interés del niño está en las figuras humanas, y solo luego irá incluyendo, progresivamente, otros objetos y personajes (Koppitz, 1984; Gerardo, s.f.). La primera etapa de la figura gráfica humana, el "renacuajo", no es resultado de que el niño trate de dibujar a un ser humano tal y como lo ve, sino que es un equivalente simbólico que lo representa (Gardner, 1982); sólo al avanzar en su desarrollo, cuando el niño aprende a reproducir las formas, se profundiza la intención de representar al mundo que lo rodea y de incluir lo que sabe acerca de las cosas (Escobar & Romero, 2002), de "recrear la apariencia de los objetos o las estructuras del imaginario" (Álvarez, 1997).

Se ha observado que los dibujos "se relacionan con lo más arcaico y lo más estable e inmodificable de la personalidad" (Musa, 2010); Naumburg (1955) señala que los idénticos símbolos primordiales encontrados en pinturas y esculturas alrededor del mundo, evidencian un mismo origen inconsciente del dibujo, tanto en el pasado como hoy en día.

El dibujar involucra, más allá de fantasías o pensamientos, al cuerpo: "los movimientos expresivos están en íntima conexión con las características y organización de la personalidad" (Musa, 2010). Como detalla Álvarez (1997), "toda huella gráfica se considera marca del psiquismo aún antes de que aparezcan configuraciones que evocan figuras". El trazado tanto "repite trayectos conocidos, incluso estereotipados", como produce "alteraciones de la forma en un proceso que actualiza los modos de estructuración psíquica que atravesaron al sujeto" (Álvarez, 1997).

Sin embargo también es cierto que en todas las culturas se busca "enseñar" al niño a dibujar a las personas significativas de su familia y a sí mismo (Febbraio, 1999; Celener, 2003). Aunque los motivos que llevan a los adultos a enseñar a dibujar a los niños no se centran en el dibujo, sino *en el niño en desarrollo* (Cohen, 1920). La preocupación del adulto que enseña es con el proceso de metabolismo perceptual, no con el dibujo en sí: "apunta al entrenamiento de los sentidos y al entrenamiento motor", y "sirve como preparación para actividades especiales" (Cohen, 1920). De esta forma, el conocimiento directo del mundo que caracteriza al niño en sus primeros años de vida va siendo sustituido progresivamente "por el conocimiento y dominio de los símbolos culturales y su representación, fundamentalmente lingüística" (Escobar & Romero, 2002).

Cuando un sujeto dibuja intervienen diversos factores, incluyendo aspectos genéticos y neurológicos, aspectos del desarrollo cognitivo, y del desarrollo emocional (necesidades, deseos, sentimientos, conflictos, etc.) (Gerardo, s.f.). Al dibujar, el niño:

> "articula los signos, busca y cambia símbolos nuevos, ordena, (...) fomenta su facultad de síntesis, fluidez, flexibilidad y capacidad comunicativa; reflexiona sobre la propia experiencia, favorece su capacidad imaginativa, curiosidad exploratoria y experimental, la acomodación espacial y estructural, descubrirá relaciones entre la

> obra, el pensamiento y la realidad" (Calderón Paredes & Rodríguez Artiga, 2001).

Como señalan Escobar y Romero (2002), la "expresión gráfica del niño se halla en íntima relación con todo su desarrollo evolutivo y en especial con el de su pensamiento, (...) modos de expresión y comunicación".

Uno de los aspectos que muy especialmente el dibujo permite al niño desarrollar, es el de la *motricidad fina*.

La *motricidad fina* (o micro-motricidad/motricidad de la pinza digital) consiste "en el uso perfeccionado de los pequeños músculos de la mano, el pulgar y los dedos opuestos para realizar movimientos muy específicos" (Calderón Paredes & Rodríguez Artiga, 2001), en conjunto con una óptima coordinación óculo-manual (Aguirre Zabaleta, 2006).

Evidencia indica que la evolución de estas capacidades es acompañada por cambios significativos en la corteza cerebral:

> "Todo el proceso regulador de los movimientos del brazo, antebrazo, muñeca, mano y dedos, están relacionados con la función de diferentes áreas cerebrales, sobre las cuales recae el fenómeno del aprendizaje (...) Ésta evolución de los movimientos de la mano está vinculada a la evolución de la inteligencia motriz y por

consiguiente con las inteligencias del ser humano" (Aguirre Zabaleta, 2006).

A su vez, el desarrollo de la motricidad fina es imprescindible para el aprendizaje de las habilidades involucradas en la escritura (*grafomotricidad*), razón por la cual forma parte de la educación escolar (Calderón Paredes & Rodríguez Artiga, 2001; Aguirre Zabaleta, 2006).

El perfeccionamiento de la motricidad fina es resultado del desarrollo de los músculos (Calderón Paredes & Rodríguez Artiga, 2001) y la práctica de múltiples acciones, y entre ellas es central el dibujo: Isabel Cabanellas (1994; citado en Aguirre Zabaleta, 2006) analiza el proceso de aprendizaje consciente del dibujo, entendido como algo construido, no dado. Este proceso parte de la interacción entre el sujeto y el objeto; como destacan Calderón Paredes y Rodríguez Artiga, (2001), el dibujar "es para el niño su primer registro permanente", activa los sentidos cinestésico, táctil y visual, que sirven para la maduración de la coordinación visomotora, y el control de los impulsos para acomodarse a los trazos, repitiendo los grafismos para perfeccionarlos. Estos desarrollos facilitan el acceso del niño al pensamiento operatorio (Aguirre Zabaleta, 2006) y desempeñan "un papel fundamental en el desarrollo integral y armónico de la personalidad humana" (Calderón Paredes & Rodríguez Artiga, 2001).

El desarrollo máximo de las capacidades intelectuales y motrices de un individuo se puede esperar desde los 12/15 años aproximadamente, cuando culmina el proceso de mielinización del sistema nervioso. Esto hace que durante la adolescencia y la juventud se modifique y perfeccione la expresión gráfica. Sin embargo, por efecto de una cultura que jerarquiza otras áreas de aprendizaje, en la mayor parte de los individuos estas habilidades no se desarrollan como podrían (Celener, 2003).

Asimismo, el desarrollo cognitivo del niño está íntimamente conectado con la creatividad, una necesidad o impulso innato en todas las personas (López Romero, 2004) y noción central para psicólogos, educadores y artistas (Gardner, 1982; Escobar & Romero, 2002; Musa, 2010).

El presente trabajo se centra específicamente en el dibujo artístico, dejando de lado otras clases de dibujo (por ejemplo dibujo técnico, croquis, figurín para el diseño de indumentaria, etc.) y el entrenamiento que las acompaña.

La *actividad artística* tiene características particulares que la diferencian de otros productos culturales de la actividad y pensamiento humanos. Según Tatarkiewicz (1992), la actividad artística es aquella "actividad humana consciente capaz de reproducir cosas, construir formas, o expresar una experiencia," con un *propósito estético:* una intención de que el producto pueda "deleitar, emocionar o producir choque" (Tatarkiewicz, 1992)

en el receptor, en una definición del arte que tiene "en cuenta tanto la intención como el efecto" (Tatarkiewicz, 1992).

Según López Romero, (2004) el arte tiene un aspecto comunicativo y un aspecto catártico – nos brinda la posibilidad de "acceder a la mente inconsciente de una forma que no es controlada por la razón", dado que las imágenes inconscientes "surgen con mayor libertad", con menor censura consciente, y "aporta una información muy valiosa acerca de nuestro mundo interior". El arte "estimula las capacidades del individuo, desarrolla su creatividad y expresión individual como medio de lograr satisfacción", permite proyectar y resolver conflictos internos, y desarrolla "la comunicación con uno mismo o con los demás".

Ahora bien, a pesar de la mencionada influencia inconsciente, sostenemos que en la práctica del dibujo como actividad artística hay también una importante incidencia de factores sociales.

El dibujo y la pintura como actividad artística están relacionados con la historia del pensamiento humano (Escobar & Romero, 2002). Levi-Strauss considera que las artes han desempeñado un importante papel en las culturas: han permitido que "los grupos se definan a sí mismos y establezcan sus relaciones con otros grupos, y han suministrado un medio por el cual los individuos dentro de un grupo pueden afirmar su propia solidaridad." (Lévi-Strauss, 1975; citado en Gardner, 1982) Sin embargo, desde la Modernidad, esta utilidad simbólica y comunitaria de las artes fue reemplazada por un énfasis en el artista individual y una preocupación por la fidelidad de la

representación, la imitación fiel de la realidad (Gardner, 1982), y la educación artística ha reflejado estos cometidos.

El arte es, según López Romero (2004), "el reflejo de las tendencias internas de la sociedad"; para Pain y Jarreau (1994), "más que representar algo, la obra creativa representa a su autor, una época, una cultura".

Cohen, (1920) una vez más menciona que la importancia de educación artística radica en su propósito social: el propagar actitudes emocionales capaces de "asegurar opinión y acción [unificadas]", además de "brindarle al niño alguna parte de su herencia estética" a través del cultivo del buen gusto y de la capacidad de disfrutar de obras de arte, lo cual, dice, "posee valores sociales; que puede convertirse en un potente factor no solo para refinar la agudeza perceptual sino [también para] el desarrollo, intelectual como emocional."

Por último es necesario mencionar que el presente estudio se limita al dibujo, y no a la pintura, incluyendo una muestra de artistas conformada en su mayoría por ilustradores. Esto se debe a que la pintura implica una serie de habilidades distintas:

Podemos decir que existe, por un lado, "el dibujo que es delineado o un intento de delineado" (Cohen, 1920), el cual "está en relación directa con la forma del objeto" (Pain & Jarreau, 1994). Dibujar, en este sentido, "apunta a indicar las fronteras exteriores", "abstraer los bordes", de las superficies, los

contornos de los objetos (Cohen, 1920). "Al dibujar se inscriben sobre el papel los trazos (...) que corresponden al recorrido de la mirada que sigue el contorno de los objetos (...). El dibujo es entonces una actividad analítico-sintética" (Pain & Jarreau, 1994). Dibujar es así un intento de transcripción: "Su meta es sustituir por un vocabulario de sustantivos y verbos concretos un alfabeto de líneas" (Cohen, 1920).

Pero lo que vemos en cualquier objeto no es la forma, sino el interjuego de luces y sombras, de colores (Cohen, 1920). La luz, reflejada en las superficies sólidas y perturbada por el ambiente, es lo único que podemos ver (Loomis, 1943; Zagrobelna, 2014). El *valor*, "el grado de claridad y oscuridad en un color dado" es la forma como vemos el mundo (deMartin, 2015).

Según Pain y Jarreau (1994), el color es sensación, provoca a la sensibilidad y a la intuición, y traduce la emoción, mientras que la forma esta ligada al movimiento: evoca al gesto; requiere la abstracción, el reconocimiento del objeto, y lo constituye.

El artista sólo puede sugerir un sólido a través de un contorno porque éste "teóricamente (...) representa a la forma [iluminada por] una luz que viene directamente desde atrás del artista; de ahí que la forma no proyecte sombras visibles para nosotros", al tiempo que los bordes "tienden a oscurecerse hasta que comienzan a parecerse a líneas" (Loomis, 1943). Los pintores esculpen con el color; obviando la línea (Zagrobelna, 2014).

Los Test Gráficos, y el Test del Dibujo de la Figura Humana de Goodenough.

Los *test gráficos* son instrumentos de evaluación psicológica de amplia utilización, tanto con niños, donde el uso del dibujo para "identificar pensamientos, sentimientos y vivencias cotidianas (...) tiene una larga tradición en Psicología" (Carreras, Uriel & Fernández Liporace, 2013), como con adultos, en relación a los cuales pueden encontrarse artículos examinando la relación entre los dibujos de figura humana y patología ya en 1871 (Anastasi & Foley, 1941; citado en Acton, 1995).

Estos instrumentos siguen siendo muy utilizados la actualidad, y su uso no parece depender de la orientación teórica del psicólogo (Acton, 1995). Numerosos estudios acerca del uso de tests a lo largo de cuatro décadas han documentado el interés continuado de los psicólogos en ellos (Acton, 1995):

- Sunberg (1961): halló que, de entre 63 instrumentos de evaluación, el test de Dibujo de la Figura Humana de Machover (1949) era el segundo más utilizado por los psicólogos, y el test Casa-Árbol-Persona de Buck (1948) el número 12 (Acton, 1995).

- Zadeh & Malik (2009) señalan los estudios de Dennis (1966); Gardner (1969) y Gonzales (1982).

- Wade & Baker (1977), Baker, Morton & Baker (1978), y Piotrowsky, Sherry & Keller (1985) hallaron que instrumentos que utilizan dibujos de figura humana se encuentran consistentemente entre los 10 más utilizados por los psicólogos (Acton, 1995).

- Una serie de estudios recientes realizados en Estados Unidos (Watkins et al., 1995; Camara, Nathan & Puente, 2000; Cashel, 2002) también indican que los dibujos siguen siendo usados frecuentemente como instrumentos de evaluación (Bekhit, Thomas & Jolley, 2005)

Las razones de esta utilización tan extendida de los tests gráficos se pueden encontrar en las numerosas ventajas que éstos presentan:

- Son económicos en cuanto a tiempo y costo: la administración lleva poco tiempo, incluyendo las asociaciones suplementarias a las figuras (Zadeh & Malik, 2009; Machover, 1963); pueden aplicarse individualmente o en grupo (Zadeh & Malik, 2009), y sólo necesitan como material un lápiz y una hoja de papel, por lo que tienen un bajo costo de aplicación y evaluación (Anastasi, 1976; Campos, 1969; Cunha, 2000; Wechsler, 1996; citados en Marques et al., 2002).

