

## **Dibujo de la figura humana**

Ana María Radrizzani Goñi  
Alicia Oiberman  
Liliana M. Casaburi  
Patricia Pano  
Claudia Rosales

## **Dibujo de la figura humana**

*Escala Argentina de Dibujo Infantil (EADI): un instrumento  
de evaluación para niños de 2 a 6 años y 11 meses*

 **Lugar**  
Editorial

## Agradecimientos

Dibujo de la figura humana / Ana María Radrizzani Goñi ... [et al.]  
1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Lugar Editorial, 2015.  
136 p. ; 23 x 16 cm.  
ISBN 978-950-892-505-3  
1. Psicología Infantil. I. Radrizzani Goñi, Ana María  
CDD 155.4

Diseño de tapa e interior: Silvia C. Suárez  
Corrección de estilo: Juan Rosso

© de las autoras

ISBN: 978-950-892-505-3  
© 2015 Lugar Editorial S. A.  
Castro Barros 1754 (C1237ABN) Buenos Aires  
Tel.: (54-11) 4921-5174 / 4924-1555  
lugar@lugareditorial.com.ar  
www.lugareditorial.com.ar  
facebook.com/Lugareditorial

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723  
Impreso en la Argentina – *Printed in Argentina*

Manifestamos nuestro agradecimiento, en primer lugar, a la profesora María Rosa Estruch de Morales, quien fue nuestra maestra en los primeros pasos que dimos en el conocimiento de la teoría psicogenética de Jean Piaget. También le agradecemos a Mariela Morales su colaboración en la profundización de dicha teoría y a la profesora Ana González, con quien hicimos un primer acercamiento a esta investigación.

Asimismo, agradecemos a Liliana Calvo por su participación en la organización del proyecto del libro.

Colaboraron en la administración de las pruebas los siguientes profesionales: Gisella Rodríguez, M. Eugenia Gutiérrez Brianza, Silvina Daciuk, Karina Daciuk y Claudia Santoalla. Colaboraron también en el estudio de confiabilidad del instrumento la doctora Soledad Santos; en estadística, el licenciado Sergio Gentile, y en el diseño de las pruebas, la profesora Elsa Bei.

Nuestro profundo agradecimiento a los colaboradores, a las autoridades y a los padres de los alumnos, que nos han permitido la aplicación de los instrumentos en los niños de las siguientes instituciones educativas:

- Escuela Normal Superior N° 8 “Presidente Julio A. Roca” (Ciudad Autónoma de Buenos Aires).
- Instituto Juan Santos Gaynor (Ciudad Autónoma de Buenos Aires).
- Jardín de Infantes “Mi Jardín Encantado”, Ciudad de Libertad (Merlo - Provincia de Buenos Aires).
- Jardín 43 (Merlo - Provincia de Buenos Aires).
- Jardín Maternal (Avellaneda - Provincia de Buenos Aires).
- Colegio Parroquial Santo Domingo Savio (La Cava - Provincia de Buenos Aires).

- Instituto Adventista de Morón (Provincia de Buenos Aires).
- Colegio Santísimo Redentor (Ramos Mejía - Provincia de Buenos Aires).
- Colegio Ramos Mejía (Ramos Mejía - Provincia de Buenos Aires).
- Colegio San Andrés (Olivos - Provincia de Buenos Aires).
- Colegio San Gregorio (Vicente López - Provincia de Buenos Aires) .
- Jardín de Infantes D.F. Sarmiento (San Antonio de Padua - Provincia de Buenos Aires).
- Colegio Santa Teresita (Provincia de Entre Ríos).
- Escuela D.F. Sarmiento N° 104. Jardín “Ventanita a la vida” (Libertador San Martín - Provincia de Entre Ríos).
- Jardín Maternal Semillitas (Libertador San Martín - Provincia de Entre Ríos).

## Prólogo

Mariela Morales

Una teoría es una forma de mirar el mundo y de posicionarnos en él. Articula y da sentido a nuestras vidas y a nuestra relación con los demás.

En el presente libro, la teoría psicogenética se despliega como marco referencial común y se integra con la teoría de la complejidad y la teoría general de sistemas para construir un instrumento dinámico que genere parámetros igualmente dinámicos desde donde observar y asistir (en su doble sentido de presenciar e intervenir favoreciendo) a uno de los aspectos del desarrollo de los niños pequeños.

Un objeto simple en su administración y complejo en su significación: el dibujo de la figura humana. Este pone en juego sus múltiples facetas social-afectiva-cognitiva, se entrelaza con la construcción interna de la imagen mental –y específicamente de la imagen del propio cuerpo– y se despliega en el análisis de las producciones externas (los dibujos de los niños) que nos van mostrando sus procesos constructivos.

Los sujetos que participaron en esta investigación son niños pequeños, de 2 a 6 años y 11 meses. El punto de *centración* en el análisis muestra un proceso de especificidad creciente: entre las múltiples facetas implicadas en la construcción de la figura humana, las autoras han tomado solo los *aspectos cognitivos*; del abanico de procesos involucrados, el análisis se centra *en un subsistema específico: el*

*infralógico*, o sea, las estructuras constitutivas de los procesos constructivos del espacio y del tiempo; solo *el espacio*, y específicamente el *espacio gráfico*, será así analizado minuciosamente a través de los dibujos que los niños produzcan en su representación progresiva de la *figura humana*.

Esta especificidad permite acceder a un doble resultado: *rigurosidad y riqueza simultáneamente en el análisis*. Rigurosidad, por la *centración* misma del objeto: la construcción progresiva de las relaciones espaciales, y riqueza, porque nos permite observar el dinamismo propio de los procesos: sus *centraciones y descentraciones*, sus *décalages* –aparentes caídas de nivel–, que muestran sorprendentes avances en determinados aspectos acompañados por sorprendentes descensos en otros. Avances y retrocesos que atestiguan *el carácter no lineal sino en espiral del desarrollo, no cerrado sino abierto a los múltiples intercambios con los objetos y los demás sujetos, no “claro y distinto” sino enredado, ambiguo, incierto, caracteres propios de todo proceso creativo*.

De este modo, y a diferencia de otras investigaciones, las autoras no han tomado como parámetro la cantidad de partes dibujadas de la figura humana, sino las coordinaciones progresivas que su proceso constructivo va mostrando hasta alcanzar la homeomorfia, o sea, su mayor semejanza con la realidad.

Así, nos dicen las autoras:

“Hemos visto a lo largo de todo este desarrollo que el nivel de representación gráfica en el niño está relacionado con el nivel de construcción de la imagen y el conjunto de construcciones internas que ha ido conquistando en cada momento. Es por esto que el tener en cuenta solamente la cantidad de partes que dibuja no nos da respuesta a esta construcción. Por el contrario, en esta investigación hemos privilegiado, para determinar el nivel, la coordinación con que realiza en primer lugar cada una de las partes entre sí y posteriormente la coordinación de las diferentes partes en la figura total. A medida que el niño va mejorando la imagen y va avanzando en el desarrollo de su pensamiento, puede realizar el dibujo de la figura humana de una forma más coordinada, más semejante a la realidad, porque las relaciones espaciales topológicas de vecindad, separación, orden, inclusión o envolvimiento y continuidad van estando cada vez más presentes y coordinadas hasta que alcanzan el nivel de la operatoriedad”.

Los distintos cuadros presentados en los capítulos finales muestran claramente estas interrelaciones: no hay en ellos respuestas cerradas, pero sí tendencias claras que permiten las interpretaciones. Pero estas deberán hacerse siempre teniendo en cuenta que se trata de un análisis de procesos y no de estados acabados.

Es decir, los profesionales que se acerquen a este instrumento como complemento para sus propias herramientas diagnósticas deberán hacerlo también con los ojos de la teoría. Solo de este modo se les desplegará la riqueza de las representaciones, lo que les permitirá lecturas dinámicas que faciliten sus propias intervenciones.

Finalmente, quiero transcribir una pregunta que hacen las autoras y que sintetiza de algún modo la que muchos profesionales pueden hacerse frente a la aparente complejidad de interpretación de estos datos: *¿Por qué niños de 2 años alcanzan un nivel más avanzado en el dibujo de la figura humana que un niño de 2 años y 6 meses? ¿Por qué no se da una correspondencia total entre edad y nivel de construcción de la figura?*

La respuesta la encontramos en Piaget, en la conclusión del libro citado por las autoras (*Hacia una lógica de significaciones*), escrito conjuntamente con Rolando García: “El sujeto del conocimiento [...] no constituye nunca un sistema acabado. Su verdadera naturaleza es la de ser un sistema con procesos autoorganizadores que son funcionalmente continuos, y en los cuales solo las *vecciones* de conjunto son epistemológicamente decisivas” (p. 156).

Los procesos autoorganizadores explican así los *décalages*, mientras las *vecciones* de conjunto son lo que cada profesional deberá tratar de interpretar para una aproximación dinámica al diagnóstico.

El instrumento elaborado por las autoras aporta, en este sentido, una herramienta valiosa para el logro de estos objetivos.

