante campo de estudio en la etapa de la niñez.

En consecuencia, consideramos que los hallazgos obtenidos en este trabajo, abren la puerta a nuevas investigaciones y a la implementación de alternativas estratégicas educativas más sensibles y adaptadas a las necesidades de los niños y de los adultos de referencia.

Incluso podrían ser aplicadas de manera longitudinal en el tiempo o en otros rangos etarios.

Referencias Bibliográficas

- Álvarez Seco, M. C. (2021). *Una perspectiva analítica sobre el grafismo infantil*.
<https://uvadoc.uva.es/handle/10324/51600>
- Aucouturier, B. (2007). *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz*. Graó.
- Calmels, D. (2001). *El cuerpo en la escritura* (Segunda Edición). Novedades Educativas.
- Calmels, D., y Lesbegueris, M. (2013). *Juegos en el papel: Análisis de la corporeidad en el plano gráfico* (1º). Puerto Creativo.
- Ching, F. D. K. (2012). *El dibujo y el proyecto según Francis D.K. Ching (con Steven P. Juroszek)* (Segunda edición ampliada). Gustavo Gili.
- Chokler, M. H. (1999). *Acerca de la práctica psicomotriz de Bernard Aucouturier* ISBN 978-987-96886-1-8—Libro. Fundari - Ediciones Ariana.
<https://isbn.cloud/9789879688618/acerca-de-la-practica-psicomotriz-de-bernard-aucouturier/>
- Chokler, M. H. (2005). *Los organizadores del desarrollo psicomotor: Del mecanicismo a la psicomotricidad operativa*. Cinco.
- Delgado Yanes, M., y Redondo Domínguez, Ernest. (2015). *Dibujo a mano alzada para arquitectos* (Tomás Ubach). Parramón.
- Duarte Pillotto Silvia Sell, Silva, M. K., y Mognol, L. T. (2007). *Grafismo infantil: Linguagem do desenho* Childrens' Drawing: the Language of Drawing.
https://www.academia.edu/95110198/Grafismo_infantil_linguagem_do_desenho_Childrens_Drawing_the_Language_of_Drawing
- Ferreira, B. (2018). *Encuentran el dibujo más antiguo hecho por el humano*.
<https://www.vice.com/es/article/d3j8zk/motherboatrd-encuentran-dibujo-mas-antiguo-humano>
- Freud, S. (1921). *Más allá del principio del placer*. Ediciones Akal. Grassano de Piccolo,
- E. N. (2004). *Indicadores psicopatológicos en técnicas proyectivas*. Editorial no identificada.
- Journals, Q. (2021). O GRAFISMO INFANTIL SEGUNDO LUQUET, LOWENFELD E BRITAIN: Um estudo teórico. *Journal of Research in Humanities and Social Science*, 09 Issue 10(10), 23-31.
- López, O. (1994). *La creatividad o el derecho a ser diferente*. Novelibro S.A.



- Lowenfeld, V., Brittain, W. L., Davie, U. de, y Eguibar, M. C. (1980). Desarrollo de la capacidad creadora (2a. ed.-). Editorial Kapelusz.
- Luquet, G. H. (1972). *El Dibujo infantil*. A. Redondo.
- Lurçat, L., y Lozano, J. V. (1982). Pintar, dibujar, escribir, pensar: El grafismo en el preescolar. Cincel.
- National Geographic. *El dibujo más antiguo del mundo—National Geographic*. (2018, septiembre 13). <https://www.nationalgeographic.es/historia/2018/09/con-73000-anos-este-podria-ser-el-dibujo-mas-antiguo-del-mundo>
- Pérez, V. V., y Solís, G. P. (2016). *Las características del dibujo en niños de 6 y 7 años en el espacio de la expresividad plástica y gráfica de la PrácticaPsicomotriz*. Universidad Nacional de Cuyo - Facultad de educación.
- Piaget, J. (1961). *La formación del simbolismo en el niño: Imitación, juego ysueño. Imágen y representación* (12a reimp). Fondo de Cultura Económica.
- Puleo Rojas, E. M. P. (2012). La evolución del dibujo infantil. Una mirada desdeel contexto sociocultural merideño. *Educere*, 16(53), 157-170.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35623538016>
- Revilla Simón, P. (2021). *Análisis de la evolución del dibujo infantil en la etapadel garabateo*. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/49069>
- Segura Meix, M., Sabaté Curto, M. P., y Caballé Barberá, C. (2022). La psicomotricidad, un recurso para la mejora del grafismo en educacióninfantil. Aportaciones de la psicomotricidad al grafismo. *Revista iberoamericana de psicomotricidad y técnicas corporales*, 47, 64-78. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8713464>
- Suzuki, A. K. (2021). *O GRAFISMO INFANTIL SEGUNDO LUQUET, LOWENFELD E BRITAIN: Um estudo teórico. 9-Isue 10*.
https://www.academia.edu/59007258/O_GRAFISMO_INFANTIL_SEGUNDO_LUQUET_LOWENFELD_E_BRITAIN_um_estudo_te%C3%B3rico
- Vilchez, V. (2012). *El grafismo infantil en la práctica psicomotriz educativa*[Tesina de Licenciatura en Psicomotricidad Educativa]. UniversidadNacional de Cuyo – Fac. de Educación Elemental y Especial.
- Winnicott, D.W. (1971). *Realidad y juego* GEDISA EDITORIAL S A

Anexo

ENCUESTA

Título de la tesina: “Las huellas del dibujo. La expresión gráfica en la sesión de psicomotricidad”.

Fecha: 06/01/2020

Encuesta al adulto responsable del participante:

Responda con **SÍ**, **NO** o **NO SÉ**, las siguientes preguntas sobre los aspectos relacionados con las manifestaciones de expresión de su hija/o:

- 1- ¿Se expresa verbalmente con claridad? _____.
- 2- ¿Puede expresar con palabras sus emociones cuando está contento, enojado, triste, etc.? _____.
- 3- ¿Se interesa por el dibujo u otro tipo de las representaciones gráficas? _____.
- 4- ¿Dibuja habitualmente en casa? ___. Cuando lo hace, ¿son creaciones propias o necesita copiar? _____.
- 5- ¿Dibuja cuando está contento/a? ____.
- 6- ¿Dibuja cuando está triste? _____.
- 7- ¿Dibuja cuando está enojado? _____.
- 8- ¿Dibuja cuando está aburrido? _____.
- 9- ¿Nota si los estados de ánimo o emociones se reflejan en los dibujos de su hija/o? _____.
- 10- Dibuja con: lápices de madera _____ con fibras ____ con crayones _____ con temperas ____.
- 11- ¿Ha visto si el niño/a usa o solicita goma? _____.
- 12- ¿Sabe con qué mano dibuja su hijo/a? derecha ____ ambas ____ izquierda ____.
- 13- Cuando dibuja, ¿lo hace en una mesa? _____ ¿Elige otro espacio físico (piso, cama, debajo de la mesa, etc.)? _____.
- 14- ¿Permite que vean sus producciones? _____ ¿Esconde sus producciones ante los demás? _____.
- 15- ¿Cómo reacciona cuando no le sale lo que desea dibujar? Se enoja ____ pide ayuda ____ abandona el dibujo ____ lo vuelve a intentar ____ rompe el dibujo ____.
- 16- Si puede elegir... ve televisión ____ o dibuja ____.

Firma y Aclaración: