

2017-03-30

Influencia de los conocimientos y entrenamiento en dibujo artístico en la producción de los tests gráficos

Vitale, Guillermina

<http://rpsico.mdp.edu.ar/handle/123456789/562>

Descargado de RPsico, Repositorio de Psicología. Facultad de Psicología - Universidad Nacional de Mar del Plata. Inni

INFLUENCIA DE LOS CONOCIMIENTOS Y ENTRENAMIENTO EN DIBUJO ARTÍSTICO EN LA PRODUCCIÓN DE LOS TESTS GRÁFICOS.

Introducción: Definición del Problema, Motivo e Hipótesis

El presente trabajo tiene como objetivo abordar el problema de la posible influencia de los conocimientos de dibujo artístico de un sujeto sobre su producción en los test gráficos.

La hipótesis que configura el eje de abordaje de este trabajo es que *los conocimientos, habilidad o entrenamiento en dibujo artístico de un sujeto, influirían sobre su producción en un test gráfico*. Estas diferencias se manifestarían en la presencia/ausencia de ciertos indicadores; algunos no aparecerían en igual proporción que en la población en general, y otros aparecerían de forma menos clara.

El entrenamiento en dibujo genera modificaciones en la habilidad motriz fina del individuo, lo cual puede resultar en diferencias en los aspectos formales del gráfico (presión, trazo, tamaño). Asimismo, el artista adquiere información y conocimientos acerca de los objetos que ilustra y aprende formas de estilización y modalidades de ejecución estandarizadas, con lo que sería más difícil que aspectos como las omisiones o la desproporción aparezcan, por lo menos de forma clara, y haría más probables que otros (sombreado, transparencias) aparezcan.

Consecuentemente, los conocimientos de dibujo de un sujeto serían un dato importante a tener en cuenta en el momento de analizar su producción gráfica.

El proyecto surge a partir de los interrogantes surgidos en el estudio del tema desde mi interés personal en el arte visual y experiencia como artista amateur, y en experiencias con el test de Dibujo de Figura Humana, particularmente en ámbitos escolares.

Marco Teórico: Estado de la Cuestión y Antecedentes

Para el diseño del proyecto se realizó una búsqueda bibliográfica preliminar, consultando fuentes primarias y secundarias de distintas áreas: desde la teoría del arte y la creatividad; las técnicas de dibujo y pintura; la psicología cognitiva, psicoanálisis, psicología proyectiva, psicología del desarrollo, e instrumentos gráficos de evaluación.

Esta información se reunió en torno a tres ejes centrales:

- El dibujo: en la humanidad, en el sujeto, y como actividad artística
- Los test gráficos, y el Test del Dibujo de la Figura Humana de Goodenough
- La posible influencia del entrenamiento artístico sobre la producción de los tests gráficos

El Dibujo: en la Humanidad, en el Sujeto, y como Actividad Artística.

El dibujo surge como una de las primeras formas de expresión y comunicación del ser humano: un lenguaje básico o elemental, anterior a la escritura – los símbolos que registran específicamente el habla (Hammer, 1980) –, conformando "el medio grafico humano por excelencia" (Carreras, Uriel & Fernandez Liporace, 2013).

De la misma forma emerge en el individuo: los niños primero se abocan a dibujar, al tiempo que aprenden a hablar, y sólo después, y gracias a ello, acceden a la escritura (Hammer, 1980; Celener, 2003).

Dibujar y pintar es una actividad espontánea y natural para los niños. El descubrimiento de su capacidad gráfica produce en ellos gran satisfacción y estimulación (Calderón Paredes & Rodríguez Artiga, 2001); en general disfrutan expresándose mediante el dibujo y lo utilizan lúdicamente (Koppitz, 1984; Musa, 2010). Dibujar permite a los niños exteriorizar sin trabas sus pensamientos, emociones y sentimientos: las palabras pueden imponer límites, pero "las imágenes poseen un nivel de penetración en la mente que supera el pensamiento discursivo" (López Romero, 2004).

La elaboración del dibujo es un proceso de desarrollo progresivo: tras una etapa inicial de garabatos, el niño comienza a darles nombre, lo que implica un intento de representación: es decir, de relacionar sus dibujos con la realidad (Escobar & Romero, 2002). En sus dibujos espontáneos el mayor

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 socio-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 étnicos y culturales. El hecho de que la respuesta no este mediada por el lenguaje sugiere que la técnica puede ser menos subjetiva a límites 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 estímulo 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 Koppitz 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 número 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 significativo, 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

en ciertos contextos culturales), o accidental (producidos por la experiencia o el inconciente de un sujeto) (Álvarez, 1997). "La representación creativa tiene siempre una dosis de redundancia, que constituye su estilo, y una dosis de originalidad que hace su diferencia" (Pain & Jarreau, 1994).

Cohen (1920) asimismo distingue entre representación *transcriptiva* y *expresiva*. Existe un tipo de dibujo que "busca lograr una correspondencia relativamente precisa entre la representación y la cosa representada (...) No es selectiva; más bien es categórica y objetivamente ilustrativa". Pero tan pronto existe una intención "más allá del mero registro de hechos", el producto es muy diferente: aún es llamado dibujo, y sin embargo es tan distinto de lo que llama "delineado" como el proceso de pensar se diferencia del sólo nombrar: "Todas las palabras en la "Oda en una Urna Griega" pueden encontrarse en el diccionario; pero la ley de composición del lexicógrafo no es la del poeta" (Cohen, 1920).

De allí que el autor concluye que la especificidad del arte como actividad humana no está en que "requiera habilidad especial y sea más difícil; suponer esto (...) es 'confundir el arte con el proceso del arte'" (Cohen, 1920). El artista, según el pintor ruso Vassili Kandinski (1989), debe tener algo que decir, ya que su meta no es la maestría de la forma, sino el adaptar la forma a un contenido, su significado interior.

Algunos autores se han referido específicamente de los elementos culturales en los tests gráficos:

- Veccia & Calzada (2002): en el dibujo "no solo se expresará la historia de las primeras relaciones objetales del sujeto sino también su situación actual", y menciona que "recomendamos no perder de vista a la hora de interpretar el material, la variable situacional y la influencia de la cultura".

- Álvarez (1997): las formas se despliegan "en un espacio ya estructurado y simbolizado por la cultura", y pueden esquematizarse: "saca ventaja de formas básicas, derivadas de la tradición y fijadas por ella, que logran hacer más clara la representación al simplificarla", y que al repetirse, "crean estereotipos culturales que también funcionan como códigos de reconocimiento". Por ejemplo, en las técnicas graficas, las imágenes de una árbol, casa o persona "que se han adquirido durante la infancia y que, cuando se reproducen rígidamente [son] equiparables a una mera nominación verbal del objeto" (Álvarez, 1997).

La autora señala como uno de los límites de la Psicología Clínica a "la posibilidad de dar cuenta de lo esperable para los distintos gráficos" (Álvarez, 1997). A pesar de que "existen indicadores basados en parámetros culturales que han sido consensuados ampliamente en la investigación clínica" (Álvarez, 1997), el quiebre de la modernidad, y la cultura moderna de la imagen, "generada por los avances tecnológicos y los medios masivos de comunicación, han hecho impacto en la subjetividad y sus manifestaciones":

"la cultura actual favorece los deslizamientos del sentido y la resemantización de las imágenes (...) lo que antes podía (...) entenderse como la emergencia de los procesos primarios del sujeto hoy tiene que ser evaluado cautelosamente ya que puede remitir a sus experiencias" (Álvarez, 1997).

- Kadis (1950): diseña un test de pintar-con-los-dedos, señalando como una de sus ventajas la libertad de influencias culturales que presenta:

"pintar con los dedos involucra un mínimo de valores culturales o precedentes entrenados (...) No puede haber un estilo particular de pintura con los dedos, como hay de escritura a mano; ninguno que el sujeto pueda considerar mejor o peor, aceptado o inaceptado, correcto o incorrecto, en términos de su experiencia previa" (Kadis, 1950)

- Wilson & Wilson (1984; citado en Marín Viadel, 1988) realizaron estudios de dibujos infantiles en busca de cómo la cultura condiciona el desarrollo gráfico. En un estudio comparado de dibujos de niños estadounidenses, egipcios y japoneses, encontraron "ciertos rasgos que fueron predominantes en los dibujos infantiles de niños occidentales de otras épocas, [pero] hoy tienen escasa incidencia", y "ciertas estrategias gráficas que predominan en algunos ámbitos culturales". Concluyen que cuando "los artistas hacen arte usan modelos artísticos, cuando los niños dibujan, también usan modelos artísticos."

- Machover (1963): se refiere específicamente al dibujo de una persona, en el cual intervienen factores tanto conscientes como inconscientes para crear "una representación unitaria y fluida del cuerpo". "En cuanto un individuo se propone "dibujar una persona" tiene que referirse necesariamente a todas las imágenes de si mismo y de las demás personas que pueblan su mente": imágenes procedentes de su propia experiencia, así como de estereotipos culturales y sociales, a lo que vendrá a sumarse la proyección del yo del sujeto. "Cada uno de los infinitos detalles que constituyen a la persona (...) se ponderan con un significado social." A su vez señala que: "A un nivel mas consciente se agregan los símbolos de significado universal - símbolos analizados en la literatura psicoanalítica y popularizados por el folklore."

Por último, en relación específicamente al entrenamiento artístico, a los estudios acerca de tests gráficos se suman aquellos que abordan otras pruebas de evaluación:

- Bielauskas & Bristow (1959) encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los puntajes del HTP usado como medida de CI entre individuos con y sin entrenamiento artístico. Aunque Killian (1984) desestima la precisión y la validez del sistema de tabulación de CI de Buck, es clara la existencia de una diferencia entre los dos grupos.

- Wilson (1958) encontró diferencias significativas en la producción del Test de Apercepción Temática entre un grupo de estudiantes y uno de escritores.

Por un lado, las respuestas dadas por los escritores no eran susceptibles de clara evaluación, principalmente por su carácter único: "el T.A.T. se basa en la suposición de que los encuestados contarán historias de un tipo dramático convencional, incluyendo un flujo narrativo cronológico, un predominio de uno o unos pocos temas (...) y un conjunto limitado de actores" (Wilson, 1958), pero muy pocas de las respuestas de los poetas se ajustaban a las expectativas convencionales.

Por otro, se encontraron diferencias de contenido (el estado de conflicto representado con más frecuencia, los héroes de las historias significativamente menos exitosos), y de forma, incluyendo autorreferencia y asociaciones privadas, modo de reacción intersticial, la crítica estética de las imágenes del T.A.T., y en particular el "doble comentario", consistente en una respuesta a la imagen acompañada de un análisis de la propia respuesta:

"La mayoría de los encuestados eran (...) tan críticos de sus esfuerzos como de las imágenes presentadas. Observaron su propio progreso a través de la prueba, y con frecuencia pidieron juicios del evaluador acerca de la competencia relativa con la que lo llevan a cabo. Fue una ilustración clara de la teoría del "yo espectador": el

artista es el doble en que debe actuar como creador y crítico a la vez."

(Wilson, 1958)

Ya H. A. Murray, autor del TAT, había "ideado una versión de la prueba que se aparta de la serie original de imágenes en la dirección de la estructura más flexible, menos escenas realistas, y el uso del color" que apuntaba a permitir a personas que hacían de la creatividad su profesión "ejercer sus dones imaginales en el medio artificial de un test proyectivo".

El autor concluye que si es cierto que "el escritor está trabajando 24 horas al día, entonces hay que suponer que todo lo que entra en su conciencia se percibe en su relevancia estética."

- Frank de Verthelyi et al (1989), ante los gráficos de un estudiante de Bellas Artes, que "impresionan por su calidad artística, complejidad y riqueza, a la vez que por la tendencia expansiva del tamaño", se preguntan "cuánto de [esto] transmite aspectos personales y cuáles son resultado de su formación, y como interjuegan en cada dibujo."

De todo esto concluimos que toda técnica de evaluación elaborada uniculturalmente refleja un sesgo cultural, ya que implica el categorizar un comportamiento siguiendo ítems que se elaboraron dentro de una determinada cultura o *subcultura*. "Todo instrumento refleja sus orígenes", dice Gardner (1982). Así, es necesario que las escalas cuenten con normas obtenidas en el medio sociocultural en que se las emplea (Casullo, 1988).

Los instrumentos no pueden ser aplicados de forma indiscriminada en toda circunstancia y lugar (Gardner, 1982); es necesario realizar estudios de validación para poder utilizar una prueba con un grupo significativamente diferente de la población con la que ésta fue estandarizada (Cohen, Swerdlik & Marck, 2002; citado en Colombo & Gurvich, 2012). La de los artistas puede considerarse en este sentido como una subcultura, donde hay una serie de valores estéticos y aprendizajes que deben tomarse en cuenta a la hora de evaluar un gráfico.

Métodos y Técnicas

Tipo de Estudio:

Para esta investigación se utilizó un diseño experimental, consistente en la comparación estadística de las producciones de dos grupos: un grupo control conformado por 31 sujetos de entre 18 y 35 años, sin conocimientos especiales de dibujo, y un grupo experimental compuesto de 21 sujetos de entre 18 y 56 años, con conocimientos en dibujo artístico, tanto amateurs como estudiantes y profesionales, con entre 1 y 45 años de estudio/práctica de artes gráficas, provenientes de la importante comunidad de artistas marplatenses; debiéndose la cantidad reducida del grupo experimental a la especificidad de la población a estudiar.

Se tomó como criterio de selección de la muestra a mayores de 18 años del partido de General Pueyrredón, con entrenamiento artístico y sin él. La muestra del grupo experimental se seleccionó utilizando un cuestionario donde los voluntarios detallen sus conocimientos y formación en el área.

Se obtuvo en todos los casos el consentimiento informado de aquellos voluntarios a los que se administró el instrumento, garantizando el derecho a decidir participar con total autonomía, y la total confidencialidad de los datos recabados por este medio (Vaquerizo-Madrid et al., 2004).

Instrumentos Utilizados:

- Cuestionario autoadministrado que recaba edad, conocimientos de dibujo, nivel de profesionalización (profesional / estudiante / artista por hobby), años de estudio, y tipo de formación artística (formal y/o informal).
- Test de Figura Humana (Goodenough, 1926) para comparar en éste la aparición de determinados indicadores formales y de contenido entre los dos grupos, y si se presentan diferencias en la cantidad o presentación de éstos.

Administración:

Los voluntarios realizaron en primer lugar el cuestionario autoadministrado que indaga los conocimientos de dibujo del sujeto.

Luego se administró el Test de Figura Humana de Goodenough, siguiendo los lineamientos teóricos y prácticos del test (Machover, 1963; Hammer, 1980; Koppitz, 1984; García Arzeno, 1993; Veccia & Calzada, 2002; Vaquerizo-Madrid, Macías-Pingarrón & Márquez-Armenteros, 2004; Maladesky, 2008): en una superficie lisa, con iluminación suficiente, se entregó al sujeto un lápiz negro N°2 y una hoja en blanco de tamaño A4, sin renglones "ni otros trazos en el anverso o reverso" (García Arzeno, 1993) en forma vertical; solicitándosele que dibuje "una persona".

En forma aparte se registraron el tiempo de realización y los comentarios y la forma de proceder del sujeto (Machover, 1963). Las preguntas fueron respondidas de forma general para no inducir ("como quieras") (Machover, 1963; Hammer, 1980; Veccia & Calzada, 2002).

En los casos en que la persona hizo una figura de palotes, se pidió otra aclarando "lo más completa posible" (Maladesky, 2008).

Los gráficos se mantuvieron anónimos, y fueron evaluados en términos de presencia/ausencia o valor/forma de presentación, según corresponda, de determinados indicadores, sin tener en cuenta sus implicancias diagnósticas, o la convergencia/relaciones entre ellos.

Los indicadores fueron elegidos basados principalmente en los detallados por Hammer (1980) y Koppitz (1984), en función de la hipótesis de cuáles pueden presentar variaciones como resultado de el aprendizaje y/o entrenamiento artísticos. Estos se dividieron en pautas formales y de contenido, y son: *presión, trazo, tamaño, proporción, sombreado, transparencias* y ciertas *omisiones y distorsiones*. Además se añadieron otros indicadores que surgieron durante el proceso de evaluación de los gráficos, siendo éstos el *emplazamiento, completud, complejidad e integración*. Asimismo, se realizó una reseña cualitativa de otros indicadores que aparecieron raramente y por lo tanto no eran factibles de análisis estadístico (*agregados, presencia de suelo, detalles, estilización, movimiento*, algunas formas inusuales de respuesta a la tarea).

Definición de los Indicadores Considerados:

Pautas formales:

Se refiere a los aspectos estructurales: cómo *dibuja* el sujeto: cómo se expresa en la realización del gráfico, "el modo de organizar el mundo y representarlo en 'formas'" (Febbraio, 1999). Los movimientos expresivos están íntimamente relacionados "con las características y organización de la personalidad, los aspectos estructurales más estables y profundos junto a los más actuales y conscientes" (Celener, 2003), y con las pautas evolutivas y el desarrollo neuromotor, por lo que varían de acuerdo a la edad del sujeto (Febbraio, 1999).

Algunos autores consideran a las pautas formales más confiables que a las de contenido, ya que "son más fácilmente aislables y clasificables" (García Arzeno, 1993), y menos expuestas a control consciente (Musa, 2010).

Las pautas formales estudiadas son:

Tamaño:

Refiere al espacio que ocupa el dibujo en relación con la hoja (Celener, 2003; Musa, 2010).

En el uso del espacio, el sujeto revela cómo se representa su cuerpo en el ambiente, y cómo responde a las presiones de éste último (Celener, 2003; Hammer, 1980). Los dibujos de los niños pequeños tienden a ser grandes y desproporcionados, y a partir del desarrollo motriz se van haciendo más pequeños, bien proporcionados y reconocibles (Febbraio, 1999).

Puede ser:

- *grande*: más de $2/3$ de la hoja (Celener, 2003); incluyendo aquellos que llegan a los límites de la hoja o los sobrepasan (Febbraio, 1999).
- *medio*: el tamaño esperable, de $2/3$ a $1/3$ de la hoja.
- *pequeño*: menos de $1/3$ de hoja.

Emplazamiento:

Refiere al lugar de la hoja donde se elige plasmar el dibujo (Celener, 2003; Musa, 2010).

Donde la hoja en blanco aparece como un equivalente simbólico del espacio vital, el emplazamiento indica de qué manera se siente el sujeto en el ambiente, en relación al espacio y también al tiempo (Musa, 2010) y con qué recursos adaptativos cuenta (Celener, 2003; Musa, 2010). De allí que es

importante utilizar siempre el mismo tamaño de hoja, para ofrecer a todos los entrevistados el mismo espacio psicológico para organizarse (García Arzeno, 1993; Veccia & Calzada, 2002).

Progresivamente el emplazamiento se hace central como una manera más ordenada de realizar la tarea (Febbraio, 1999).

Se evaluó en dos dimensiones:

- *Horizontal*: el dibujo puede estar ubicado, del punto medio de la hoja, hacia la *derecha*, *centrado* o hacia la *izquierda*, este último reforzado con el acceso a la lecto-escritura, que en occidente comienza por la izquierda (Febbraio, 1999).

- *Vertical*: puede ser *inferior* (la mayor parte del dibujo ubicado de la mitad de la hoja hacia abajo), *central* o *superior* (de la mitad de la hoja hacia arriba) (Febbraio, 1999).

Compleitud, Complejidad e Integración: evaluados en términos de buena / regular / mala.

Compleitud refiere a que las figuras en el gráfico cuenten con todas sus partes esenciales (Musa, 2010).

Complejidad refiere a "la riqueza cualitativa de la expresión grafica" (Musa, 2010), la tendencia a una representación completa y detallada del

objeto, bien individualizado y diferenciado (Elkisch, 1970; citado en Veccia & Calzada, 2002). Es un "resultante del interjuego del nivel intelectual, rasgos de personalidad, momento evolutivo y conflictiva del sujeto" (Musa, 2010).

Integración implica el logro de una producción armónica, con equilibrada proporcionalidad y articulación fluida de las partes (Musa, 2010); donde los elementos están dibujados "en el lugar adecuado y en proporción y relación recíproca apropiadas", y "donde cada elemento es una parte indispensable del todo" (Elkisch, 1970; citado en García Arzeno, 1993). Supone un alto grado de maduración y capacidad de síntesis (Elkisch, 1970; citado en Veccia & Calzada, 2002)

Presión:

Es la "fuerza de apoyo que la mano imprime al lápiz" (Celener, 2003) y la profundidad de la marca que deja sobre la hoja (Musa, 2010).

Refiere al nivel energético con el que cuenta el sujeto para dar respuesta a las exigencias externas cotidianas y las tensiones psíquicas (Musa, 2010; Hammer, 1980), su vitalidad y grado de control de los impulsos (Febbraio, 1999). Es muy constante en cada persona, pero presenta gran variación entre los individuos (Hammer, 1980). Participan de ella funciones neuromotoras, el desarrollo de la inteligencia y aspectos emocionales (Febbraio, 1999).

Puede ser:

- *débil*: un trazo suave o casi imperceptible, de bajo nivel energético (Hammer, 1980; Febbraio, 1999; García Arzeno, 1993).
- *media*: un trazo definido y claro (Febbraio, 1999).
- *fuerte*: un trazo grueso, notorio, puede que marque la hoja del lado de atrás (Hammer, 1980; Febbraio, 1999; García Arzeno, 1993).

Trazo:

Es la forma en la que el lápiz marca la hoja. Se relaciona con el control que el sujeto ejerce sobre su conducta en general (Musa, 2010) y sobre el impulso básico al movimiento en particular (Febbraio, 1999).

Al comienzo es indiferenciado, y al crecer el niño aprende mejor control, y cómo utilizarlo para representar objetos de la realidad (Febbraio, 1999). El trazo discrimina dos áreas, por lo que se puede decir que en él "tiene sus marcas inaugurales la diferenciación yo / no-yo" (Musa, 2010).