- Su administración es sencilla (Machover, 1963; Marques et al., 2002).

- Se interpretan en forma directa, "sin puntuación o codificación intermedia", lo cual reduce considerablemente las posibilidades de error (Machover, 1963).

- El dibujo producido "se puede conservar indefinidamente y analizar a gusto, y siempre presenta un testimonio directo de la proyección del sujeto, y no una mera descripción de la misma" (Machover, 1963).

- Su propósito "está bien oculto de todos los sujetos excepto los más sofisticados. Por lo tanto no es fácil para los sujetos crear la impresión deseada" (Lindzey, 1961; citado en Zadeh & Malik, 2009).

- La influencia de factores culturales es reducida: (Anastasi, 1976; Campos, 1969; Cunha, 2000; Wechsler, 1996; citado por Marques et al., 2002). Si bien es necesario "tener en cuenta el nivel soco-económico-cultural del sujeto, su edad cronológica y su nivel madurativo-evolutivo" (García Arzeno, 1993), los test gráficos aprovechan la "casi universalidad del dibujo":

  > "es fácil de administrar con razonable estandarización en una amplia variedad de grupos etáreos y culturales. El hecho de que la respuesta no este mediada por el lenguaje sugiere que la técnica puede ser menos subjetiva a limites de edad y culturales que muchas otras" (Zadeh & Malik, 2009).

- Son utilizables más allá del lenguaje, o de las dificultades con el mismo. Es un instrumento accesible a personas tímidas e inhibidas, a extranjeros y analfabetos (Machover, 1963), a personas de bajo nivel de escolaridad, y con dificultades para expresarse oralmente (García Arzeno, 1993).

- Son especialmente útiles con niños pequeños (Zadeh & Malik 2009; García Arzeno, 1993), dado que aprovechan el carácter lúdico (Marques et al., 2002) del dibujo para el niño. Zadeh & Malik (2009) la consideran la más "amigable" de todas las herramientas psicológicas, donde los niños hablan al dibujar y expresan sus sentimientos a través de esa tarea.

- Son instrumentos especialmente sensibles y producen información muy rica en relación al aparato psíquico (Gerardo, s.f.), desde "las múltiples posibilidades que encierra y la multitud de esquemas dinámicos de expresión que se pueden evocar" (Machover, 1963).

La producción de una técnica gráfica se diferencia de un dibujo espontáneo en que es realizada a pedido de un examinador, y en su presencia: "debería ser siempre el producto de una relación interpersonal" (Koppitz, 1984) entre entrevistador y entrevistado, donde "el primero dirige y delimita las pautas del proceso, mientras que el segundo configura la *pantalla de proyección"* (Gerardo, s.f.): al sujeto se le asigna una tarea que, aunque introduce cierta estructuración (Machover, 1963), permite una amplia variedad de respuestas (Adams, 1972) "altamente multidimensionales, que evocan la singular expresión de cada subjetividad" (Gerardo, s.f.).

Todo acto, expresión o respuesta de un individuo lleva la impronta de su personalidad: "ninguna conducta es accidental; todas las conductas son

determinadas" (Levy, 1950). Rapaport (1965) se refiere a este supuesto con la expresión “hipótesis proyectiva" (Gerardo, s.f.).

En los tests gráficos las actividades psicomotoras de la persona se capturan en un papel (Hammer, 1980), dejando un testimonio visible de la manera particular del funcionamiento psicológico individual (Celener, 2003). El sujeto plasma en la hoja una imagen nueva (Álvarez, 1997), que:

> "no solo es un dibujo. Es también la respuesta del sujeto a una consigna, es una condensación de múltiples signos, es la huella dejada en el papel por el paso de un movimiento expresivo, es marca idiosincrática del sujeto que lo ha realizado, es texto portador de significados que deben ser construidos, y es proceso." (Musa, 2010)

La personalidad del ser humano se desarrolla "en el pensar, sentir y moverse de un cuerpo determinado", con lo que "el dibujo de la persona representa la expresión de sí mismo, o del cuerpo, en el ambiente" (Machover, 1963).