## Introducción

Piaget sostiene que el universo inicial es un mundo sin objetos consistente en *cuadros* móviles e inconsistentes que aparecen y luego se reabsorben. En un principio no hay sujeto ni objeto, sino una actividad práctica sobre el mundo que progresivamente se va a ir diferenciando en sujeto y objeto. Al principio no existen ni un espacio único, ni un orden temporal que engloben los objetos y los acontecimientos. Solo se da un conjunto de espacios heterogéneos centrados en el propio cuerpo, sin coordinación objetiva. Poco a poco el niño irá construyendo el mundo y ese proceso de construcción se manifiesta en diversas expresiones humanas. Una de ellas es el dibujo.

En el trabajo de investigación realizado nos hemos centrado en el grafismo que realiza el niño desde que comienza a utilizar un lápiz y una hoja y plasma en ella líneas que empiezan siendo un garabato, hasta que tiene la intencionalidad de dibujar la figura humana. Nuestro análisis se limita a niños comprendidos entre 2 y 6 años 11 meses de edad, es decir, niños que pertenecen al final del período sensorio-motor y al de la representación preoperatoria según la clasificación de los estadios establecidos por Piaget en la génesis de la construcción de la inteligencia. Piaget nos habla de dos tipos de estructuras: las lógicas y las infralógicas. Estas son incompatibles entre sí, en el sentido de que las propiedades de unas no son propiedades de las otras.

Tomemos como ejemplo *la persona*. Si abordo este objeto desde lo lógico, lo tomo como un objeto discontinuo, el cual puede ser incluido en diferentes clases, por ejemplo, mujeres y varones o adultos y niños, etcétera. Pero si abordo este mismo objeto desde las estructuras infralógicas, voy a tener en cuenta a este objeto como un continuo, el cual en un dibujo está compuesto de varias partes que tienen una determinada ubicación y orientación espacial para significar una persona. Otro ejemplo: si tomamos una casa, esta puede ser analizada tanto desde un tipo de estructura como desde la otra, pero el

análisis se centra en aspectos diferentes. La casa puede ser considerada dentro de una clasificación como *edificio donde viven las personas* y puede reunirse con otros edificios que sean semejantes, como los departamentos, los iglús, etcétera; todos ellos conforman la clase de *viviendas*. En cambio, si hablamos del dibujo de una casa compuesta de un triángulo, un cuadrado y un rectángulo, estas formas no son elementos de la clase de las viviendas, sino que son partes de un objeto: la casa. El sentido de la expresión *infralógica* indica que, en esta estructura, las acciones u operaciones se deben efectuar dentro de los límites del objeto. Por lo tanto, debe afirmarse que el cuadrado, el rectángulo y el triángulo son partes de la casa considerada como un objeto, como un todo. Estos objetos ya construidos pueden entonces reunirse dentro de las estructuras lógico-matemáticas formando diferentes clases. Por ende, las estructuras que ponen en juego las diferentes clases y reúnen los elementos por sus semejanzas son las estructuras lógico-matemáticas. Las estructuras que se refieren a la construcción de los objetos y reúnen a las partes teniendo en cuenta ya no las semejanzas sino las vecindades para que construyan tal o cual objeto, son las infralógicas y en el caso del dibujo, las espaciales. Este objeto infralógico se va ampliando a medida que el niño avanza en los niveles; es decir, en un principio será la persona o la casa, luego podrá ser la hoja donde dibuja, luego el cuarto en el que está, luego la casa y así sucesivamente hasta llegar a construir el universo como objeto total donde todas las partes están en relación unas con otras.

Puesto que se trata de las mismas operaciones, en lo infralógico llamaremos *parte* a lo que en el plano lógico denominamos *elemento*, y *objeto* a lo que en el plano lógico denominamos *clase*. Análogamente, la reunión de elementos da como resultado una clase y la reunión de partes da como resultado un objeto; y mientras que en una clasificación, una clase considerada como subclase está incluida en la clasificación, las partes del objeto están incluidas en el objeto total.

La clase reúne o disocia los elementos según sus *semejanzas* o *diferencias* independientemente de sus distancias en el espacio o en el tiempo, y determinan así las clases donde los elementos permanecen discontinuos. El objeto, por el contrario, reúne las partes *vecinas* independientemente de sus semejanzas o diferencias, y así, aquellas determinan que un objeto sea tal y no otro. Se engendra el objeto a través de la construcción de esquemas únicos y continuos

generadores de los niveles crecientes de complejidad del espacio como tal. Finalmente, al adicionar las clases obtenemos una clasificación y al adicionar las partes de un objeto obtenemos el objeto total. Existe un desarrollo paulatino en la construcción de los conceptos (clases) y en la construcción de los objetos, hasta que el adolescente llega a la construcción del objeto total: el universo.