Febbraio destaca que el trazo depende del grado de destreza del dibujante, para otorgarle al dibujo una cierta calidad plástica: "Las personas más diestras en los movimientos del lápiz lograrán una producción clara y estéticamente reconocible" (Febbraio, 1999).

Debido a la dificultad en evaluarlo holísticamente, se lo dividió en varias dimensiones a partir de lo detallado por Hammer (1980), que fueron evaluadas por separado.

- *Longitud*: líneas largas / cortas (Musa, 2010; García Arzeno, 1993; Machover, 1963; Hammer, 1980).
- *Continuidad*: líneas continuas (fluidas, constantes y firmes), o fragmentadas (quebradas, entrecortadas o interrumpidas) (Musa, 2010; Febbraio, 1999; García Arzeno, 1993; Machover, 1963; Hammer, 1980; Veccia & Calzada, 2002).
- *Tipo*: clasificadas en rectas / curvas / angulares o dentadas / circulares / mixtas (Musa, 2010; Febbraio, 1999; García Arzeno, 1993; Machover, 1963; Hammer, 1980; Veccia & Calzada, 2002).
- *Repasado* (presencia / ausencia): implica el trazo remarcado varias veces, que a veces puede verse por detrás de la hoja (Musa, 2010; Febbraio, 1999).
- *Falta de cierre* (presencia / ausencia): implica formas entreabiertas, con las líneas separadas entre sí, desconectadas (Febbraio, 1999; Hammer, 1980).

Proporcionalidad:

Consiste en “la relación de medidas armónicas entre las partes componentes de un todo” (Diccionario Enciclopédico de Arte y Arquitectura, 2011). Implica la integración correcta de varios elementos: “el espacio, el objeto” y su volumen, “la masa, la relación entre los objetos y el lugar en que se ubica el sujeto dentro del espacio perceptivo” (Celener, 2003). Fue evaluada en términos de buena / regular / mala.

Sombreado:

Evaluado en cuanto presencia / ausencia, refiere a la presencia en el dibujo de superficies “cubiertas con tintes más oscuros, puntos o líneas numerosas y próximas”, realizadas de forma repetida y continua (Celener, 2003).

El sombreado surge en etapas tempranas del desarrollo, generalmente utilizado como color, donde los objetos “no poseen volumen y siempre se realizan con luz permanente y total” (Celener, 2003). Recién a partir de la adolescencia comenzaría a cumplir un rol más complejo (Celener, 2003). Este sombreado es mencionado por Machover (1963) como "racional e intencionado, sublimando socialmente, [que] suele ser identificado por el sujeto como vestimenta o coloramiento"; es decir, identificado post-facto como color pero no planeado como tal desde el principio u originado en intencionalidad estética.

Celener diferencia el sombreado patológico de aquel que es un recurso plástico elaborado, aquel que aparece "directamente relacionado con el uso de la luz". Este tipo de sombreado funcional sirve para resaltar partes de la figura, insinuar tridimensionalidad - volumen, masa y profundidad de los objetos dibujados. Implica para el autor una "mayor discriminación de los matices de la realidad", y estaría relacionado con las emociones (Celener, 2003).

Para Wartegg (1955; citado en Celener, 2003) es un "indicador de riqueza de recursos internos", cuando está relacionado con la calidad estética del dibujo y las características propias del objeto graficado.

Según Celener (2003), es el sombreado que "no cumple con una función específicamente plástica" el que aparece como un elemento inadecuado.

Otros autores, sin embargo, lo consideran indefectiblemente como indicador de patología o conflicto, o "algún grado de emocionalidad especial" (Celener, 2003), en relación con el área del gráfico que presenta este tratamiento (Musa, 2010; Hammer, 1980; Machover, 1963).

Musa (2010) lo considera una forma de reparación, junto con las tachaduras, distorsiones y omisiones, que cuando aparece sería significativa. Para Koppitz (1984) es una manifestación de angustia, con el grado del sombreado relacionado con la intensidad de la angustia. La autora lo considera algo muy inusual a cualquier edad, y al sombreado en la cara

como “altamente significativo en todas las edades”. Machover (1963), por su parte, también lo considera indicios de ansiedad, y liberación de tensión psicomotora cuando es desordenado y febril.

Febbraio (1999) es más tajante: "La aparición de trazos entrecortados, difusos, sombreados, etc., son signos de conflicto o patologías físicas o psicológicas graves."

Transparencias:

También evaluado en términos de presencia / ausencia, refiere a partes superpuestas en el dibujo que son visibles al mismo tiempo, o de la aparición visible de elementos que se encontrarían en el interior del objeto. Una forma muy común de generación de transparencias en el DFH es la realización primero de un bosquejo o esqueleto de la figura, y luego de las vestimentas y detalles por encima.

Koppitz (1984) lo considera privilegio de los niños más inmaduros y concretistas, relacionándolo con inmadurez, impulsividad y conducta actuadora.

En el mismo sentido, Machover (1963) las considera “el tipo más patológico de expresión de conflicto”, el cual “revela el pensamiento ideoplástico y concreto de una mentalidad infantil y primitiva”. En el caso de adultos correspondería a una apreciación deficiente: cuando se limita a un

área se referiría a esa parte, y “cuando afecta la totalidad el dibujo, hay que pensar en un grave y profundo trastorno de la apreciación, que si no coincide con el CI o los antecedentes culturales del sujeto, puede ser indicio de esquizofrenia”.

Pautas de contenido:

Refieren a “qué expresa un sujeto en sus dibujos” (Febbraio, 1999); la manera especial en que cada sujeto aborda la temática de sus producciones gráficas, lo que destaca u omite (Veccia & Calzada, 2002; Febbraio, 1999). Estos elementos están más expuestos que las pautas formales al control consciente del sujeto que dibuja (Musa, 2010).

Expresa los conflictos del examinado, sus defensas, situaciones intrapsíquicas respecto a sí mismo y los demás (Hammer, 1980; Veccia & Calzada, 2002; Febbraio, 1999); con las diferentes partes de la figura relacionadas a distintas partes de la vida interior de un sujeto (Febbraio, 1999).

Se utilizó como base la lista de indicadores emocionales de Koppitz (1984), divididos en:

- *Distorsiones*: pueden ser señal tanto de ignorancia o patología, como de énfasis intencional (Naumburg, 1955). Se consideraron, en forma de presencia / ausencia: extrema asimetría de las extremidades,

ojos bizcos o vacíos, presencia de dientes, brazos o piernas juntas, manos grandes o cortadas, desproporción cabeza / cuerpo, dibujo de monstruos, presencia de nubes / lluvia / nieve y presencia de genitales.

- *Omisiones*: sugieren conflictos en el examinado relacionados con las partes omitidas (Hammer, 1980). Se consideraron, en forma de presencia / ausencia, omisión de: ojos (total o sólo de las pupilas), nariz, boca, cuerpo o brazos, piernas, pies o manos, y ropa.

- *Agregados*: elementos no esperables, o poco comunes, que no están presentes en la mayor parte de los gráficos.

Análisis Estadístico

En función de indagar si existe una influencia de los conocimientos y entrenamiento del dibujo como disciplina artística sobre la producción de los tests gráficos, se compararon las producciones en el DFH de los dos grupos, evaluando de forma estadística las diferencias entre ambos en cuanto a la aparición o no de cada indicador, así como la significatividad estadística de cada una de estas diferencias.

El tratamiento estadístico de los datos se realizó mediante el programa de estadística para Psicología S.P.S.S., Microsoft Excel, y la Calculadora de Significancia de Diferencias entre Proporciones y Medias de Netquest.

Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en varios de los indicadores estudiados. A continuación se desarrollarán los hallazgos respecto a cada indicador considerado:

Datos del grupo:

El grupo de artistas está conformado en su mayor parte por aficionados (52.4%), seguido de estudiantes (33.3%), con los artistas profesionales conformando la parte menor (14.3%). Es notorio que menos de la mitad de los artistas de nuestra comunidad son o aspiran a una carrera profesional en el área. La mayoría de ellos ha tenido educación tanto formal como informal,

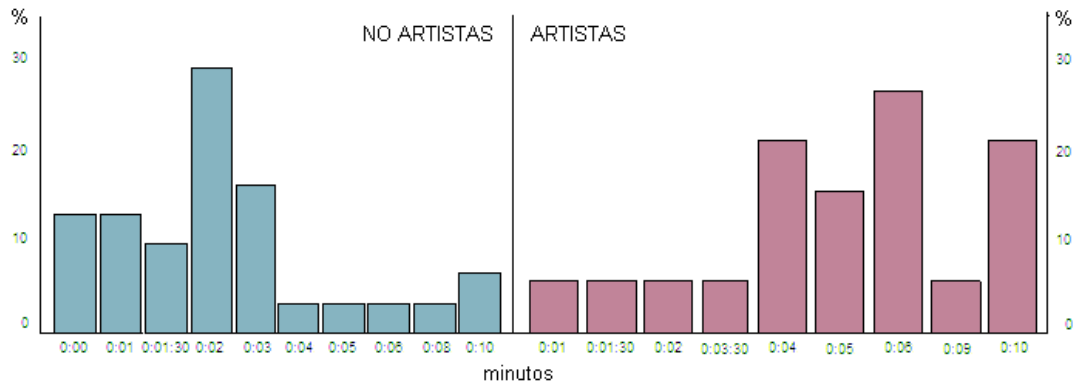
y un promedio de 11,05 años de estudio y práctica artística; con ajuste a un único caso extremo (45 años de práctica), el promedio sería de 8.9 años.

Tiempo de realización:

En ambos grupos la llevo la realización del gráfico llevó entre 1 (18.5% GC / 4.8% GE) y 10 minutos (7.4% GC / 19% GE).

El tiempo medio de realización varió significativamente: en los sujetos de la población general la media fue de 3:06 (S=2:33), mientras que entre los artistas los tiempos de realización fueron generalmente más largos, con una media de 5:37 (S= 2:47). A su vez, los valores en los sujetos sin entrenamiento se agruparon mayormente en el rango de tiempos menores, con el 87% de los sujetos realizando el dibujo en 5 min. o menos, mientras que entre los artistas solo el 52.4% completaron los gráficos en ese rango de tiempo; la mayor parte de la producción de los artistas se encuentra en el rango de tiempos medios, entre los 4 y 6 minutos (57.1%), con otro grupo en el tiempo máximo (23.8%).

El tiempo más común entre la población general fue de 2 minutos (33.3%), y el 50% de la muestra realizó los gráficos en entre 1 y 2 minutos; mientras tanto entre los artistas éste fue de 6 minutos (23.8%), y el 50% se ubicó entre 1 y 5 minutos.