El estimulo del test actúa aquí como una “pantalla de proyección”, sobre la que se reflejan, "a través de la combinación de la motricidad y los procesos cognitivos" (Celener, 2003) "los principios organizativos y específicos de la personalidad" (Gerardo, s.f.).

El sujeto proyecta diversas cosas de sí mismo en sus dibujos (Zadeh & Malik, 2009). El dibujo de la figura humana en especial, permite expresar de manera privilegiada la imagen de sí del sujeto; así como la proyección de su

esquema corporal, autoconcepto e imagen ideal del yo, y los cambios de éstos a lo largo del desarrollo (Levy, 1950; Machover, 1963; Adams, 1972; Celener, 2003; Musa, 2010 Frank de Verthelyi, Catianeo, Cejas, Molinos, & Tizado, 1989).

Asimismo, se proyectan "capacidades, habilidades, conflictos, deseos, impulsos y ansiedades" (Celener, 2003); "valores, creencias, recuerdos, y también fantasías inconscientes y conductas defensivas" (Gerardo, s.f.); patrones de hábito; tono emocional; las actitudes del sujeto hacia el examinador y la situación, la vida y la sociedad (Levy, 1950); los objetos importantes en su vida, (Adams, 1972), y su ambiente en general (Levy, 1950; Frank de Verthelyi et al., 1989) – y usualmente implica una combinación de todos estos.

Además, puede ser una expresión consciente o puede incluir la expresión de fenómenos inconscientes disfrazados (Levy, 1950): con las funciones defensiva y expresiva de la proyección coexistiendo en la misma respuesta (Gerardo, s.f.).

"Todo comportamiento está determinado. Los determinantes, sin embargo, son usualmente múltiples y de diferentes grados de accesibilidad, complicando por lo tanto la tarea de análisis" (Levy, 1950). El análisis de los dibujos es una técnica (Machover, 1963), donde se presenta la doble tarea de encontrar orden y sentido a la producción del sujeto, y de establecer las relaciones con su organización subjetiva, a partir de la configuración de los

indicadores que convergen hacia determinada interpretación (Álvarez, 1997; Casullo, 1988).

> "El texto ha sido confrontado con una imagen-modelo que da cuenta de lo esperable en un marco de conocimientos ya validados de modo que son los desvíos los que se interpretan como signos de la singularidad subjetiva. Se trata de un modelo donde lo esperable y lo no esperable son la base para arribar a una interpretación diagnóstica." (Álvarez, 1997)

A pesar de que es cierto que el adulto, a diferencia del niño, dibuja con una mayor intencionalidad y control consciente, el control intelectual y el ocultamiento consciente son menores que en otras situaciones (Veccia & Calzada, 2002), y las pautas formales están asimismo menos sujetas al control que las pautas de contenido (García Arzeno, 1993).

El *Test del Dibujo de la Figura Humana de Goodenough* (1926) es una prueba de evaluación psicológica aplicable a individuos desde los dos años de edad en adelante, que solicita al sujeto dibujar una persona, lo más completa posible, a pedido del examinador y en su presencia (Koppitz, 1984; Adams, 1972).

Fue creado como una técnica cuantitativa, la primera técnica que buscó medir el cociente intelectual a través del dibujo de la figura humana lo más completa y realista posible, calificada a través de su comparación con una

serie de criterios objetivos (Gomila, 2005; Bekhit, Thomas & Jolley, 2005; Merino, Honores, García, & Salazar, 2008).

Hoy la interpretación cuantitativa del test DFH es discutida, pero se han reconocido otros aspectos de la personalidad que se manifiestan en la graficación.

La técnica ha sido "objeto de muchos estudios en los más diferentes contextos, acompañando las modificaciones conceptuales de las teorías psicológicas" (Marques et al., 2002):

- En 1948, J. N. Buck desarrolla el *House-Tree-Person Test* (test Casa-Árbol-Persona, o HTP) "al observar que los dibujos se saturaban de factores no intelectuales". Este test implicó un "pasaje de una aproximación esencialmente cuantitativa (...) a un abordaje más cualitativo e interpretativo" (Frank de Verthelyi et al., 1989).

- El *Test de Dibujo de Figura Humana de Machover* (1949) se construye desde la observación de que "niños cuyo C.I. era idéntico, expresaban, no obstante, distintas cosas" (Machover, 1963). A partir del DFH de Goodenough, Machover desarrolla su propio test como una técnica de estimación de la personalidad, incluyendo en la consigna una segunda figura humana bajo el supuesto de que los niños proyectarán su imagen de sí mismo al dibujar (Machover, 1963; Gomila, 2005; Bekhit, Thomas & Jolley, 2005).