Desde el punto de vista formal no hay superioridad alguna de un subsistema sobre el otro, y a este respecto hay que tener cuidado de no interpretar el término *infralógico* en el sentido de un nivel de menor jerarquía formal o anterior al nivel lógico. Los planos lógico e infralógico conforman un mismo sistema aplicado a modos diferentes de operar con los objetos. Se llama *infra* porque se refiere a la construcción de los objetos con los cuales operarán las estructuras lógicas.

Por su parte, desde el punto de vista psicogenético, las estructuras tanto lógicas como infralógicas comienzan a construirse ya desde el período sensorio-motor. Durante el período preoperatorio, se observa una relativa indiferenciación en cuanto a la comprensión que hace el niño de los dos tipos de estructuras, las lógicas y las infralógicas. Su diferenciación es progresiva, con interacciones, hasta alcanzar la correspondencia detallada en el nivel operatorio concreto donde los dos tipos de estructuras se desarrollan por carriles paralelos. A nivel de las operaciones formales, estas estructuras responden a un tipo de pensamiento: el hipotético-deductivo, donde la diferenciación entre estas estructuras queda integrada en una nueva forma de pensar.

Cada una de estas estructuras se encuentra en la base de diferentes contenidos curriculares. Así, las estructuras infralógicas espaciales sustentan el aprendizaje de la lectoescritura, la plástica, la geometría, etcétera, mientras que las lógico-matemáticas hacen lo propio con los aprendizajes relacionados con lo conceptual, las matemáticas, la comprensión lectora, el vocabulario, etcétera.

Antes de que el niño sea capaz de construir a nivel representativo las relaciones topológicas y las euclídeo-proyectivas, puede percibir proyectivamente y establecer por la sola percepción ciertas relaciones métricas implícitas. No se trata de la percepción de cuadros estáticos. Tanto la construcción perceptiva como la representativa presentan como factor común la motricidad y suponen la coordinación general de las acciones, fuente de las operaciones mismas. Es el esquema *sensorio-motor* en su conjunto el que constituye el elemento de partida

del análisis de las conductas, y no la percepción por un lado y la motricidad por el otro. Existe una reciprocidad entre la transformación como tal, es decir el movimiento, y los estados sucesivos que resultan de la transformación, o sea, las percepciones.

Hablamos de constructivismo como un proceso continuo. Una vez realizadas las construcciones en el nivel sensorio-motor, la intuición espacial deberá reconstituir sobre el plano que le es propio, el de la representación, en oposición a la percepción directa y actual, todo lo que esta percepción ha conquistado anteriormente en el dominio limitado de los contactos inmediatos con el objeto. La construcción de las operaciones alrededor de los 7-9 años posibilitará la construcción de nociones tales como la de medida, al igual que la coordinación representativa de las perspectivas, la inteligencia de las proporciones, etcétera, posibilitarán la construcción de un espacio intelectual capaz de superar definitivamente el espacio perceptivo. Esta reconstrucción en un plano superior de lo construido en el anterior podrá realizarse gracias a los mecanismos estructurales de la abstracción reflexionante con su doble proceso de reflejo en un plano superior, en este caso, el de la representación, y la reorganización de acuerdo con la estructura de categoría correspondiente a este nuevo nivel.

¿Cómo explicamos los progresos que va realizando el niño en la representación de la figura humana? Los desequilibrios de los que habla Piaget en su libro *La equilibración de las estructuras cognitivas* desencadenan en el sujeto la necesidad de sobrepasar mediante regulaciones y compensaciones los conflictos que se le van planteando. Las reequilibraciones son las fuentes reales del progreso en cuanto suponen una mejora de la forma precedente. Sin desequilibrio no podría darse una *reequilibración maximizadora*, como la llama Piaget. Se trata así de un interjuego equilibración-reequilibración, constitutivo del proceso de desarrollo.

El objetivo específico de nuestra investigación fue determinar el nivel de desarrollo del dibujo de la figura humana en niños de 2 a 6 años 11 meses. Este nivel de desarrollo no está relacionado solamente con la cantidad de partes que el niño utiliza para tal representación sino más bien con cómo dibuja estas partes, es decir, la presencia de las relaciones espaciales que determinan la maduración del niño en la conquista de las estructuras infralógicas espaciales: topológicas y euclídeo-proyectivas. La evaluación se centra en la coordinación cada

vez más acabada de las relaciones espaciales que le van posibilitando la construcción de esta figura desde sus primeros intentos en el garabato al que luego le pone nombre, pasando por la célula bipedestada, luego con la presencia del tronco, etcétera, hasta alcanzar el nivel operatorio de estas relaciones. Las operaciones espaciales se agrupan así en un sistema donde todas las partes participan en una composición reversible, pues cada una de ellas está en relación con las otras en la construcción del objeto total *figura humana*. Esta resulta ser, en este nivel operatorio, una homeomorfía de la figura real.