Pautas formales:

- *Tamaño:* se encontró una marcada diferencia en el tamaño preferencial de los dibujos entre los dos grupos: en el grupo control aparece la misma proporción (45.2%) de dibujos de tamaño pequeño (1/3 de la hoja o menos) y mediano (entre 1/3 y 1/2 del espacio disponible), con muy pocos dibujos de tamaño grande (9.7%)

Por otro lado en el grupo de artistas el tamaño más común es claramente el mediano, presente en más de la mitad de los casos (61.9%), seguido del grande (33.3%); *el tamaño pequeño solo apareció en el 4.8% de los casos, una diferencia estadísticamente significativa entre los dos grupos.*

A su vez, *dibujos de tamaño mediano y grande* forman en conjunto el 95.2% de la producción del grupo experimental, y sólo el 54.9% de los dibujos de personas sin entrenamiento artístico, una diferencia también significativa.

- *Emplazamiento:* los grupos casi no presentan diferencias.
 - Vertical: Ambos grupos presentan mayoritariamente una disposición central, levemente favorecida por el grupo experimental (52.4% contra 45.2%), seguida por la superior (en casi idénticos valores de 33.3% / 32.3%) y por último inferior (14.3% en artistas, frente al 22.6%).
 - Horizontal: ambos grupos presentan una disposición mayoritariamente central, levemente mayor en el grupo experimental (71.4% frente al 64.5%). Donde se observa una leve diferencia es en el emplazamiento izquierda/derecha, donde el grupo sin entrenamiento artístico favorece el lado izquierdo (29%, con el 6.5% en el derecho), mientras que en el grupo experimental ambos se presentan en un 14.3% de los casos.

En este indicador se observa un posible mayor control en quienes han aprendido a dibujar, y una menor influencia del aprendizaje escolar (lo cual ha sido asociado a la tendencia a comenzar por la izquierda cualquier trabajo en la población en general), pero las diferencias no son estadísticamente significativas.

- *Compleitud:* no se observaron gráficos con mala completud, lo cual es esperable en los adultos normales. En ambos grupos fue mayoritariamente buena, pero se observó que *el grupo control tuvo un*

rendimiento significativamente superior en este indicador: un 83.9% “buena”, frente al 61.9% del grupo experimental. Se presentaron varios casos en los artistas de dibujos de medio cuerpo, pero algunos fueron considerados “buena” y otros “regular” en base a otras omisiones.

- *Complejidad:* Se encontró una diferencia significativa importante en los dibujos de ambos grupos: el grupo experimental presenta alta complejidad en mucha mayor proporción (76.2%) que regular (19%) o mala (4.8%). Los sujetos sin entrenamiento artístico, por el contrario, presentan igual proporción de alta y baja complejidad, y menor de regular (41.9% frente al 16.1%), *siendo estadísticamente significativa la diferencia entre los valores de alta y baja complejidad.*

- *Integración:* Ambos grupos presentan en general buena integración, como es esperable en adultos normales. El grupo experimental presenta un caso (4.8%) de integración regular, mientras que esta proporción en los sujetos sin entrenamiento artístico es del 16%. Estos últimos no realizaron dibujos de integración pobre, lo cual sí apareció en los artistas en un 9.5% (2 casos).

- *Presión:* se encontraron ciertas diferencias entre los grupos, aunque no estadísticamente significativas. En los sujetos sin entrenamiento artístico la mayor parte de los gráficos presentan presión fuerte (51.6%), seguida de débil (29%) y finalmente media (19.4%); en el grupo de artistas, por otro lado, la presión débil (42.9%) es más común que la media y fuerte (28.6% cada una), y se observa además una distribución más homogénea de los puntajes.

- *Trazo:*

- *Largo:* casi sin diferencias, ambos grupos favorecen levemente las líneas largas sobre las cortas (51% / 48% en el GC frente al 57.1% / 42.9% GE).

- *Continuidad:* casi sin diferencias, en ambos grupos aparece en mayor proporción la línea fragmentada que la continua, con los artistas utilizándolas en un 71.4 % frente al 61% del adulto en general.

- *Tipo (recto / curvo / angular o dentado / circular / mixto):* en este indicador se ven claramente tendencias invertidas en los dos grupos: los artistas presentan mayormente líneas curvas (66.7%), con mixtas un 19% y rectas un 14.3%; mientras que la población sin entrenamiento presenta una predominancia del trazo recto (51.6%), con mixtas el 25.8% y curvas 22.6% de los casos. *Las diferencias*

en los valores de líneas rectas y curvas son estadísticamente significativas.

No se presentaron líneas angulares/dentadas o circulares.

- *Repasado*: presente en ambos grupos, se encuentra un poco más en el grupo experimental (66.7% vs. 51.6%), pero no de forma significativa.
- *Falta de cierre*: mayormente ausente en ambos grupos, en casi igual proporción (61.9% ausente en GE frente al 67.7% en GC).
- *Proporción*: se encontró una diferencia significativa entre los dos grupos: en el caso de los artistas sólo dos dibujos (9.5%) estuvieron mal proporcionados, mientras que en el grupo control el 45% de los gráficos tuvieron mala proporción.
- *Sombreado*: se encontró una significativa diferencia entre los grupos, con este indicador presente en el 61.9% de los gráficos de artistas, en su gran mayoría de forma consistente a una fuente de luz, frente al 32.3% de los sujetos sin entrenamiento, en valores que aparecen casi invertidos.

En cuanto a los tipos de sombreado, se observó el uso de sombreado como color, y para dar volumen en el cuerpo; en la cara, cuello, y rasgos faciales (sólo en los artistas), en el pelo, arrugas de la ropa, y otras partes del cuerpo, y como sombra en el suelo.

- *Transparencias*: de la misma manera que ocurrió con el sombreado, se encontraron diferencias significativas, con el 66.7% de los dibujos de artistas presentando transparencias, frente a solo el 38.7% de los sujetos sin entrenamiento artístico.

Asimismo se encontraron diferencias en la forma de aparición de este indicador. En general podemos distinguir dos tipos de transparencias (Alvarez, & Maggio, 2011): aquellas relacionadas con la construcción de la figura, y las relacionadas con el orden de dibujo (dibujar una parte del cuerpo y después superponer otra, en general por error). Las primeras se realizan en trazo suave y atraviesan todo el dibujo, y corresponden en los artistas a esquemas base que se borran en el entintado (y algunas técnicas llaman a realizar esta etapa con color, para luego eliminarlas digitalmente).

En el grupo experimental las transparencias eran mayormente líneas de construcción del tipo "esqueleto" o "bloques", y en menor medida músculos y otras marcas anatómicas, incluyendo un caso de todo el cuerpo desnudo bajo ropa. Las líneas de construcción de la cabeza

aparecen en casi todos los casos de transparencias en artistas, pero solo en 2 casos del grupo control. Otras marcas de construcción que aparecen, aunque en menor medida, son la línea de los hombros, las articulaciones, la caja torácica y las caderas.

En los sujetos sin entrenamiento artístico, por el contrario, las transparencias fueron sobre todo del segundo tipo, y se dieron de forma menos sistemática, con la superposición de la cabeza y el pelo, y brazos o piernas bajo la ropa las más comunes. También aparecen varios casos donde la línea del suelo atraviesa las piernas / pies de la figura.

Pautas de contenido:

- *Distorsiones:* evaluadas en términos de presencia / ausencia:
 - Dos indicadores, *nubes, lluvia o nieve y presencia de genitales*, no aparecieron en ningún caso.
 - *Extrema asimetría de las extremidades:* mayormente ausente en ambos grupos (9,5% artistas / 22,6% control, una diferencia no significativa).
 - *Ojos bizcos o vacíos:* se consideraron para la puntuación tanto la presencia de ojos bizcos como de ojos vacíos, es decir sin pupilas ni relleno. Los primeros no aparecieron en ningún caso. Los ojos vacíos aparecen en pocos casos en general, levemente más en el

grupo experimental (14.3% contra 9.7%). Un detalle cualitativo que notamos es que los ojos aparecieron mayormente como círculos rellenos en los sujetos sin entrenamiento artístico, mientras que los artistas son más propensos a dibujarlos con párpados y globo ocular / iris / pupila diferenciados.

- *Presencia de dientes*: ausente en los sujetos sin entrenamiento artístico, se encontraron en los artistas pero en pocos casos a un nivel no significativo (9.5%).

- *Brazos o piernas juntas*: aparecen en una baja proporción en ambos grupos, levemente superior en el sujetos sin entrenamiento artístico (29% frente a 14.3%).

- *Manos grandes o cortadas*: no se consideraron como manos cortadas aquellas que estaban deliberadamente ocultas o incompletas, sino solo aquellas que no aparecían aunque tendrían que haber sido visibles. Manos grandes no se encontraron en ningún caso; y manos cortadas aparecieron muy raramente: 1 caso en los sujetos sin entrenamiento artístico (3.2%) y 2 en el experimental (9.5%), y en ningún caso la distorsión estaba claramente definida.

- *Desproporción cabeza / cuerpo*: encontrado en baja proporción en ambos grupos, aunque esta fue levemente superior en el grupo experimental (28.6% artistas / 25.8% no artistas). Como fue mencionado, Naumburg (1955) señala que “ejemplos tanto modernos

como antiguos” indican que las distorsiones en los dibujos pueden deberse a una intención de énfasis, como imágenes simbólicas, universalmente válidas a pesar de no ser representaciones literales.

- *Monstruos*: el caso de este indicador fue interesante, ya que no apareció en ningún dibujo de los sujetos sin entrenamiento artístico, y sí en uno del grupo de artistas: una figura claramente no humana.

En éste único caso, el sujeto construye la estructura de la figura, y después repasa el contorno. Es difícil ver la diferencia entre sombreado y repasado. Menciona que es escultor, más que ilustrador, al tiempo que trabaja insistentemente los bordes de la figura para dar tridimensión, de una manera consistente con la forma de trabajo señalada por Loomis (1943). La figura final es un cuerpo de androide / muñeco, sin cara salvo por los ojos vacíos. Se pide nombre y edad ("Arlequín, 2 años"), con lo que se constata el carácter no humano de la figura.

- *Omisiones*:

- *Ojos*: evaluados en términos de presencia de ojos / omisión total / omisión de pupilas. Se encontró una leve diferencia, no significativa, entre los grupos: en los participantes sin entrenamiento artístico no hubo omisión total, y un 9.7% omitieron las pupilas,

mientras que en los dibujantes se presentó 1 caso de omisión total (4.8%) y 3 de pupilas (14.3%).