- La posterior adaptación de Harris (el *Test de Goodenough-Harris*) agrega el pedido directo de que los niños se dibujen a sí mismos, "como medida de la madurez intelectual" (Merino, Honores, García, & Salazar, 2008; Bekhit, Thomas & Jolley, 2005).

- Elizabeth Koppitz evalúa el nivel de maduración mental del examinado a partir del análisis evolutivo de sus dibujos y sus actitudes y preocupaciones afectivas, basándose en una serie de indicadores emocionales (Koppitz, 1984; Gomila, 2005; Merino, Honores, García & Salazar, 2008).

- Numerosos autores han trabajado sobre distintos aspectos de esta prueba: Naglieri (Merino, Honores, García & Salazar, 2008), Mira, Wolff y Harms en el campo de los movimientos expresivos; Alschuler y Hattwick en los dibujos de los niños; Bender y Despert, quienes "iniciaron la interpretación psicológica del arte de los niños perturbados"; y Wachner, quien estudió "las características formales de dibujos y pinturas" (Machover, 1963).

Esta prueba ha sido reconocida, hasta el día de hoy, como:

> "un instrumento válido y preciso para conocer la capacidad verbal, viso-motora, discriminación visual y la capacidad conceptual de los niños (Oakland & Dowling, 1983; Sarti, 1999; Wechsler, 1996), además de los aspectos de la dinámica emocional (Hutz y Antoniazzi,

1995; Sarti, 1999; Van Kolck, 1984, entre otros)" (Marques et al., 2002).

Como detallan Marques et al., (2002):

> "A pesar de los cambios ocurridos en las formas de interpretación y análisis de los dibujos de la figura humana (...), la literatura internacional sobre el mismo da fe de su importancia y gran utilidad como un método de evaluación de las diferentes funciones psicológicas en el proceso de desarrollo humano."

La investigación antes mencionada encontró buenos índices de confiabilidad para la prueba de Goodenough como instrumento de "evaluación de la capacidad cognitiva de los niños (...) incluso hasta la actualidad y en nuestro contexto socio-cultural específico" (Marques et al., 2002). El estudio halló un "coeficiente de correlación de 0,63 (Pearson) entre las puntuaciones brutas detectadas" en la aplicación inicial de la prueba y un retest realizado 6 meses después, valor "técnicamente bueno en términos de la fiabilidad test-retest" (Marques et al., 2002). A su vez, en el análisis del "nivel de acuerdo entre los evaluadores (...) a través del Coeficiente de Concordancia de Kendall, no hubo diferencia significativa entre los resultados dados por los jueces ($p = 0,07$)", incluso aquellos con diferente experiencia. Datos éstos que apoyan la fiabilidad del proceso de evaluación del test de Goodenough (Marques et al., 2002).

Asimismo, Zadeh, Z. F., y Malik, S. M (2009) evaluaron la validez del DFH en Pakistán, utilizando el método Koppitz, y con las normas de interpretación establecidas para la población local, y encontraron que:

> "la prueba es altamente válida como una medida de indicadores emocionales (EI) cuando están correlacionados con las calificaciones de los profesores en el cuestionario Kopptiz para la medición de los problemas emocionales. El estudio también indicó que el punto de corte es tres indicadores emocionales (por dibujo, de los 30 indicadores emocionales) en Pakistán en lugar de un punto de dos indicadores emocionales en los países avanzados. Los resultados del estudio también mostraron un conjunto de indicadores emocionales frecuentes y raros para la cultura paquistaní." (Zadeh & Malik, 2009).

En la construcción de las pruebas se utilizan ciertas técnicas en pos de "mantener constantes las condiciones materiales de la situación de prueba", controlar las variables intervinientes, para poder observar y medir las variables en el rendimiento de los sujetos. Asimismo, "los baremos resultantes del tratamiento estadístico de la distribución de puntajes obtenidos solo podrán ser aplicados en condiciones definidas por las mismas condiciones que caracterizan la muestra" (Pain, 1974), lo que nos lleva al apartado siguiente.

Influencia del Entrenamiento Artístico Sobre la Producción de los Tests Gráficos.

> *"Cualquier creación artística es hija de su tiempo y, la mayoría de las veces, madre de nuestros propios sentimientos."*
>
> - Vassili Kandinski, 1989

A partir de la búsqueda bibliográfica se encontró que este tema ha sido poco explorado; en particular en cuanto a desarrollos investigativos al respecto, y especialmente desarrollos recientes.