Otro de nuestros objetivos fue otorgarles a los especialistas de la salud y de la educación un instrumento sencillo para la determinación de la maduración del niño y para detectar retrasos o trastornos en niños pequeños. El pediatra, quien tiene en sus manos al niño desde que nace, conoce la importancia del grafismo e intervendrá para que los padres estimulen a sus hijos en el dibujo como elemento facilitador del desarrollo.

Nuestra hipótesis de trabajo fue que el dibujo de la figura humana contribuye a la detección de los niveles de representación de las estructuras infralógicas espaciales y permite evaluar niveles de maduración en los niños. Desde nuestro punto de vista, los aspectos cuantitativos en el dibujo de la figura humana son parciales para la determinación de la maduración de un niño.

De esta manera, la elaboración de una Escala Argentina de Dibujo Infantil (EADI) contribuirá a la detección tanto del momento del proceso de construcción de las estructuras infralógicas espaciales (aspecto cualitativo) como del conocimiento que el niño tiene de su cuerpo (aspecto cuantitativo). Estas adquisiciones se relacionarán con las edades cronológicas del niño argentino; se ofrece así, a los profesionales de la salud y de la educación, un instrumento estandarizado y por lo tanto válido para la detección y prevención de trastornos del desarrollo que podrían incidir en los futuros aprendizajes escolares del niño argentino.

Por otra parte, este instrumento ayudará al pediatra o al maestro en la discriminación de la necesidad de diferentes intervenciones que será conveniente realizar para la estimulación de los niveles correspondientes cuando se presentan las problemáticas. Será, pues, un instrumento diagnóstico que ofrecerá una lectura de la dinámica constructiva de una de las estructuras fundamentales en la construcción del conocimiento,

las infralógicas espaciales, con miras a encarar el desarrollo que corresponde a la edad madurativa. Los parámetros de esta escala obtenidos por un niño determinado podrán significar en algunos casos un signo de alarma que exprese que el niño no transita por etapas madurativas normales. Es función del pediatra y del maestro controlar el desarrollo de los niños, y el dibujo de la figura humana puede ser un elemento valioso para el control de uno de los aspectos importantes que hacen a la construcción de los conocimientos.

No queremos dejar de mencionar la importancia del dibujo de la figura humana como proyección de los aspectos emocionales de los sujetos, aunque no nos hemos detenido en este aspecto ya que no fue el objetivo de nuestra investigación. Sin duda, en los diferentes dibujos realizados hemos encontrado indicadores emocionales, pero intentamos neutralizarlos haciendo hincapié en las relaciones infralógicas espaciales.

A lo largo de esta obra se desarrollarán los siguientes temas:

Capítulo I: Importancia del dibujo de la figura humana. Influencia del desarrollo de la figura humana en la construcción por parte del niño de su esquema corporal, el cual está interrelacionado con la imagen perceptual, la imagen cognitiva, la imagen emocional y la imagen social que tiñen las autopercepciones. Si bien en nuestra investigación nos hemos centrado en los aspectos cognitivos, estos a su vez estarán en conexión directa con los diferentes aspectos que hacen al desarrollo de la persona.

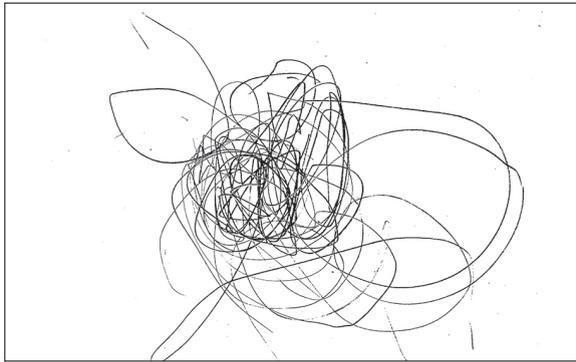
Capítulo II: Antecedentes del dibujo de la figura humana. Trayectoria de la evolución histórica de este dibujo. Aportes de los investigadores argentinos.

Capítulo III: Fundamentación teórica. Se analizan, según la teoría psicogenética de Jean Piaget, las estructuras infralógicas espaciales en su evolución desde el nacimiento hasta el período de las operaciones formales, haciendo hincapié en el período de las preoperaciones, es decir, en el período comprendido entre los comienzos de la representación hacia los 2 años, y el comienzo de la operatoriedad concreta que en lo espacial denominamos *operatoriedad topológica*, que comienza alrededor de los 6-7 años.