- *Nariz*: omisión *presente de una manera significativamente mayor en los artistas*, con un 19%, frente al 3.2% de los sujetos sin entrenamiento artístico.
- *Boca*: la diferencia entre los grupos *también es significativa* en este indicador, el cual no aparece en el sujetos sin entrenamiento artístico, y sí entre los artistas un 14.3% de los casos.
- *Cuerpo*: no omitido en la producción de ningún sujeto.
- *Brazos*: no omitidos en la producción de ningún sujeto.
- *Piernas*: se halló *una diferencia significativa entre los dos grupos*: ausente en el grupo control, este indicador aparece en el experimental en el 23.8% de los casos, en los que el artista dibuja medio cuerpo.
- *Ropa*: la diferencia es leve y no significativa; esta omisión no aparece en ningún dibujo del grupo sin entrenamiento artístico, y sí en dos gráficos del grupo experimental, que corresponden a una figura no humana, y a una representación anatómica humana sin rasgos faciales.
- *Pies o manos*: este indicador fue evaluado en cuanto omisión de *manos, pies, y dedos de la mano*, tanto si se omitía *uno o más de uno* de ellos. Aquí se observaron notorias diferencias: entre los artistas

se presentaron una mayor cantidad de omisiones, tanto en cada sub-ítem como en general. En los sujetos sin entrenamiento artístico el elemento más omitido fueron los dedos de la mano (19.4%), seguido de las manos en su totalidad (16.15), mientras que la gran mayoría (64.5% de los dibujos) no presentaron omisión alguna en este ítem. Por otro lado, en el grupo de dibujantes las omisiones fueron más comunes, y solo el 23.8% de los gráficos no contiene ninguna en este ítem. Lo más omitido fueron las manos en su totalidad, con un 42.9% de los artistas elidiendo al menos una de ellas, seguido por los pies (33.3%) y los dedos (23.8%). En *ausencia de omisiones*, omisión de *pies* y de *manos*, las diferencias probaron ser estadísticamente significativas. As su vez, el 23.8% de los artistas omitieron más de un ítem, mientras que ninguna personas sin entrenamiento lo hizo.

<u>Omisiones:</u>	Manos	Dedos en la mano	Pies	Ninguno	Más de uno
Artistas	42.9	23.8	33.3	23.8	23.8
No artistas	16.1	19.4	0	64	0

Otros indicadores:

Por otro lado, se encontraron otros indicadores y elementos de los gráficos que, debido a su escasa aparición o a la falta de sistematización de ellos en la literatura específica, se evaluaron de manera holística y cualitativa:

- *Agregados:* elementos que no forman parte de lo común o lo mínimo para considerar la figura humana como completa.

- *Cejas:* estuvieron presentes en casi todos los dibujos de artistas, pero muy poco en el grupo control.

- *Pestañas:* es un agregado más común en el grupo control, aunque puede tener que ver con el género de las figuras graficadas, lo cual no fue tabulado.

- *En boca:* la barbilla es un agregado frecuente entre los artistas. Labios demarcados aparecieron muy comúnmente en el grupo representante de la población general, pero casi nada en los artistas.

- Los dibujos de los artistas presentaron gran variedad de elementos que dan especificidad a cada dibujo, cada uno sólo presente en la producción de uno o dos sujetos (bigote o barba, dientes, marcas de sonrojo, nuez de adán, pómulos, pecas). Las orejas visibles también fueron provincia exclusiva de los artistas.

- *Cuerpo*: se observó busto en figuras femeninas y músculos en las masculinas (en el grupo control el primero no aparece, y el segundo solo en un caso). Los artistas remarcaron en varios casos las clavículas, y los no artistas, las rodillas. En este grupo hubo casos de dedos de más en las manos.
- *Ropa y accesorios*: la presencia de accesorios / peinados es igual en los dos grupos. Las arrugas en la ropa, por otro lado, solo se presentan en dibujos de artistas.
- *Objetos*: ningún gráfico del grupo control presentó ambiente más allá del suelo (detallado más adelante), mientras que dos artistas incluyeron una mesa con objetos adecuados (lápiz y papel / vaso).
- *Detalles*: pueden ser excesivos, numerosos, pocos o ninguno; adecuados o inadecuados (Hammer, 1980).

En general los detalles presentes eran adecuados. En el grupo control, el 35,4% realizó buenos detalles, y el 45,1% realizó figuras con poco o nada de detalle, mientras que los artistas cuyos dibujos presentan una escasez de detalles son muy pocos (14,3%). Los detalles en la ropa aparecen en casi la mitad de los no artistas, mientras que en los artistas aparecen menos (38%).

Casi todos los gráficos de personas sin entrenamiento presentan algún elemento mal integrado, esbozado, faltante o pobre, lo cual ocurre sólo en pocos casos de artistas. Los artistas presentan lenguaje corporal y rostros expresivos en cantidad mayor.

- *Movimiento*: no se observó en los dibujos de personas sin entrenamiento, y sí en 1/3 de los artistas.

Casi todos los dibujos de figuras humanas sugieren algún grado de dinamismo, de tensión kinestésica, que puede ir de la rigidez a la extrema movilidad (Hammer, 1980; Febbraio, 1999). Pero dibujar la verdadera "sensación" de una figura en movimiento, de plasticidad y vitalidad, a partir de detalles como pliegues de la ropa, posturas corporales, etc.; aparece sólo de forma ocasional (Musa, 2010; Hammer, 1980; Febbraio, 1999; Celener, 2003). Es un logro evolucionado, que no aparece en los dibujos de los niños (Musa, 2010; Celener, 2003), sino que se logra con los años, y "sólo está dado por personas con tendencias estéticas y pictóricas fuertes" (Febbraio, 1999).

- *Estilización*: aunque distintos tipos de estilización (figurín, diseño de personaje, "chibi", caricatura, anime) surgieron en algunos gráficos, no se encontró de forma numéricamente consistente por el tamaño reducido de la muestra.

- Otros:
 - *Piden goma y giran hoja*: cada uno de estos fenómenos se presentó en el 19% de artistas y el 3,2% de no artistas.
 - *Figura de palotes o estereotipada* sólo aparece en el grupo control (4 casos). Únicamente en el grupo experimental se observaron figuras no humanas (un “Arlequín” y otra esbozo sin cara), así como un caso que dibuja al entrevistador.
 - La *presencia de línea suelo* fue muy común en ambos grupos, con mayor presencia en el grupo control (41,9% frente al 38%).

Conclusiones

El presente estudio arrojó como resultado la existencia de diferencias estadísticamente significativas en la proporción de presencia / ausencia y formas de aparición de varios de los indicadores estudiados; a partir de esto, podemos concluir que *los conocimientos, habilidad o entrenamiento en dibujo artístico de un sujeto, influyen sobre su producción en un test gráfico.*

En primer lugar, se encontraron diferencias importantes en el *tiempo de realización del gráfico*. Se puede observar claramente que los artistas tardan más en su producción; esto puede relacionarse a su inclusión de mayores detalles, al tiempo de construcción de las figuras, su pose, proporción, etc. A su vez, entre los artistas se observa una distribución más diferenciada de los tiempos, mostrando que cada uno tarda más o menos según su forma personal de trabajo.

Consecutivamente se pudo observar que las modificaciones que el entrenamiento en dibujo produce en las habilidades gráficas del individuo, resultan en diferencias significativas en los *aspectos formales* del gráfico.

En el uso del *tamaño* se puede observar el resultado del entrenamiento artístico, desde el mayor control del uso del espacio, una presentación más homogénea (a diferencia de la más variada del grupo control), y la mayor

seguridad al ocupar todo el espacio disponible, y la mayor oportunidad para incluir detalles que significan los tamaños más grandes.

La *completud* de los gráficos de artistas fue significativamente menor a la de la población en general. Esto se relaciona a lo mencionado anteriormente, por ejemplo por Pain & Jarreau (1994), de que los artistas abstraen, y sólo dibujan lo que les interesa, lo que es relevante para el sentido que quieren transmitir. Pueden faltar partes esenciales, pero se compensa en abundancia de detalles.

El estudio corrobora la hipótesis de que los dibujos de los artistas tendrán mayor *complejidad* que los de la población en general. A partir de una mayor atención a los detalles, elementos no esenciales para el concepto de "persona" en el sujeto promedio aparecen como esperables o comunes en la imagen de "persona" que presenta un artista.

En cuanto al *tipo de línea*, los artistas presentan mayormente líneas curvas, y las líneas rectas son poco usadas. Consideramos que esto se debe al trabajo de los artistas con la línea de movimiento o línea de acción: "una línea que muestra la forma, la fuerza y la dirección del movimiento de la figura" (Hannaway, 2011), que se usa como la guía inicial en la ilustración hasta el punto en que se suelen distorsionar las formas del cuerpo para acentuarla, en una práctica conocida como "pushing the poses".

También en la poca prevalencia de *desproporción* en general en las personas con entrenamiento en dibujo frente a la gran presencia de este

indicador en el grupo general, se corrobora una de las hipótesis iniciales. Aquí se observa claramente el resultado del aprendizaje, dado que las correctas proporciones de la figura humana son una de las primeras cosas que se aprenden, y una de las que más se estudian.

Por otro lado, en el caso particular de la *desproporción cabeza / cuerpo*, observamos cierta influencia de determinados estilos de dibujo (cartoon / anime) en el grupo experimental, pero en una razón estadísticamente menor de lo esperado. Esto puede deberse al tamaño reducido de la muestra, y queda abierto a futuras investigaciones.

Los datos también corroboran la importante hipótesis de que tanto sombreado como transparencias aparecerían más en los artistas que en los sujetos en general.

En cuanto al *sombreado*, la profunda diferencia encontrada apoya la hipótesis de que el aprendizaje influye grandemente en un indicador a menudo considerado como patológico. Como fue mencionado anteriormente, llega un punto en que, debido al funcionamiento de la luz / sombra en la percepción visual de los sólidos, la línea no es suficiente para transmitir las sensaciones de tridimensión y profundidad que un artista busca dar a su obra. Este es un claro ejemplo de que los indicadores presentes en un gráfico específico sólo pueden leerse adecuadamente en relación a ese caso singular.

Asimismo se observan diferencias al analizar el tipo de sombreado. En los artistas es mayormente consistente con fuente de luz, lo cual no aparece en la población general; este es un recurso complejo que implica ya un detenerse a considerar racionalmente el funcionamiento de la luz y la sombra, ya un aprendizaje y práctica tales que permiten al artista reproducirlo casi automáticamente, “de memoria”, si se quiere.

Otro recurso de utilización exclusiva de los artistas es el sombreado de los bordes externos de la figura, que insinúa volumen y tridimensión; éste aparece en casi todos los casos en que este indicador está presente en los artistas, pero en ninguno del grupo control.

En el único caso en que el grupo control se acerca al grupo experimental en este indicador es en el uso del sombreado como color, aquel que Celener (2003) identifica como un recurso que surge en etapas tempranas del desarrollo.

La diferencia en las *transparencias* también apoya la mencionada hipótesis: la mayor parte de los artistas aprende a trabajar desde la construcción de las figuras, en un trabajo “de adentro hacia afuera”: ya sea desde el esqueleto y la musculatura, (lo cual involucra el estudio de anatomía humana), o desde de una estructura hecha de formas geométricas básicas, refinadas luego en silueta, detalles del cuerpo, y finalmente vestimenta (Loomis, 1943; Smith, 2010; "Figure Drawing", 2016). De los dos tipos de transparencias que pueden encontrarse (aquellas relacionadas con el orden de dibujo, y las que resultan del proceso de construcción), éstas

últimas normalmente se borran en el entintado, o se eliminan luego digitalmente. La imposibilidad de usar goma de borrar hace que se observen los pasos en la elaboración del dibujo, que no deberían confundirse con transparencias de significación clínica.

En particular, vemos que las líneas de construcción de la cabeza aparecen en casi todos los casos de transparencias en artistas: son necesarias para la correcta ubicación de los rasgos faciales, y la cabeza es usada en general como la medida para calcular la proporción del resto del cuerpo (Loomis, 1943).