E. Hammer (1980), afirma que no hay relación entre el entrenamiento artístico y la producción de los tests gráficos; o, mejor dicho, que el entrenamiento o habilidad artística sirven para aumentar la capacidad de autoexpresión gráfica. Compara a este entrenamiento con la caligrafía aprendida en la escuela primaria y secundaria, y nota que:

> "basta ver la rapidez con que los individuos desechan los efectos represivos del aprendizaje de [...] este molde que estereotipa de un modo artificial la verdadera expresión de la personalidad tal como prorrumpe a través del nivel psicomotor. [En un conjunto de sujetos, la] escritura es tan variada como la gama de sus personalidades." (Hammer, 1980).

Sin embargo, consideramos que esta comparación no es perfecta. Por un lado, el entrenamiento que se puede obtener en la escuela dura pocos años, se desarrolla en un período en que, como se ha mencionado

anteriormente, el sistema nervioso no alcanzó su mayor eficiencia de funcionamiento, y aparece como sólo una parte (y, en nuestra cultura, una parte relegada) del aprendizaje. Esto no es comparable al disciplinamiento cognitivo y motriz que generan los años de entrenamiento específico que un artista, profesional o aficionado, puede tener.

Por otro lado, la escritura existe para comunicar, no tiene un propósito estético en su grafismo, lo que la diferencia del dibujo. Asimismo, consideramos que el artista crea para otro (o al menos tiene en cuenta un futuro consumidor de la obra de arte), por lo que va a intentar "pulir" la obra; la "expresión libre o sin trabas de la personalidad" (Hammer, 1980) va a desaparecer en parte bajo el deseo de perfección técnica, tal y como sea valorada culturalmente en el contexto en el que el artista se desarrolla.

Diversos autores destacan la imbricación general de lo cultural en la expresión del artista:

- Deutsch, en *Artistic Expression And Neurotic Illness,* señala que el arte es un producto de la fantasía del artista, determinado por sus propias relaciones con la realidad, que dependen del esquema que adopta para afrontarla, pero controlado en último término por fuerzas superiores a su propia imaginación (Anderson & Anderson, 1951).

- Cornford (1975):

> "sea cual fuera la forma de expresión del pintor, su obra nos mostrará rasgos distintivos o características que indican que son

producto de un determinado tiempo o lugar, mentalidad o mano, cualidades que resume la palabra estilo [el cual es] una elección de medios, ya sea por parte de un individuo o de una época, una elección consciente o inconsciente de una manera determinada de utilizar un numero de (...) cualidades pictóricas" (Celener, 2003).

- Lawrence K. Frank (citado en Abt y Bellak, 1950), indica que cada individuo crece y es educado en un grupo cultural, por lo que percibirá al mundo según los patrones tradicionales de su cultura; y que a través de los instrumentos de evaluación se puede ver, en la forma individual de pensar, actuar y sentir del individuo, cómo ha recibido y respondido a estos patrones culturales y al cuidado y entrenamiento parentales.

- Grüner (2002): "el arte es una de las formas en que las sociedades han representado y simbolizado una memoria histórica, una suerte de espejo de reconocimiento de la sociedad": una representación simbólica de su propia estructura y relaciones sociales, para los miembros de la sociedad en la que se inscribe esa producción artística.

- Luquet (1930): "lo que el hombre hoy ofrece al público como arte es un medio de distinción personal así como de expresión personal" (Naumburg, 1955)

- Levi-Strauss, en su trabajo de 1972, detalla que los rasgos que individualizaban a una obra de arte "surgían debido a una profunda

necesidad de cada clan o linaje de definirse a sí mismo en relación con los demás" (Gardner, 1982). El estilo, así, sería:

> "una proclama de una cultura que difiere de otras culturas (...) elecciones [que] se toman a partir del mismo conjunto de opciones, pero reflejan las diferencias que perciben (al menos a nivel inconsciente) los miembros de las propias culturas" (Gardner, 1982).

Así llega a la conclusión de que la creencia occidental en la creación individual es una ilusión: "cada individuo se identifica, inevitablemente, en relación con todos los demás usuarios del lenguaje de la forma artística en cuestión" (Gardner, 1982).

- Morales Artero (2001), afirma que todo objeto o actividad puede ser considerado como arte, pero que solo puede ser tenido como tal dentro de una cultura: "el entender los productos de estas actividades como arte, implica definirlos como hechos culturales y atribuirles 'instituciones' específicas que los determinen dentro de la cultura". Asimismo:

> "arte no es la exaltación (...) del genio individual, [sino] una actividad que utiliza procedimientos concretos, y que tiene un marco de significados, que se concreta en un sistema cultural en el que se da la sensibilidad colectiva en relación con el mundo[;] ello conduce a que el arte o gran parte de éste se puede educar (...) admitir la existencia de contenidos transmisibles por el proceso de enseñanza-aprendizaje" (Morales Artero, 2001)

En relación al lugar del aprendizaje técnico en lo artístico es necesario referirse a los *aspectos semióticos de la representación plástica* (Pain & Jarreau, 1994).