Capítulo IV: Niveles madurativos. Se determinan los diferentes niveles que resultaron de la investigación realizada. Estos son: (A) de los garabatos, (B) de las primeras representaciones de la figura humana,

(C) cuando comienza la representación del tronco, (D) con la utilización de la vestimenta y el comienzo de una coordinación cada vez más acabada de las partes, y de estas con la totalidad de la figura, hasta alcanzar el nivel (E), que es ya el operatorio topológico. Las relaciones existentes hasta este momento empiezan a estar presentes todas al mismo tiempo y conforman un sistema donde todo está en relación con todo, y por eso hablamos de operación. Sin embargo, este todo da como resultado una figura homeomórfica de la realidad, sin poder todavía tener en cuenta lo euclídeo y lo proyectivo, operaciones que se adquieren alrededor del segundo nivel del período operatorio concreto, hacia los 9-10 años.

Capítulo V: Resultados de la administración de la EADI. Se informa el tipo de investigación realizada, la metodología utilizada y las condiciones que debía reunir un niño para poder participar. Sobre un total de 621 niños, se muestran los resultados en cuadros, y cuáles son los resultados en una muestra ponderada que considera 62 niños en cada edad de desarrollo. Se proporcionan, asimismo, algunas aclaraciones para entender los resultados de la muestra. Como en la evolución del dibujo de la figura humana no existe un desarrollo lineal, un crecimiento uniforme, sino que encontramos a veces que niños de edades un poco superiores no logran lo que alcanzaron niños de menor edad y viceversa, fue necesario aclarar que la evolución cognitiva avanza en forma de espiral. La epistemología genética establece como uno de los principios fundamentales que el desarrollo del sistema cognoscitivo no es ni un crecimiento continuo ni un proceso lineal.



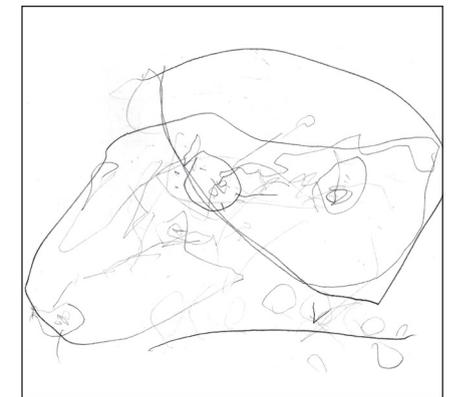
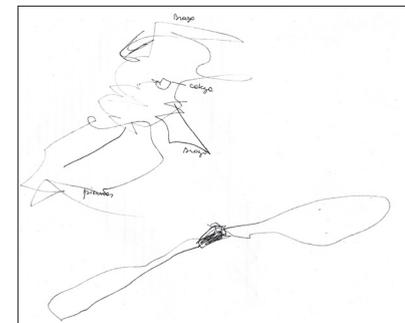
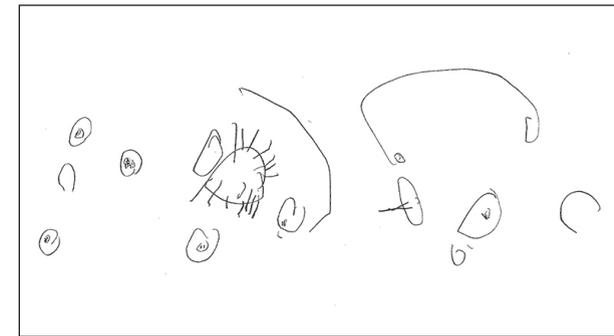
### A2: Garabato con inicio de formas

Se pueden encontrar líneas rectas, ya sean horizontales, verticales u oblicuas aisladas. El garabato es aún bastante descontrolado. La expresión gráfica ya no es resultado solo del simple placer funcional kinestésico sino que ahora pueden encontrarse unidades gráficas que implican un inicio de rasgos controlados. En este nivel aparecen descargas motrices y vienen acompañadas de ciertos trazos que implican inicios de control.

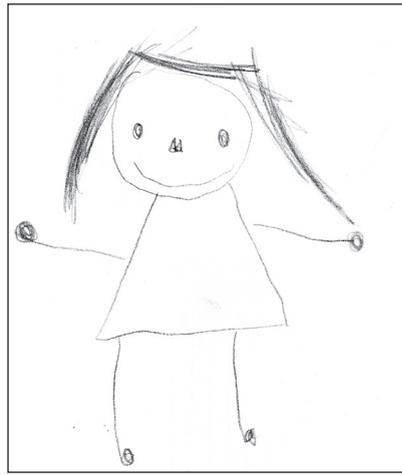
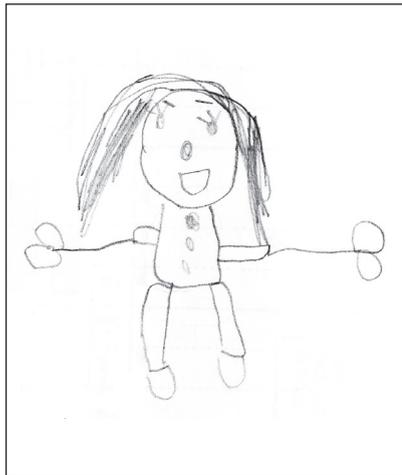
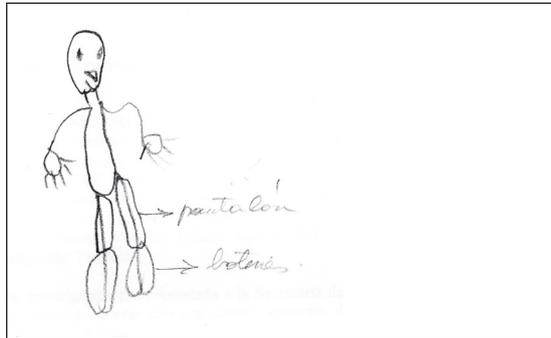