En cuanto a los *aspectos de contenido*, las diferencias entre ambos grupos se dieron en menos indicadores de lo esperado. Sin embargo, esto corrobora la hipótesis de que la adquisición de información y conocimientos acerca de los objetos que ilustra y de cómo ilustrarlos, afecta la aparición de ciertos indicadores.

Las omisiones de *nariz y boca* fueron ambas significativas. No pudimos observar que la primera coincidiera con un estilo en particular (cartoon, anime, etc.), debido a la reducida muestra de artistas, pero podemos hipotetizar que es un elemento de estilización común a varios.

Las omisiones de *piernas* se relacionan, tal como en el caso de la completud, con la posibilidad de abstracción del artista, el cual no necesita dibujar la persona en toda su extensión, y en cambio pone el acento en los

detalles de vestimenta, postura, etc. De acuerdo a Celener (2003), el dibujo de medio cuerpo es una estrategia deliberada que el artista puede utilizar para poner "el acento en una parte de la figura para darle realce y cercanía", y se utiliza en particular en relación al rostro, el cual expresa las emociones, y las manos, las cuales representan "la fuerza, el trabajo, el poder, los logros y los deseos" (Celener, 2003).

Las *manos* y los *pies* por su parte representan los "instrumentos que posee el yo para accionar en la realidad" (Celener, 2003), las partes del cuerpo que hacen cosas y establecen contacto (Hammer, 1980). Las manos, en particular, son tradicionalmente las partes del cuerpo más difíciles de dibujar con exactitud, por lo que tiene sentido que los artistas, más preocupados por la calidad técnica de sus ilustraciones, eviten dibujarlas. Las omisiones de pies, por su parte, encuentran gran superposición con el dibujo de medio cuerpo analizado anteriormente, y podemos asumir que provienen de la misma fuente.

Es de particular interés el caso de dibujo *de monstruos / figuras no humanas*. Consideramos que este caso destaca cómo la habilidad artística no oculta completamente las manifestaciones idiosincrásicas de indicadores con significatividad diagnóstica, no impidiendo la utilización de este test en artistas siempre que se tomen en cuenta las diferencias en la prevalencia de los indicadores, y los conocimientos de arte se tomen en cuenta como un al momento de analizar el gráfico.

Como mencionamos anteriormente , la capacidad de ver y la capacidad de dibujar en forma realista son dos procesos diferenciados, ya que "de modo inconsciente y automático corregimos las imágenes impresas en nuestras retinas " (Gardner, 1982).

Asimismo, como detallan Pain & Jarreau, (1994) en cada obra el artista condensa gran parte de su vida "bajo la forma de una constelación de signos", los cuales "forman parte del dialogo que el artista mantiene con la producción de su época": se trata 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), que pueden tener un carácter universal, cultural, o ligado exclusivamente a la experiencia o el inconsciente del sujeto (Álvarez, 1997).

Así es que en la evaluación de los tests gráficos, se debe tener en cuenta la formación específica y el entrenamiento, pero evaluándose la subjetividad; esto no pierde la posibilidad de leer lo idiosincrático de cada sujeto.

Por otro lado, se pudieron encontrar una serie de diferencias no significativas, pero sugerentes:

Si consideramos como indicador sólo la falta de *integración* de las partes del dibujo, no hay diferencia significativa entre los dos grupos, pero se llega muy cerca si consideramos la calidad de la integración de las partes del gráfico. La integración pobre apareció en los artistas en 2 casos, pero uno de ellos es una caricatura en un estilo muy particular. La muestra reducida implica una alta influencia de outliers en la proporción final, por lo cual debería evaluarse con más casos en grupo experimental

La mayor presencia de *línea fragmentada* sobre *continua* contradice la afirmación de Febbraio (1999) de que el adulto "alcanza la posibilidad de mantener un trazo firme y constante, capaz de darle la dirección elegida conscientemente", y de que el trazo fragmentado estaría entre los "signos de conflicto o patologías físicas o psicológicas graves"; la misma cantidad de adultos en ambos grupos realizaron líneas de uno y otro tipo, con leves diferencias que pueden asignarse al aprendizaje.

A su vez, el favorecer la menor *presión* de los artistas puede considerarse efecto del aprendizaje, ya que la presión fuerte deja marcas en la hoja y dificulta el borrado y corrección, y los artistas trabajan en "capas" (línea de movimiento, estructura, anatomía, vestimenta) y las líneas muy definidas iniciales dificultan la visibilidad de las posteriores. En los sujetos sin entrenamiento artístico vemos puntajes más divididos, lo cual tendría más que ver con la expresión de personalidad.

Los *brazos juntos* aparecen en proporción levemente superior en sujetos sin entrenamiento artístico, lo cual podría ser atribuido a un menor uso de postura definida de las figuras entre las personas sin entrenamiento, dado que las posturas más naturales y visualmente interesantes implican asimetría.

Por último, elaboramos las conclusiones que podemos derivar del análisis de los agregados y otros elementos observados cualitativamente:

Los labios demarcados aparecieron muy comúnmente en el grupo representante de la población general, pero casi nada en los artistas, y algo similar ocurre con las pestañas. Aquí vemos como el aprendizaje de formas de estilización y modalidades de ejecución estandarizadas afecta también (aunque en menor medida) a la población en general: podemos decir que tanto labios como pestañas son formas simbólicas, casi con valor de signo, de representar femineidad, lo cual los artistas suplen con diseños más complejos, detalles y el manejo de la anatomía.

En cuanto a los detalles, los dibujos de los artistas presentaron gran variedad de elementos que dan especificidad a cada dibujo (bigote o barba, dientes, marcas de sonrojo, nuez de adán, pómulos, pecas, orejas), cada uno presente en sólo uno o dos dibujos; así como las clavículas, dado que sirven para ubicar la correcta postura de los hombros en la construcción de la figura.

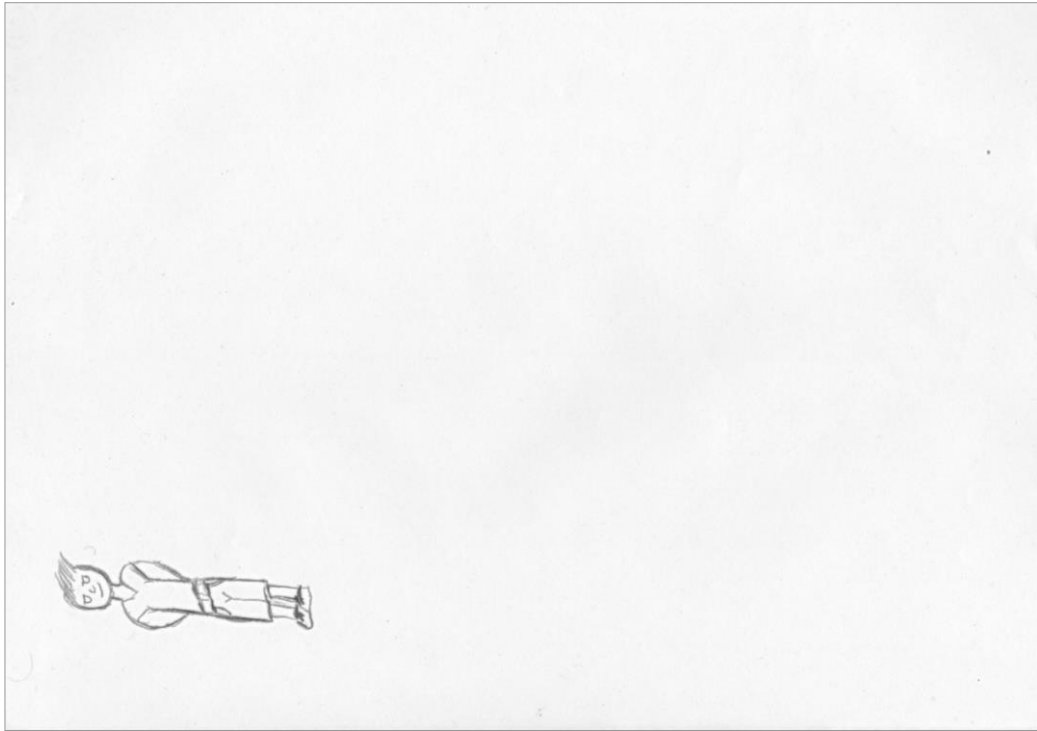
Las arrugas en la ropa, por otro lado, solo se presentan en dibujos de artistas; el manejo del movimiento de las telas es complejo y requiere estudio y práctica.

Dicho esto, consideramos al mismo tiempo importante destacar que estos hallazgos no niegan que lo singular o idiosincrático de cada individuo pueda evaluarse a partir de su producción en un test gráfico. Mas allá de lo aprendido y lo ejercitado, los contenidos de la subjetividad siguen apareciendo, sea el sujeto artista o no. Tanto los numerosos indicadores que no presentaron diferencias significativas entre los dos grupos, como casos particulares como el del dibujo de monstruos / figuras no humanas, corroboran que la habilidad o entrenamiento artísticos no ocultan las manifestaciones características del sujeto, o bloquean la presentación de indicadores con significatividad diagnóstica.

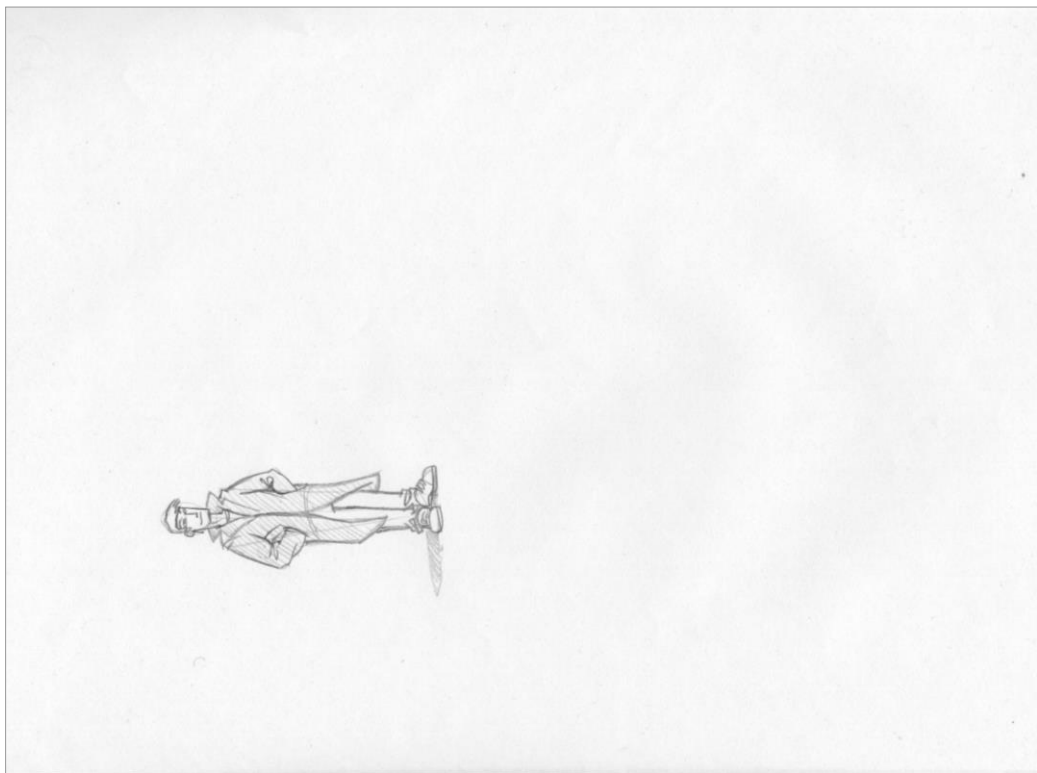
Como destaca Hammer (1980), el entrenamiento y habilidad artísticos permiten aumentar la capacidad de autoexpresión gráfica, y entre los artistas evaluados también se observa como los mismos indicadores se presentan en configuraciones distintas, y conforman entidades diferenciadas en su relación con el gráfico como un todo.