En nuestra cultura es particularmente valorada la imagen “realista”, es decir, aquella que "al representar al objeto siguiendo un mimetismo “natural” crea la ilusión de estar en presencia del referente " (Álvarez, 1997). Sin embargo, se pueden teorizar dos tipos de "realismo": por un lado, el "realismo visual", el cual reproduce *lo que el ojo ve*; "la representación de las características del modelo que pueden verse desde un punto dado" (Naumburg, 1955); por otro, el "realismo intelectual o mental": "la representación completa de todos los rasgos que posee el modelo, que 'están ahí'", incluyendo algunos que no son visibles pero que el artista considera indispensables" (Naumburg, 1955). El dibujo es en ésta última "una definición expresada con líneas en lugar de palabras", donde el artista "traduce *lo que su espíritu sabe*" (Naumburg, 1955). Este tipo de realismo se encuentra en el arte primitivo, y también en el del niño: cuando éste dibuja espontáneamente, no reproduce el objeto real, sino que usa memoria o estilización: hace una representación de su 'modelo interno' del objeto. Como señalan Pain & Jarreau, (1994), la imagen "utiliza siempre las referencias sensoriales [pero] su construcción proviene de una elección de referencias que no devuelven al objeto apuntado, sino a aquello que en el objeto es fundamental para el sujeto".

Para llegar al realismo artístico del primer tipo, "es necesario *olvidar o suspender* muchos aspectos del conocimiento que se tiene acerca de qué son las cosas", así como "dominar trucos complejos y principios intrincados" (Gardner, 1982). Es posible que alguien quiera crear una pintura realista, pero sea incapaz de lograrlo:

> "un abismo separa la capacidad de ver con exactitud (...) de la capacidad de dibujar en forma realista. Y esto se debe a una razón fundamental: de modo inconsciente y automático corregimos las imágenes impresas en nuestras retinas; leemos en ellas y las regularizamos" (Gardner, 1982).

Dada la dificultad que conlleva el tomar conciencia nuestras imágenes visuales, "incluso un artista dotado debe partir de esquemas simplificados": de "un conjunto de señales que "representen" a un objeto del mundo real (...) equivalentes bidimensionales de ciertos objetos y sus relaciones en un mundo tridimensional" (Gardner, 1982). Y estos representantes surgen en parte de las "fórmulas que otros individuos han elaborado en el pasado para transmitir ciertos aspectos del mundo" (Gardner, 1982).

En el mismo sentido, Marín Viadel (1988) habla del "principio de aplicación múltiple", también llamado proceso de esquematización, donde una misma figura simple (por ejemplo, un círculo), se puede usar para representar una gran variedad de objetos o partes del cuerpo humano. Este proceso es muy útil para quien dibuja, ya niño, ya artista adulto, "por la

economía de medios y esfuerzo que implica. Con un reducido “vocabulario” gráfico se puede dibujar cualquier cosa" (Marín Viadel, 1988).

Pain & Jarreau (1994) refieren al dibujo-representación como un significante, es decir, "un soporte material cuyas diferenciaciones pueden ser consideradas como signos. Para que los signos sean comprensibles, debe existir un código común que vincule el trazo con una significación objetiva o subjetiva."

Las autoras distinguen:

- *código simbólico:* una iconografía que representa a cada cultura y cada momento histórico, y que constituye su estilo.

- *código subjetivo:* el *"*estilo personal de la producción plástica" de un artista. A partir de su biografía, "identificaciones y proyecciones inconscientes, el sujeto otorga sentido tanto a las formas y a los colores, como a la actividad plástica en sí misma".

Las autoras señalan que en cada obra, el artista condensa gran parte de su vida "bajo la forma de una constelación de signos. Estos signos no son sin embargo invenciones sacadas de la nada, al contrario, forman parte del dialogo que el artista mantiene con la producción de su época." (Pain & Jarreau, 1994) Hablamos de ciertos conceptos gráficos con gran potencia simbólica, que se saturan de las experiencias del artista – emocionales e ideacionales, conscientes e inconscientes (Frank de Verthelyi et al., 1989). Estos contenidos pueden tener un carácter universal, convencional (válido