### A3: Garabato diferenciado en unidades gráficas

El garabato es más controlado y se encuentran unidades gráficas de formas definidas y cerradas o mínimamente abiertas, pero están discriminadas entre sí. Se aceptan entrecruzamientos en la misma unidad o entre las unidades. Puede no haber indicadores claros de dónde comienzan y dónde terminan las líneas. Realiza formas semejantes a figuras geométricas (circulares, cuadrangulares, rectangulares o que tengan semejanzas con formas angulares). En la figura analizada puede darse la inclusión de otras unidades o de partes de ellas.



*Nota:* Hay un inicio de representación si en el dibujo se distingue una cara con algunas partes de ella. Consideramos que también hay un inicio de representación si el niño espontáneamente expresa lo que dibujó, pues esto significaría que está comenzando a diferenciar el significante (nombre que le da a lo que dibuja) del significado (conjunto de relaciones que hace que algo sea eso y no otra cosa). De esta manera se estaría indicando una transición hacia la siguiente etapa.

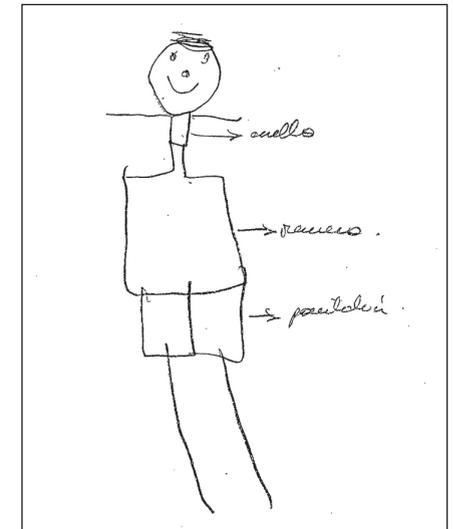
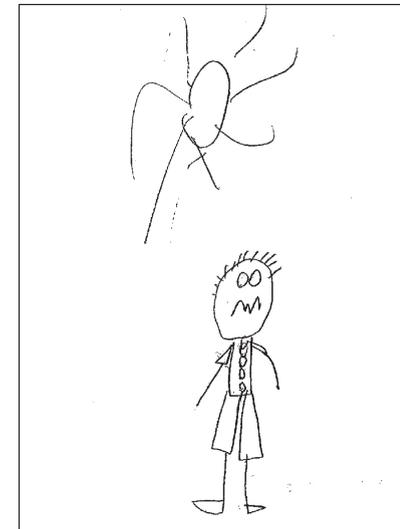


• **Nivel D: Vestimenta. Preocupación por los miembros superiores e inferiores, mayor extensión de las coordinaciones**

*D1: Presencia de vestimenta. Los brazos salen de la parte superior del tronco*

En esta etapa, la figura humana se representa con vestimenta. Si están presentes, los brazos salen de la parte superior del tronco, en general con movimiento para abajo o para arriba. Respecto del tronco, comienzan a diferenciar la parte superior (tórax) de la inferior (caderas). Los hombros suelen no estar representados. En general, el pelo está presente. Aparece algún signo de vestimenta: forma del

tronco semejante a un vestido, borde terminal del vestido o sombrero, moño, zapatos, etcétera. La sola indicación de botones no es suficiente para considerarla *vestimenta*. Los brazos constituyen unidades independientes, *pegados* al tronco (yuxtapuestos). Puede haber indicios de continuidad. En general, los miembros están en doble dimensión. Puede aparecer el cuello. Realiza una mayor coordinación global de las partes del cuerpo. Si falta alguna parte, se considera positivo si las relaciones son coordinadas. Si las manos están dibujadas, realizan manos-dedos o dedos como pelos. Si hay continuidad en alguna parte puede no haber vestimenta, pero siempre las relaciones interfigurales generales de todo el dibujo deben estar presentes.