Ilustramos esto con tres pares de DFH (presentados a continuación):

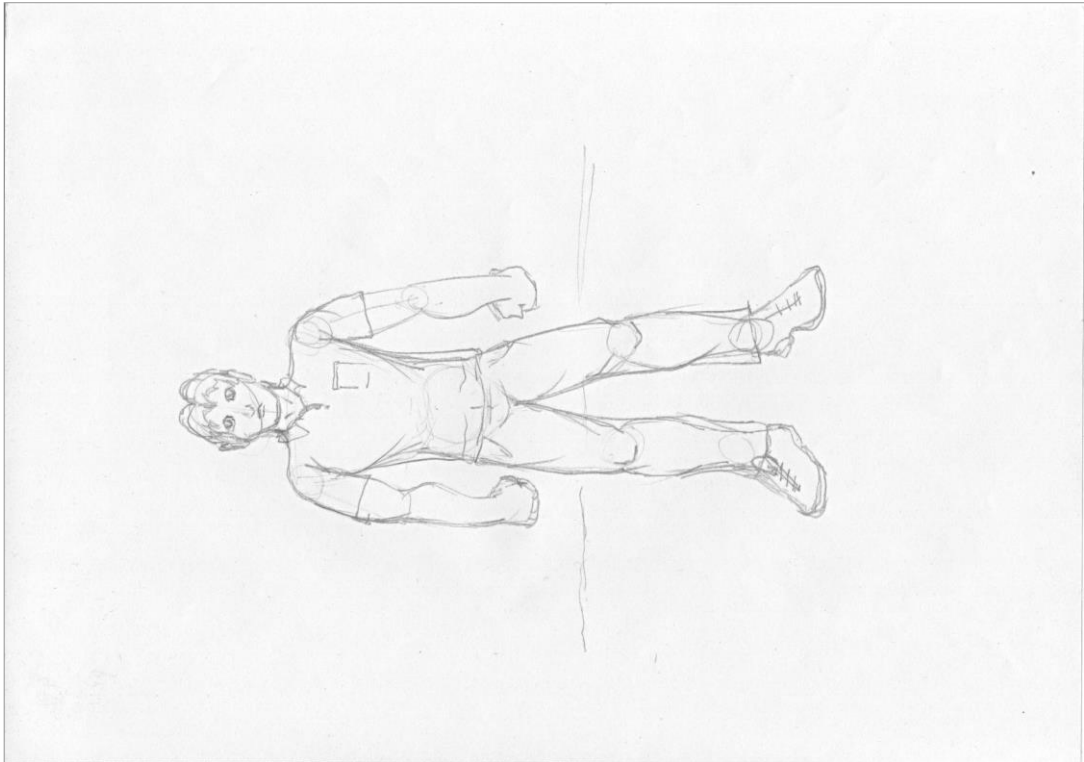
1. A.



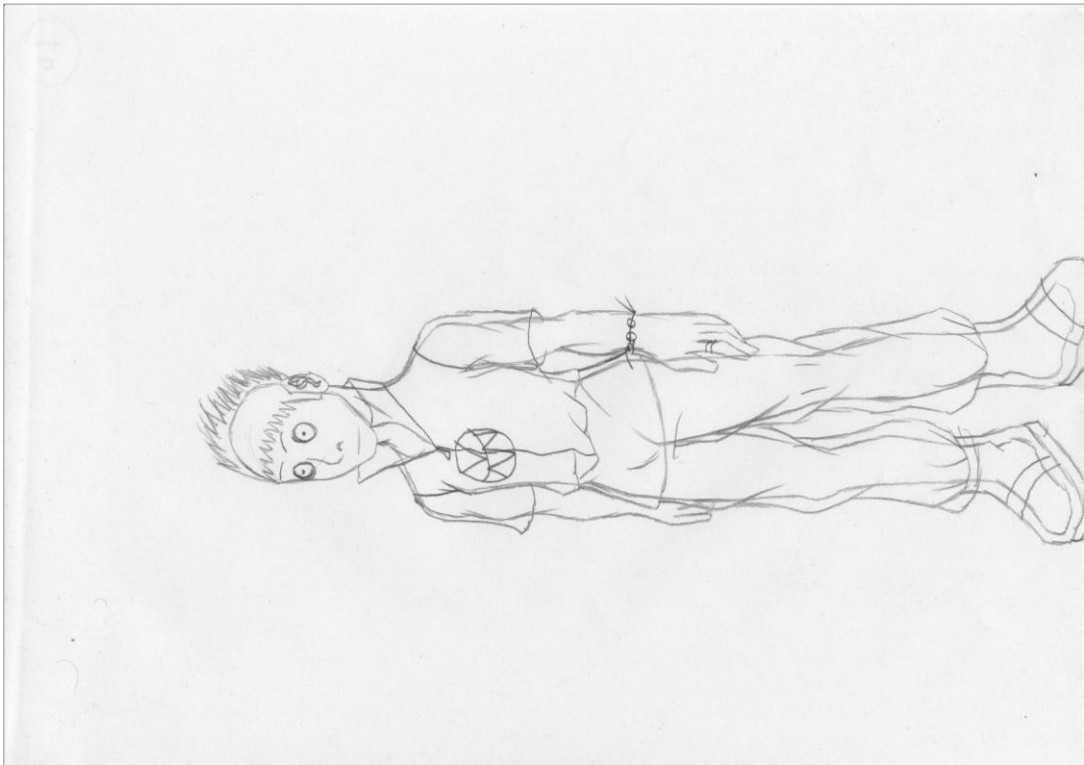
1. B.



2. A.



2. B.



3. A.



3. B.



En el par N°1, vemos un DFH de un sujeto sin entrenamiento (a) y uno de un artista profesional (b); donde ambos dibujos tienen similar tamaño, emplazamiento y pautas de contenido.

Por otro lado, el par N°2 compara dos ilustraciones de artistas, que dibujan figuras similares, pero mostrando distintas pautas formales (por ejemplo, las formas de transparencia diferentes) y de contenido.

En el mismo sentido, el par N°3 presenta dos ilustraciones de artistas con varias similitudes: ambas son figuras humanas de medio cuerpo, altamente detalladas, de tamaño grande; sin embargo, los estilos son marcadamente diferentes, así como las demás pautas formales, especialmente el uso distintivo del sombreado, y las formas muy distintas en que aparecen las transparencias.

Por lo tanto, vemos que nada de lo antedicho implica una menor validez o confiabilidad de los tests gráficos al aplicarlos a artistas; éstos se pueden utilizar como herramientas diagnósticas, y sólo es necesaria la prevención de considerar las diferencias aquí notadas en la prevalencia de ciertos indicadores, y de, en consecuencia, tomar en cuenta los conocimientos de arte del sujeto como un dato más a considerar en el análisis de su producción.

Para finalizar, detallaremos algunas hipótesis y problemas de estudio futuro:

El problema de la *estilización* (o como comentó un voluntario: "*¿Persona? Yo dibujo anime.*")

Consideramos que el estilo del artista es un dato especialmente importante, porque en ese aspecto se está hablando casi de un signo, de una simplificación que tiene un significado adscrito según una cierta cultura / medio de comunicación, y que a veces no se identifica directamente sin conocimiento de las fuentes; por eso debe ser tenido en cuenta antes de evaluar el gráfico. Sen embargo, en el presente trabajo la muestra de artistas no fue lo suficientemente grande como para desarrollar un estudio estadístico del tema. Por lo tanto, permanece como un interrogante para futuras investigaciones.

Otro posible tema de investigación es lo que respecta a artistas profesionales. Dado que muchos de los artistas en nuestra comunidad no tienen educación formal en la disciplina, sino que son autodidactas, podría trabajarse un protocolo donde expertos (artistas profesionales) evalúen a partir de muestras de sus dibujos los conocimientos de cada sujeto en ciertas áreas que se consideran relevantes: perspectiva, proporción, anatomía, estilización, teoría del color (si bien el color no se utiliza en el DFH, indica un nivel de conocimientos alto), e integrarían la muestra los individuos con conocimientos medios a altos.

Otros problemas relacionados, que pueden quedar pendientes para un estudio posterior, se refieren a los distintos tipos de entrenamiento de dibujo, ya sea dibujo técnico y arquitectónico, ilustración, pintura, etc; y si existiera diferencia en la producción resultante en los distintos grupos. Podrían establecerse varias condiciones experimentales, dependiendo de la cantidad de sujetos de los que se disponga, donde el grupo experimental podría dividirse, por ejemplo, en conocimientos de dibujo técnico (ingenieros, arquitectos, etc), caricatura, realista, etc.

En base a lo expuesto, podemos concluir que los la producción gráfica de un artista difiere significativamente de la producción de cualquier otra persona en relación a varios indicadores; numerosos elementos de análisis de los gráficos son a su vez objeto de aprendizaje par un artista visual, y su presencia / ausencia puede deberse a la manifestación de características de personalidad o conflictos, pero también puede originarse en la expresión de una intencionalidad estética o comunicativa, o de un procedimiento técnico para lograrla. Por lo tanto, conocimientos de dibujo del sujeto serían un dato importante a tener en cuenta en el momento de de analizar su producción gráfica, de forma de poder discriminar adecuadamente la fuente posible de las manifestaciones gráficas, y dar a cada indicador el peso que corresponde en la convergencia diagnóstica.

Bibliografía

Abt, L. & Bellak L (Eds.) (1950). *Projective Psychology. Clinical approaches to the total Personality*. New York: Grove Press Books.

Acton, B (1995). *A new look at human figure drawings: results of a meta-analysis and drawing scale development* (Tesis Doctoral). Simon Fraser University, Burnaby.

Adams, M. S (1972). Human figure drawing: an aid in psychiatric screening. *Journal of the National Medical Association*, Nov 64(6), 496–499.

Aguirre Zabaleta, J (2006, Marzo) *La psicomotricidad fina, paso previo al proceso de escritura*. Ponencia realizada en el Congreso de Morelia, AMEI-WAECE, 2006.

Alvarez, M. & Maggio, E (2011) *Transparencias en un dibujo infantil*. Recuperado de <https://sites.google.com/site/tecnicasproyectivasorg/transparencias>

Álvarez, N (1997). La Mirada y la Interpretación Psicodiagnóstica en las Técnicas Gráficas. *I Congreso N. de Psicodiagnóstico*. San Martín de Los Andes.

Anastasi, A. & Foley, J (1941). A Survey Of The Literature On Artistic Behavior in The Abnormal: I. Historical and Theoretical Background. *The Journal Of General Psychology*, 25(1), 111-142.
DOI:10.1080/00221309.1941.10544708

Anderson, H. & Anderson, G (1963). *Técnicas Proyectivas del Diagnóstico Psicológico*. Madrid: Ediciones Rialp.

Bekhit, N. S., Thomas, G. V., & Jolley, R. P (2005). The use of drawing for psychological assessment in Britain: Survey findings. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 78(2), 205-217.
DOI:10.1348/147608305X26044

Bieliauskas, V. J., & Bristow, R. B (1959). The effect of formal art training upon the quantitative scores of the H-T-P. *Journal of Clinical Psychology*, 15(1), 57-59.

Calderón Paredes, C. & Rodríguez Artiga, A (2001) *Diagnóstico sobre el desarrollo de la motricidad fina y propuesta metodológica para la aplicación del grafismo en Educación Parvularia* (Trabajo de graduación). Universidad Francisco Gavidia, San Salvador. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11592/7410>

Carreras, M., Uriel, F. y Fernandez Liporace, M (2013). Actualizaciones en el análisis de ítemes madurativos del Dibujo de la Figura Humana en niños escolarizados de Buenos Aires. *Interdisciplinaria*, 30(1) 101-119.

Casullo, M (1988). *El Test Gráfico de la Figura Humana. Normas Regionales Argentinas*. Buenos Aires: Guadalupe.

Celener, G (2003). *Técnicas proyectivas. Actualización e interpretación en los ámbitos clínico, laboral y forense. Tomo 1*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

Cohen, J (1920). The Use of Objective Criteria in the Measurement of Drawing Ability. *Pedagogical Seminary*, Vol. 27, 137-151.

Colombo, R. & Gurvich, M (2012) *Evaluación Psicológica. Actualización de la prueba gráfica HTP*. Buenos Aires: Cauquén Editora.

DeMartin, J. (2015) Value Basics. *Artist Daily's Learn How to Draw: Drawing Techniques on Depth, Color & Value*. Recuperado de http://www.artistdaily.com/wp-content/uploads/0213_LearnHowtoDraw.pdf

Escobar, M. & Romero, K (2002). Desarrollo de la representación del cuerpo humano y la familia a través de las artes. *Educere, Artículos Arbitrados*, 21, 33–39.

Febbraio, A (1999). *La interpretación de las pautas formales y de contenido en las técnicas gráficas*. Material de la Cátedra de Psicodiagnóstico Clínico. Facultad de Psicología. Museo Social Argentino. Recuperado de <http://www.psicoblogs.com.ar/archivos/Instrumentos%202/3acc3eTecnicas%20Graficas.doc>

Figure drawing. (2016). En *Wikipedia, the Free Encyclopedia*. Recuperado de https://en.wikipedia.org/wiki/Figure_drawing

Frank de Verthelyi, R., Catianeo, B., Cejas, N., Molinos, A. & Tizado, M (1989). Algunas aportaciones al Test Casa-Árbol-Persona de Buck-Hammer (HTP). *Revista de la Sociedad Española de Rorschach y Métodos Proyectivos*, 2, 25-42.

García Arzeno, M. E (1993) *Nuevas aportaciones al psicodiagnóstico clínico*. Buenos Aires: Ed. Nueva Visión.

Gardner, H (1982). *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*. Barcelona: Ed. Paidós.

Gerardo (s.f.) *Las Técnicas Proyectivas. Caracterización y objetivos*. Material de la Cátedra Instrumentos de Exploración Psicológica II, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata.

Gomila, M. V (2005). *Tests proyectivos: Aplicación al diagnóstico y tratamiento clínicos*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.

Goodenough FL (1926). *Measurement of intelligence by drawing*. New York: Harcourt, Brace & World.

Grüner, E (2002, Septiembre). *El sitio de la mirada*. Conferencia dictada en Sociedad de Estudios Morfológicos de la Argentina, Buenos Aires.

Hammer, E (1980). *Test Proyectivos Gráficos*. Buenos Aires: Paidós

Hannaway, P. (2011). *Gesture Drawing Techniques*. *Artist Daily's Human Figure Drawing Tutorial*, 13. Recuperado de <http://www.artistdaily.com/human-figure-drawing-tutorial>

Kadis, A (1950) *Finger-Painting as a Projective Technique*. En Abt, L. & Bellak L (Eds.). *Projective Psychology. Clinical approaches to the total Personality*. New York: Grove Press Books.

Kandinsky, W (1989). De lo espiritual en el arte. Mexico: Ediciones Coyoacán.

Killian, G. A (1984). House-Tree-Person Technique, John N. Buck. En Keyser, D.J., & Sweetland, R.C (Eds.). *Test Critiques: Volume I*. Kansas City: Test Corporation of America.

Koppitz, E. M (1984). *El dibujo de la figura humana en los niños*. Buenos Aires: Editorial Guadalupe.

Lawrence K. Frank (1950) Introduction. En Abt, L. & Bellak L (Eds.) (1950). *Projective Psychology. Clinical approaches to the total Personality*. New York: Grove Press Books.

Levy, S (1950). Figure Drawing as a Projective Test. En Abt, L. & Bellak L (Eds.). *Projective Psychology. Clinical approaches to the total Personality*. New York: Grove Press Books.

Levy, S (1980). Dibujo proyectivo de la Figura Humana. En Hammer, E (1980). *Test Proyectivos Gráficos*. Buenos Aires: Paidós

Loomis, A. (1943). *Figure drawing for all it's worth*. New York: The Viking Press.

López Romero, B (2004). Arte terapia. Otra forma de curar. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 10, 101-110.

Machover K (1963). Dibujo de la figura humana: un método de investigar la personalidad. En Anderson, H. & Anderson, G (Eds.) (1963). *Técnicas Proyectivas del Diagnóstico Psicológico*. Madrid: Ediciones Rialp.

Maladesky, F. A (2008). *Ficha de orientación para la práctica de psicodiagnóstico con niños*. Material de la Cátedra Teoría y Técnicas de Exploración y Diagnóstico Psicológico, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/obligatorias/042_ttedm2c2/material/fichas/orientacion_para_ninos.pdf

Marín-Viadel, R (1988). El dibujo infantil: tendencias y problemas en la investigación sobre la expresión plástica de los escolares. *Arte, individuo y sociedad*, (1)5, 5-29.

Marques, S., Pasian, S., Franco, M., Panosso, I., Viana, A. & Oliveira, D (2002). Fidedignidade do sistema Goodenough de avaliação cognitiva: uma visão do contexto atual. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 7(1), 57-64. DOI:10.1590/s1413-294x2002000100007

Merino, C., Honores, L., García, W. & Salazar, G (2008). Prueba de habilidad intelectual para el dibujo de una persona en niños, adolescentes y adultos, (DAP: IQ). *Repsi*, 17, 9-13

Morales Artero, J (2001). *La evaluación en el área de educación visual y plástica en la educación secundaria obligatoria* (Tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10803/5036>

Musa, M. L (2010) *Análisis e interpretación de la batería de gráficos*. Material de la Cátedra Instrumentos de Exploración Psicológica II. Facultad de Psicología Universidad Nacional de Mar del Plata.

Naumburg, M (1955) Art as Symbolic Speech. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 13(4) 435-450. DOI: 10.2307/426931

Paín, S (1974). *Psicometría genética*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Pain, S. & Jarreau, G (1994). *Una psicoterapia por el arte. Teoría y técnica*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Proporción. (2015). En *Diccionario Enciclopédico De Arte Y Arquitectura*. Recuperado de <http://www.arts4x.com/spa/d/proporci%C3%B3n/proporci%C3%B3n.htm>

Smith, S. (2010) Introducing Figure Drawing. *Artist Daily's Learning to draw, Winter 2010*. Recuperado de <http://sites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic1411819.files/Figure%20Drawing.pdf>

Soluciones Netquest De Investigación S.L.. (2015). *Calculadora de significancia de diferencias entre proporciones y medias*. Recuperado de <http://www.netquest.com/es/panel/calculadora-muestras/calculadoras-estadisticas.html>

Tatarkiewicz, W (1992). *Historia de seis ideas. Arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética*. Madrid: Tecnos.

Vaquerizo-Madrid, J., Macías-Pingarrón, A., & Márquez-Armenteros, A. M (2004). Habilidades gráficas en el trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Rev Neurol*, 38(Supl 1), 1-6.

Veccia, T. & Calzada, J (2002) Alcances y limitaciones del dibujo proyectivo. En Veccia, T (Ed.). *Diagnóstico de la personalidad. Desarrollos actuales y estrategias combinadas*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

Wilson, R. N (1958). The Poet and the Projective Test. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 16(3), 319–327. doi:10.2307/427379

Zadeh, Z. F. & Malik, S. M (2009). Expression of Aggressive Tendencies in the Drawings of Children and Youth Who Survived the Northern Pakistan Earthquake. *Europe's Journal of Psychology EJOP*,5(2), 64-81.

Zagobelna, M. (2014, 17 de abril). *Improve Your Artwork by Learning to See Light and Shadow*. [Tutorial] Recuperado de <https://design.tutsplus.com/articles/improve-your-artwork-by-learning-to-see-light-and-shadow--cms-20282>

Anexo

Cuestionario de datos personales

Edad:

Género:

Ocupación:

Marque con una x lo que corresponda:

1. ¿Tiene conocimientos de dibujo?

Si No

Si respondió SI:

2. Es usted:

Profesional Estudiante, futuro profesional Artista por hobby

3. ¿Hace cuanto que estudia?

4. ¿De qué forma aprendió a dibujar?

Educación formal (clases avanzadas en escuela de arte, estudios superiores universitarios o no universitarios, cursos y/o talleres dirigidos de arte/ilustración, dibujo técnico).

a) ¿Qué carrera estudió y donde?

b) ¿Qué cursos realizó y donde?

Educación no formal (tutoriales en internet, libros/revistas, ayuda de pares, talleres no dirigidos, autodidacta).

Índice

Introducción: Definición del Problema, Motivo e Hipótesis	1
Marco Teórico: Estado de la Cuestión y Antecedentes	3
El Dibujo: en la Humanidad, en el Sujeto, y como Actividad Artística.	4
Los Test Gráficos, y el Test del Dibujo de la Figura Humana de Goodenough.	13
Influencia del Entrenamiento Artístico Sobre la Producción de los Tests Gráficos.	24
Métodos y Técnicas	38
Tipo de Estudio:.....	38
Instrumentos Utilizados:	39
Administración:	39
Definición de los Indicadores Considerados:	41
Pautas formales:.....	41
Pautas de contenido:	50
Análisis Estadístico	52
Datos del grupo:	52
Tiempo de realización:.....	53
Pautas formales:.....	54

Pautas de contenido:	60
Otros indicadores:	65
Conclusiones	69
Bibliografía.....	85
Anexo.....	93