- 2 niños (11%) concurren a un jardín de clase media de la provincia de Entre Ríos.
- 1 niño pertenece a una escuela de nivel alto del Gran Buenos Aires.
- 1 niño pertenece a una escuela de nivel bajo del Gran Buenos Aires.

En resumen, los escasos niños que alcanzan el Nivel E se localizan en un 88% en jardines de medio turno de clase media. Podemos pensar que las madres están con ellos y que son ellas quienes les otorgan material para el desarrollo del grafismo en estas edades.

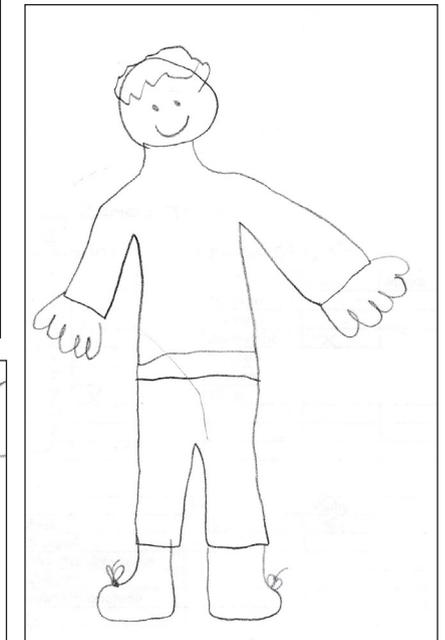
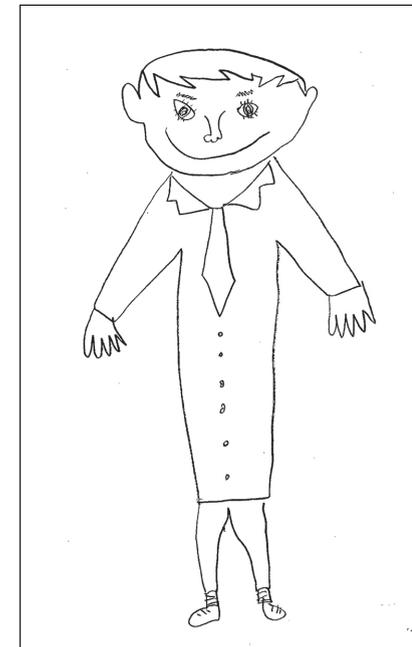
También se estudió el estadio alcanzado por los niños de este pequeño grupo: 6 (50%) alcanzaron el estadio operatorio lógico y otros 6 (50%) alcanzaron el infralógico. A los 6 restantes, no se les administró la prueba.

Sintéticamente: sobre un total de 103 niños de 6 años, solo 8 lograron este nivel. En cuanto a los niños de 6 años y 6 meses, de 59 apenas 6 lo alcanzaron.

Si bien pocos niños han alcanzado el Nivel E (operatorio topológico), debemos tener en cuenta el límite de edad (6 años y 11 meses) determinado para nuestro estudio.

#### *E: 6 años y medio a 7 años en adelante*

En esta edad aparece el cuerpo humano integrado y coordinado. Esta armonía se debe a que el niño toma el cuerpo humano como una unidad total, donde cada parte está en relación con las demás poniendo en juego las relaciones intra e interfigurales pero solamente dentro de este objeto, la figura humana. Podemos hablar ahora no de relaciones sino de *operaciones*, pues todas las relaciones están integradas en un esquema único. Cuando las relaciones topológicas de vecindad, separación, orden, inclusión y continuidad se encuentran presentes todas al mismo tiempo, la figura humana resulta ser una homeomorfia de la realidad. Este nivel en las estructuras infralógicas espaciales se correlaciona en el nivel lógico con la primera etapa de las operaciones concretas.



# Índice

Agradecimientos.....	5
Prólogo, por Mariela Morales .....	7
Introducción .....	11
Capítulo I. Importancia del dibujo de la figura humana.....	19
Capítulo II. Antecedentes del dibujo infantil de la figura humana ..	27
Aportes de investigaciones argentinas .....	31
Escala Argentina de Dibujo Infantil. Fundamentos para su elaboración .....	35
Capítulo III. Fundamentación teórica del DFH.....	37
Estructuras perceptivas sensorio-motoras .....	38
Capítulo IV. Fundamentación teórica de los niveles .....	49
Esquemas operatorios .....	61
Niveles madurativos.....	63
Capítulo V. Resultados de la investigación .....	79
Estudio de confiabilidad interevaluador (Doctora Soledad Santos) .....	111
Algunas aclaraciones acerca de los resultados de la muestra....	116
Anexo I.....	121
Anexo II .....	123
Anexo III .....	124
Bibliografía.....	129